



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

RAFAELA SANTOS DE SOUZA

**PERFORMATIVIDADE NA PRODUÇÃO ESCRITA DE
FALANTES PLURILÍNGUES: UM ESTUDO DE CASO DE
ALUNOS(AS) AFRICANOS(AS) DO PEC-G**

Salvador
2021

RAFAELA SANTOS DE SOUZA

**PERFORMATIVIDADE NA PRODUÇÃO ESCRITA DE
FALANTES PLURILÍNGUES: UM ESTUDO DE CASO DE
ALUNOS(AS) AFRICANOS(AS) DO PEC-G**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, área 2: Linguagem e Interação, linha: Linguística Aplicada, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Livia Márcia Tiba Rádis Baptista

Salvador
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Souza, Rafaela Santos de
PERFORMATIVIDADE NA PRODUÇÃO ESCRITA DE FALANTES
PLURILÍNGUES: UM ESTUDO DE CASO DE ALUNOS (AS)
AFRICANOS (AS) DO PEC-G / Rafaela Santos de Souza. --
Salvador, 2021.
193 f. : il

Orientadora: Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista.
Dissertação (Mestrado - Mestrado em Língua e
Cultura) -- Universidade Federal da Bahia, Programa
de Pós-Graduação em Língua e Cultura - Instituto de
Letras, 2021.

1. práticas translíngues/translinguagem. 2.
sujeitos plurilíngues. 3. português como língua
adicional. 4. performatividade. 5. avaliação de
produções escritas.. I. Baptista, Lívia Márcia Tiba
Rádis. II. Título.

RAFAELA SANTOS DE SOUZA

PERFORMATIVIDADE NA PRODUÇÃO ESCRITA DE FALANTES PLURILÍNGUES: UM ESTUDO DE CASO DE ALUNOS(AS) AFRICANOS(AS) DO PEC-G

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, área 2: Linguagem e Interação, linha: Linguística Aplicada, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura.

Aprovada em: 30 de junho de 2021.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista (Orientadora - Presidente)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. Henrique Rodrigues Leroy (Primeiro Avaliador)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof. Dr. Ricardo José Rosa Gualda (Segundo Avaliador)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof.^a Dr.^a Edleise Mendes (Primeiro Suplente)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. Fabiano Silvestre Ramos (Segundo Suplente)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Salvador
2021

*Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica.
A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?
(Paulo Freire)*

À minha mãe Ana (*in memoriam*),
ao meu pai Antonio,
à minha irmã Emanuela,
e à minha sobrinha Lilian.

AGRADECIMENTOS

Nessa caminhada de translinguagem e no processo de entrelaçamento de vidas, eu tive a oportunidade de tecer uma teia riquíssima de conhecimento e afeto. Assim, eu deixo aqui meu agradecimento e espero não ter esquecido nenhuma pessoa. Se por acaso isso acontecer, peço desculpas.

A Deus, todo poderoso, por me permitir chegar até aqui com saúde para enfrentar as adversidades, principalmente no contexto difícil em que o mundo está inserido.

Aos meus meninos, São Cosme e São Damião, pela inspiração e por fazerem parte da minha vida me guiando e ajudando sempre.

Aos meus lindos caboclos, Sultão das Matas e Supiaçu, e aos lindos Orixás que me protegem .

A minha mãe Ana (*in memorian*) e ao meu pai Antonio por serem maravilhosos. Sou muito grata pelo amor dedicado a mim, pela base que compõe o meu caráter, pelo apoio e incentivo aos estudos, por defenderem a educação nas nossas vidas (minha irmã e eu) e por serem o meu porto seguro. Mesmo Mainha não estando fisicamente, eu sei que ela está em amor e muito feliz. Agradeço a minha irmã Emanuela por ser uma mulher incrível, por me amar, me apoiar e me incentivar. Agradeço também a meu eterno bebê, minha sobrinha Lilian, por me fazer seguir no caminho pleiteando um futuro melhor para ela.

Ao meu amado amigo Diogo por ser um pisciano desnortado maravilhoso e me direcionar muitas vezes. Obrigada por ser essa alma gêmea de irmandade, pelo compartilhamento de conhecimento, por ficar feliz por mim, pelas discussões teóricas comendo hambúrguer e por essa amizade linda tanto no âmbito acadêmico como fora dele. E trago Rodrigo por ser lindamente carinhoso, me ajudar e sempre se preocupar comigo. Obrigada pela amizade afetuosa.

A prozinha, Lívia Baptista, por acreditar em mim quando eu ainda era aluna especial. Obrigada por me trazer para o caminho da translinguagem, por compartilhar, me entender, ajudar e sempre deixar uma semente de dúvida para me fazer pensar. Por ser uma orientadora humana e querida e para além disso, pelo carinho e apoio quando mais precisei.

A minha amiga Iardlei pelo apoio e carinho dedicados a mim nesses anos de amizade, pela preocupação e palavras de afeto e amor sempre.

A professora Denise Scheyerl por me colocar no caminho da pesquisa quando me aceitou em seu projeto de pesquisa, sendo minha a minha primeira orientadora, no TCC, e quem me oportunizou uma rede grandiosa de conhecimento.

A minha eterna tutora e querida amiga Kelly Barros por acreditar em mim desde os tempos de projeto de pesquisa e estar sempre disposta a me ajudar.

A Cristiane Landulfo por ser sempre gentil e afetuosa, e ao professor Sávio Siqueira pelo carinho.

A professora Edleise Mendes por me apresentar a Linguística Aplicada em 2012 e direcionar meu caminho dentro dessa área quando ainda estava em dúvida sobre o que fazer, por me acompanhar no tirocínio, por sempre ser afetuosa e me ajudar sempre.

Aos/As meus/minhas queridos/as amigos/as, Bruna, Carla, Renan, Rui, Talita e Verena pelo apoio e pela amizade.

A Victória, Jéssica e Gleisson por compartilharem sempre discussões no campo do ensino-aprendizagem, obrigada pelo apoio e a pela amizade.

Ao DECOLIDE, com suas pessoas maravilhosas, Cíntia, Diogo, Eugenia, Géssica, Isabela, Itamaray, Javier, Karol, Lílian (*in memorian*), Maíra e Tiago. Um grupo de pesquisa que me acolheu com muito carinho antes mesmo de ser mestranda. Agradeço pelas discussões divertidas e enriquecedoras e as palavras carinhosas.

As minhas pessoas queridas de turma, Eugenia, Isabela Laís e Maíra. Obrigada pelo comprometimento, afeto, risadas e pela leveza das aulas. Obrigada pelo cuidado e afeto.

Ao professor Ricardo Gualda por acreditar em mim, me dar uma missão possível, porém desafiadora no Profici, como professora de PLE e por ser sempre solícito.

A professora de PLE da turma do PROFICI por me ajudar muito e ser extremamente divertida. Aos meus queridos sujeitos de pesquisa por serem maravilhosos, inteligentíssimos, queridos, afetuosos e por me ajudarem na pesquisa.

Aos professores da banca por aceitarem participar e pelas contribuições trazidas.

A UFBA por permitir esses encontros. A todos vocês meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

A partir da globalização, o trânsito de pessoas e de informações ultrapassaram as fronteiras físicas e comunicacionais. A sociedade contemporânea se encontra em meio a transformações que afetam diferentes âmbitos e influenciam diretamente as vidas dos sujeitos. Diante disso, as práticas linguísticas passam a emergir de diferentes experiências e processos interacionais, possibilitando que os sujeitos empreguem uma variedade de recursos linguístico-semióticos em suas interações locais, (re)negociando sentidos e performando identidades. Assim, a partir da concepção de superdiversidade (VERTOVEC, 2007), os sujeitos plurilíngues se envolvem em práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013; ROCHA; MACIEL, 2015) e/ou translinguagem (GARCÍA; WEI, 2014; WEI, 2018), através das quais suas identidades são performadas para diferentes propósitos sociais (PINTO, 2007; BUTLER, 2019). Portanto, o objetivo desta pesquisa é o de observar de que maneira as práticas translíngues podem ser consideradas na avaliação de produção escrita de PLA (Português como língua adicional) de sujeitos plurilíngues, e de que forma as estratégias de negociações levam à construção da competência performativa desses estudantes no contexto de sala de aula. Essa pesquisa está pautada em uma abordagem qualitativa interpretativista de cunho etnográfico que tem como sujeitos de pesquisa 7 (sete) estudantes de países que compõem o continente africano, oriundos do PEC-G (Programa de Estudantes - Convênio de Graduação) participantes das aulas de português do subprograma PROEMPLE (Programa Especial de Monitoria de Português como língua estrangeira) que faz parte do PROFICI (Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA). As produções narrativas dos/das estudantes são a base tanto para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados como um dos instrumentos para a geração de dados que conta ainda com o questionário com os/as estudantes e diário de campo da pesquisadora. Esta pesquisa se justifica pela necessidade de revisão de processos avaliativos impostos aos sujeitos que compõem os espaços multilíngues e que empreendem práticas translíngues em salas de aulas, já que os métodos atuais ainda espelham ideologias monolíngues que legitimam a noção de língua como um sistema coeso e homogêneo (SHOHAMY, 2011).

Palavras-chave: práticas translíngues/translinguagem; sujeitos plurilíngues; português como língua adicional; performatividade; avaliação de produções escritas.

ABSTRACT

Due to globalization, the transit of people and information went beyond physical and communicational boundaries. Contemporary society is in the midst of transformations that affect different spheres and directly influence the lives of social subjects. In view of this, linguistic practices emerge from different experiences and interactional processes, which enable subjects to employ a variety of linguistic-semiotic resources in their local interactions, as a way to negotiate meanings and perform their identities. Thus, drawing on the concept of superdiversity (VERTOVEC, 2007), plurilingual subjects engage in translingual practices (CANAGARAJAH, 2013; ROCHA; MACIEL, 2015) and/or translanguaging (GARCÍA; WEI, 2014; WEI, 2018), from which their identities are performed for different social purposes (PINTO, 2007; BUTLER, 2019). Therefore, the objective of this research is to observe how translanguaging practices can be considered in the assessment of PAL (Portuguese as an additional language) written production of plurilingual subjects, and how negotiation strategies lead to the construction of performative competence of these students in the classroom context. This research is based on a qualitative interpretive and ethnographic approach that has as research subjects 7 (seven) students from countries that make up the African continent, coming from the PEC-G (Undergraduate Exchange Student Program) participating in the Portuguese classes of the PROEMPLE subprogram (Special Monitoring Program of Portuguese Foreign Language) which is part of PROFICI (Program of Proficiency in Foreign Language). The narrative written productions of the students are the basis for both the objectives of this research and for the collection of data that also includes: the questionnaire with the students and the field diary of the researcher. This research is justified by the need to review the evaluation processes imposed on subjects who compose the multilingual spaces and undertake translanguaging practices in classrooms, as the current methods are still ways of defending monolingual ideologies that legitimize language as a coherent and homogeneous system (SHOHAMY, 2011).

Keywords: translingual practices/translanguaging; plurilingual subjects; portuguese as an additional language; performativity; assessment of written production.

QUADROS

Quadro 1 - Títulos dos projetos.....	83
Quadro 2 - Produções narrativas.....	84
Quadro 3 - Sujeitos de Pesquisa.....	88
Quadro 4 - Países e línguas faladas.....	90
Quadro 5 - Instrumentos de pesquisa.....	97

ABREVIATURAS

BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CELP-BRAS	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCE	Divisão de Temas Educacionais
DECOLIDE	Grupo de pesquisa (Decolonialidade, Linguagem, Identidade e Educação)
ETA	Programa de Assistente de Ensino de Língua Inglesa
FULLBRIGHT	Fundação Fullbright
IES	Instituto de Ensino Superior
IILP	Instituto Internacional da Língua Portuguesa
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
MEC	Ministério da Educação
MRE	Ministério das Relações Exteriores
OEA	Organização dos Estados Americanos
PAEC-OEA	Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação e Organização dos Estados Americanos
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PEC-G	Estudantes-Convênio de Graduação
PFOL	Português para falantes de outras línguas
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PL2	Português como segunda língua
PLA	Português como língua adicional
PLAc	Português como língua de acolhimento
PLE	Português como língua estrangeira
PLH	Português como língua de herança
PROEMA	Programa de monitoria Especial de Alemão
PROEMES	Programa de monitoria Especial em Espanhol
PROEMF	Programa de monitoria Especial em Francês
PROEMI	Programa de monitoria Especial em Inglês
PROEMIT	Programa de monitoria Especial em Italiano

PROEMPLE	Programa de monitoria especial em Português
PROFICI	Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA
RAEM	Região Administrativa Especial de Macau
SIPLE	Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira
SESU	Secretaria de Ensino Superior
TICS	Tecnologias da informação e comunicação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - PALAVRAS INICIAIS	16
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	16
1.2 MOTIVAÇÃO E RELEVÂNCIA.....	18
1.3 ARCABOUÇO DE DIRECIONAMENTO	20
1.3.1 O Ensino de Português como língua não materna	20
1.3.2 Bi – Multi – Trans – Pluri / língues	26
1.3.3 Práticas translíngues/ Translinguagem	27
1.4 PROBLEMA DE PESQUISA	33
1.5 PERGUNTAS DE PESQUISA	33
1.6 OBJETIVOS.....	34
CAPÍTULO 2 - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	35
2.1 O CONSTRUTO SOCIAL BASEADO NO MONOLINGUISMO.....	35
2.1.1 Colonização e invenção das línguas	35
2.1.2 Falso mito do monolinguismo	38
2.1.3 Comunidade imaginada e ideologia nacionalista	41
2.2 SOCIEDADES SUPERDIVERSAS E AS PRÁTICAS LINGUAGEIRAS.....	45
2.2.1 Globalização e Superdiversidade	46
2.2.2 Bi /Multi / Translingualismo e os Sujeitos	50
2.3 AGENTES EDUCACIONAIS E INSTRUMENTOS AVALIATIVOS.....	55
2.3.1 Processo avaliativo	56
2.3.2 Produção escrita	62
2.4 (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS SUJEITOS PLURILÍNGUES	67
2.4.1 Performatividade identitária	68
2.4.2 Competência performativa e a negociação dos sujeitos plurilíngues	73

CAPÍTULO 3 - PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	79
3.1. ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	79
3.2 CENÁRIO DE PESQUISA.....	80
3.2.1 O PROFICI	81
3.2.2 O PROEMPLE	81
3.2.3 O PEC-G	85
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	86
3.3.1 Pseudônimos dos/das participantes da pesquisa	88
3.3.2 Países dos/das participantes da pesquisa	90
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	95
3.5 TRANSLINGUAGEM E AS DIMENSÕES ANALÍTICAS	99
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS	101
4.1 (RE)NEGOCIAÇÕES LINGÜÍSTICAS E IDENTITÁRIAS DOS SUJEITOS PLURILÍNGUES	101
4.1.1 Translinguagem e a hibridização linguística na escrita	102
4.1.2 Translinguagem e as (re)negociações de vida	115
4.1.3 Translinguagem na escrita versus a escrita monolíngue	122
CAPÍTULO 5 - PALAVRAS FINAIS	128
5.1 RETOMANDO AS PERGUNTAS E PESQUISA	128
5.2 CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PRÁTICAS E ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL	131
5.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS E FUTURAS PESQUISAS	134
REFERÊNCIAS	136
ANEXOS	149
APÊNDICES	188

CAPÍTULO 1 - PALAVRAS INICIAIS

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O processo de ensino-aprendizagem de línguas tem uma missão complexa na contemporaneidade devido às dificuldades, tais como, a falta de valorização dos/as profissionais que compõem o ambiente educacional; as mudanças, tanto as relacionadas às práticas de linguagens de sujeitos que integram a sala de aula, quanto às concepções de ensino e às práticas pedagógicas; as mudanças ocasionadas pela globalização da comunicação e da tecnologia. Nesta direção, Moita Lopes (2013, p. 19), destaca que

[...] as sociedades nas quais vivemos estão sendo rapidamente alteradas em um mundo de fluxos, no qual as pessoas [...] estão cada vez em movimento por entre as chamadas fronteiras nacionais e aquelas nas redes de comunicação cibernética [...].

Assim, tem crescido a importância de se pensar em práticas dentro da sala de aula, principalmente as avaliativas, que deem oportunidades, tanto aos alunos, quanto aos professores de enxergarem o mundo através de perspectivas outras e de respeitarem a crescente diversidade identitária e linguística de sujeitos distintos que fazem parte dos espaços sociais. Essas heterogeneidades têm extrapolado os muros das escolas. Esse deslocamento na forma de se produzir conhecimento em sala de aula impõe também a necessidade de revisão dos métodos avaliativos para as práticas de sujeitos que (re)negociam sentidos em mais de uma língua, de forma que os métodos englobem a complexidade das práticas de linguagens nas quais sujeitos plurilíngues se envolvem em zonas de contatos interculturais (PRATT, 1991).

É importante que as estratégias avaliativas empregadas pelos/as professores/as, no caso de alunos/as plurilíngues, estejam de acordo com a realidade das práticas desenvolvidas por esses sujeitos, já que, na maioria das vezes, o uso do repertório vasto de alunos/as de contextos multilíngues não é considerado no ambiente educacional, tal como enfatizam García e Wei (2014) e Canagarajah (2011a). Shohamy (2011) alerta que as avaliações pautadas em uma visão de língua homogênea são meios de propagar e defender a ideologia monolíngue.

Dessa forma, métodos avaliativos tradicionais presos a normas gramaticais, erros e acertos de/na língua, que pregam uma ideia “mono”, estão se tornando cada vez mais inadequados aos contextos plurais, contextos “multi” de ensino-aprendizagem de línguas

na contemporaneidade. A avaliação, então, não “[...] deveria ser mais a de legitimar a aprovação ou reprovação do aluno e, sim, subsidiar o processo de ensino-aprendizagem” (FURTOSO, 2011, p. 106). Nesse âmbito, um dos processos avaliativos de grande importância é o da produção escrita. As produções escritas nos espaços de ensino-aprendizagem são algumas das possibilidades que os sujeitos plurilíngues têm de produzir e (re)negociar sentidos na(s) língua(s) que estão aprendendo.

A escrita é o ato de compartilhamento no qual os indivíduos participantes do processo vão interagir e criar sentidos no espaço em que estão inseridos. O ato de produzir textos é também uma das formas dos sujeitos fazerem uso do repertório linguístico que dispõem para (re)negociar sentidos através da linguagem. As (re)negociações acontecem nas prefigurações performativas que, de acordo com Pinto (2013), são sustentadas através da relação entre a identidade linguística e a identidade social dos sujeitos. É dentro dos atos performativos que as identidades são concebidas a partir do uso da língua, pois nada preexiste dentro dessas práticas.

Considerando os pressupostos relacionados à performatividade, Canagarajah (2013a) denomina esse processo de (re)negociação de competência performativa, o qual tem chamado a atenção das pedagogias de ensino de línguas e dos professores para as estratégias que os sujeitos plurilíngues adotam para coconstruírem sentidos em seus textos (CANAGARAJAH, 2011a). Essas estratégias estão atreladas a uma visão de língua dentro de uma abordagem translíngue (GARCÍA, 2009; CANAGARAJAH, 2011a; GARCÍA e WEI, 2014), que busca romper com uma idealização de língua-cultura¹ pautada em ideias monolíngues/monoculturais que têm o poder de fazer com que os sujeitos não sejam autores de suas próprias práticas de (re)negociações e (re)construção linguística e identitária, pois os colocam em contextos homogeneizantes, não permitindo espaços para os conflitos entre os sujeitos para que existam (re)negociações dentro das práticas languageiras reais e locais.

Essas práticas reais de (re)negociações são os espaços que os sujeitos plurilíngues se encontram para autoria, ou seja, a criação de suas produções a partir de uma visão de mundo que não os limite, como sendo iguais aos outros, como sendo todos homogêneos e sem particularidades a serem (re)negociadas. Dessa forma, Brisolara (2017) afirma que

¹ A língua é um produto da interação dos sujeitos, logo diferentes culturas, também dialogam nos espaços de negociações de sentidos. Diante disso, considero a língua e a cultura como elementos indissociáveis, como defende Mendes (2007), por esta razão emprego o termo “língua-cultura”.

a autoria é construída no cruzamento entre as línguas que cada sujeito desenvolve e, por sua vez, sempre em mudança como a identidade do autor que transita letras, línguas e vozes, durante o processo de escrita. Conforme defende Baptista (2018), a relação entre língua e identidade leva o sujeito a confirmar seus espaços de autoria e a sua permanência e insolvência simultaneamente. Por este motivo, busco, através do meu problema de pesquisa, chamar atenção para as avaliações no campo educacional e para como as práticas reais e locais performadas pelos sujeitos plurilíngues (re)constroem suas identidades.

1.2 MOTIVAÇÃO E RELEVÂNCIA

Minhas primeiras inquietações relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de línguas ocorreram quando cursei, ainda na minha primeira graduação, em língua estrangeira, a disciplina optativa (para o meu curso), “Introdução ao ensino de Português como língua estrangeira (PLE)”. O enfoque dessa disciplina é pensar o processo de ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira (PLE) e segunda língua (PL2) a partir do campo da Linguística Aplicada, pensando a formação de professores por meio de uma abordagem de ensino intercultural e crítica.

Logo após, ainda dentro da perspectiva da interculturalidade, na segunda graduação, tive a oportunidade de participar de um projeto de pesquisa PIBIC, intitulado “Materiais interculturais para o ensino de LE: da teoria à prática”, sendo este a segunda fase. O objetivo da pesquisa era aplicar materiais didáticos, desenvolvidos na primeira fase do projeto, em aulas de línguas, observando as posturas, tanto dos/as alunos/as como dos/as professores/as. Nesse processo, eu consegui compreender o universo da pesquisa no âmbito da linguagem e estudar perspectivas importantes para o desenvolvimento do contexto de ensino-aprendizagem de línguas, como, por exemplo, a relevância das concepções de língua no processo de ensino-aprendizagem, a preocupação com a formação de professores de acordo com uma sociedade em constante mudança, bem como discussões sobre modificações de currículos, materiais didáticos, dentre outras.

Essa oportunidade permitiu-me perceber a grande necessidade de diálogos entre professores/as e alunos/as em sala de aula que repercutissem em práticas pedagógicas mais dialógicas e adequadas aos contextos contemporâneos, em razão das remodelagens sociais. Esta pesquisa baseia-se nas minhas observações, tanto no meu caminhar durante as pesquisas do projeto, no meu percurso como estudante da graduação, assim como

minha participação nas discussões desenvolvidas no grupo de pesquisa do CNPq DECOLIDE (Decolonialidade, Linguagem, Identidade e Educação), do qual eu sou “uma” membro.

Com o que eu pude verificar nessas experiências, observei a preocupação que existe no âmbito da educação de línguas dentro da Linguística Aplicada de desenvolver um ensino que seja crítico, reflexivo e que ocupe seu papel no processo de tomada de consciência cultural e de redefinição de identidades por parte dos alunos (RAJAGOPALAN, 2003). Nessa redefinição de identidade através do conhecimento de línguas, existe a importante tarefa de se atentar aos contextos linguísticos. Essa pesquisa foi traçada dentro da perspectiva do multi/translinguismo, visto que é uma forma de romper com concepções monolíngues/monoculturais e homogeneizantes dispostas na realidade dos sujeitos, fazendo com que existam dicotomias sociais, linguísticas e culturais. A ideia é que todos possam transitar na sociedade multilíngue que é a nossa realidade, pois, segundo Maher (2013), só aqui no Brasil são faladas mais de duzentas línguas, dentre elas, línguas indígenas, línguas de imigrantes, as línguas de sinais e as línguas africanas.

Chamo atenção, também, nesse ponto, para defender a minha escolha de delimitação de tema focando em estudantes de países africanos, visto que é conhecida a complexidade linguística de países do continente africano, pela vasta diversidade de línguas e de etnias diversas que compõem os espaços, assim como esses repertórios linguísticos convivem a partir de (re)negociações e conflitos. A minha curiosidade de buscar entender as experiências desses/dessas alunos/as surgiu a partir das aulas de Estágio I e Estágio II de Português como língua estrangeira, nos quais os/as estudantes das disciplinas, através da tutoria, têm contato com diferentes estudantes de diferentes países.

Diante desse quadro, fica evidente o multi/pluriculturalismo dentro do Brasil e de outros países, como é o caso dos países do continente africano e é nosso dever, como docentes, permitir que os sujeitos plurilíngues transitem nos espaços, rompendo com concepções tradicionais e excludentes. E uma das formas de rever isso é no âmbito das avaliações educacionais. Os processos avaliativos dentro do âmbito educacional, em sua grande maioria, estão em desacordo com a realidade dos/as alunos/as que fazem parte do contexto de sala de aula, uma vez que existe a preocupação excessiva em se pontuar erros e focar em correção gramatical.

Não desmereço a necessidade de se desenvolver a reflexão linguística, porém, acredito que deva existir uma maior sensibilidade nos processos avaliativos, ainda mais quando o contexto de sala de aula é composto por sujeitos com vastos e variados repertórios linguísticos, os quais, muitas vezes, não têm a liberdade de projetar suas identidades através das suas produções escritas, já que o processo de avaliação está assentado na correção e em um modelo de língua preestabelecido. Com esta pesquisa, busco entender como as práticas translíngues de sujeitos plurilíngues podem ser consideradas nas produções escritas de PLA (Português como língua adicional) e saber, também, qual a contribuição para avaliação.

Em suma, o meu interesse pelo tema dá-se em razão da emergência em se construir caminhos que contribuam para as formas de como avaliar, já que pesquisas sobre avaliação proporcionam discussões sobre os obstáculos e desafios que os professores encontram e sobre as características e necessidades que existem dentro desse processo. Com as mudanças que estão acontecendo na sociedade, é cada vez mais importante direcionar as atenções para as transformações também dentro dos contextos de ensino-aprendizagem de línguas, mostrando que as avaliações escritas não têm só o papel de verificar o conhecimento adquirido pelos sujeitos, mas também de mostrar caminhos, através dos quais eles podem construir sentido conjuntamente e (re)construir suas identidades a partir de interações linguísticas, principalmente em uma sociedade multilíngue.

1.3 ARCABOUÇO DE DIRECIONAMENTO

Nesta seção, apresento a base teórica dessa pesquisa. Com esse fim, exponho um entendimento necessário para compreensão do trabalho, desde termos que serão utilizados, até a minha escolha pela perspectiva translíngue. Saliento que, no capítulo 2, trarei a revisão bibliográfica. Alguns dos pontos aqui apresentados aparecerão, assim como durante a análise de dados, como uma forma de conectar a teoria e a prática.

1.3.1 O Ensino de Português como língua não materna

Antes de adentrar na perspectiva translíngue que desenha essa pesquisa, é de grande relevância apresentar um pouco sobre o ensino do português e o seu papel. Além, é claro, do fato de que o ensino de português, visto como uma língua estrangeira, ser desenhado no arcabouço teórico de uma concepção de língua defendida pela Linguística Aplicada (LA). Adentro um pouco na noção histórica do ensino de língua, no Brasil,

assim como outros fatores que tornaram o português uma língua estrangeira, como por exemplo a criação de um exame de proficiência.

Entretanto, antes de iniciar a historicidade do ensino da língua portuguesa, apresento termos importantes que aparecerão de forma direta ou indireta no decorrer desse trabalho de pesquisa. Início com o PLE² (Português como língua estrangeira) que faz parte da sigla do subprograma PROEMPLE³ (Programa Especial de Monitoria de Português como língua estrangeira). O subprograma mencionado do PROFICI (Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA) é uma nomenclatura que se refere a uma língua que não faz parte das comunidades por onde os sujeitos circulam diariamente, ou pode ser atribuída, também, a ideia de PL2 (Português como segunda língua), esses são termos que englobam a ideia do PROEMPLE, já que os/as estudantes estão no processo de aprendizagem da referida língua.

Os estudos sobre a língua portuguesa, pensando em um viés que não seja o de língua materna, vêm ganhando espaço por entender os diversos propósitos e a diversidade dos sujeitos nos determinados contextos. Temos PLH (Português como língua de herança), por exemplo, pais que falam o português e residem em outros países têm o desejo que seus filhos/as falem a língua (o português). A nomenclatura PLAc (Português como língua de acolhimento), para uma melhor exemplificação, pessoas em situação de refúgio aprendem a língua para que possam (re)construir suas vidas.

Outros termos também podem ser facilmente associados ao contexto do ensino do português para os sujeitos dessa pesquisa, partindo do ponto de vista da translanguagem⁴ PFOL (Português para falantes de outras línguas) se enquadra na concepção da abordagem, assim como se encaixa na pesquisa, visto que pensar a partir desse viés é considerar as outras línguas que os sujeitos possuem, além de não considerar também os níveis de linguagem como níveis de análise. E um outro termo que é o defendido nesta pesquisa é o PLA (Português como língua adicional), pois

² Apesar de defender o termo PLA nessa dissertação, o termo PLE também será usado no decorrer da escrita, visto que consta nos documentos que compõem o curso que é cenário para essa pesquisa, além de fazer parte da literatura acessada, percebo uma preferência maior por essa nomenclatura.

³ De acordo com as informações que constam no edital de 2020: <[Universidade Federal da Bahia \(ufba.br\)](http://Universidade Federal da Bahia (ufba.br))>. O PROEMPLE (Programa Especial de Monitoria de Português como Língua Estrangeira) é um subprograma do PROFICI, que visa dar apoio ao Programa-mãe, bem como colaborar na formação técnica, didática e pedagógica em alto nível dos estudantes de Letras com habilitação em português como língua estrangeira da UFBA.

⁴ O termo Translanguagem será usado ao longo dessa dissertação, visto que já existem autores que defendem a tradução do termo, como por exemplo Lucena e Cardoso (2018). Entretanto o termo *Translanguaging* também será acessado algumas vezes.

Trata-se de uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas, o que sugere possivelmente uma convivência pacífica entre as línguas, já que o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes; são conhecimentos que, a priori, não competem entre si, mas que se complementam (LEFFA; IRALA, 2014, p. 22).

Refletindo a partir desse ponto sobre a língua adicional, o português passa a ser mais um recurso a ser adicionado aos repertórios linguísticos dos sujeitos. Além de poder associar a nomenclatura, servirá para denominar o processo de ensino-aprendizagem oportunizados pelo PROEMPLE, pois os sujeitos estão aprendendo a língua em contexto de imersão, no Brasil, e, mais especificamente, em Salvador, podendo acessar seus repertórios para suas experiências linguísticas. Para entendermos o processo de ensino-aprendizagem do português como uma língua não materna, vou trazer as palavras de Almeida Filho (2012), no decorrer dessa explanação, já que o autor faz um resumo desse processo desde a colonização até os tempos mais modernos.

Desde a invasão portuguesa nessas terras que hoje chamamos de Brasil, o processo de ensino-aprendizagem de línguas teve início. O ensino era um dever dos jesuítas que estavam a serviço da igreja. Nas palavras do autor, desde a carta de Caminha já é possível perceber esse fator. Os degredados da sociedade portuguesa eram levados para colônia como uma forma de castigo e, dentro desse contexto, ficavam com os indígenas em um processo de imersão, pois esses deveriam adquirir a língua dos povos que aqui estavam e serviriam de intérpretes para os colonizadores.

Entretanto o mesmo autor alerta que houve o ensino de português, que ocorreu desde 1550, com a fundação do Colégio Salvador, tendo um padre chamado Vicente Rodrigues à frente do ensino, assim como foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente, em 1553, também pelos jesuítas, onde os povos da terra, os indígenas eram ensinados a ler e escrever em português. Assim:

Os professores podiam ser improvisados, como ainda se pode flagrar aqui e acolá no Brasil de hoje: para a Bahia, por exemplo, foram trazidos da metrópole sete pivetes, garotos infratores órfãos da rua, para auxiliar no ensino do Português para os índios” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 725).

Em 1554, surge outro Colégio, o São Paulo Piratininga, desencadeando um crescimento de redes de escolas na colônia e, assim, cresceu a rede de escolas de primeiras letras na Colônia. No século XVII, a ocupação da maior parte do grupo de jesuítas estava relacionada ao estudo, ensino e publicação de gramáticas, mas, no século XVIII, esse

sistema sofreu um abalo devido ao Marquês de Pombal, e os jesuítas foram expulsos (ALMEIDA FILHO, 2012). A expulsão foi advinda do decreto de 1757, no qual o Marquês de Pombal instituiu, como uma obrigatoriedade, a língua portuguesa, e as línguas dos povos indígenas estavam proibidas. Esse fato enfraqueceu a igreja católica que via, a partir desse espaço, uma forma de catequizar os indígenas. Ensinar ficou sendo um trabalho do Estado e não da Igreja Católica.

No decorrer do tempo, no século XIX, professores europeus foram contratados para assumir o papel de ensinar francês e inglês na corte do Rio de Janeiro, mas só para a elite. Já no século XX, o ensino de língua foi denominado como moderno aqui no Brasil, no ano de 1935, dois livros foram publicados com essa finalidade: *O ensino científico das línguas*, de Maria Junqueira Schmidt, e *O ensino de línguas vivas*, de Fernando Carneiro Leão. Na década de 70, surge o ensino público, e os ensinamentos são baseados em métodos diferenciados. Mercedes Marchand, professora da Universidade Católica do Rio Grande do Sul, desenvolveu um manual, chamado *O ensino de português para estrangeiros*, de 1957, para aulas de PLE de um curso de português criado para estrangeiros na universidade citada. Já em 60, nos Estados Unidos, diversos cursos foram criados em universidades e, em 76, aqui no Brasil, o curso de PLE foi criado na UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) e na USP (Universidade de São Paulo). Já na década de 90, apareceram os primeiros artigos relacionados à área, sob a orientação de Almeida Filho.

Professores pesquisadores da área de PLE, em setembro de 1992, reunidos no III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, realizado na UNICAMP, fundaram uma associação para os profissionais de PLE, para que também fosse conferida a área, profissionalismo e seriedade. Vínculos eram mantidos com pesquisadores e profissionais do exterior, então, a partir daí, surgiu a SIPLÉ⁵ (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira). Foi criada uma comissão para a elaboração do CELPE-BRAS⁶ (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), mas, em 1994, esse certificado foi criado e instituído para ser aplicado em instituições no Brasil e exterior, pelo MEC, esse foi mais um ato para consolidar a área.

Indo ao encontro das palavras de Almeida Filho (2012), Oliveira (2013) salienta que a língua portuguesa foi uma das primeiras línguas a se propagar em um processo de

⁵ Todas as informações constam no site da SIPLÉ: [Sobre a SIPLÉ – SIPLÉ \(assiple.org\)](http://assiple.org).

⁶ Informações retiradas no site do INEP, sobre o CELPE-BRAS: [Histórico - INEP](http://inep.gov.br).

internacionalização com o processo colonial e as grandes navegações dos séculos XV até XVII. Hoje, o português faz parte de 10 países como língua oficial, oito fazem parte da CPLP⁷ (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), da Guiné Equatorial que entrou para a comunidade em 2011, e é cooficial na China, mais especificamente na RAEM, Região Administrativa Especial de Macau. A CPLP foi criada em 17 de julho de 1996, em Lisboa, durante uma conferência entre os chefes de Estado e de Governo. Essa entidade é composta por Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Portugal, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Com exceção do Brasil, Portugal e Timor-Leste, os demais países formam os PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa).

Os objetivos políticos e econômicos dão a possibilidade da disseminação da língua portuguesa pelo mundo, traçando ainda mais o processo de internacionalização e tornando mais moderna. Então, diferente da Guerra Fria, como salienta Oliveira (2013), os Estados Unidos tornam-se foco do mundo, levando a língua inglesa a um processo de internacionalização conhecido até os dias atuais. Em 2001, como salienta o autor, após 11 de setembro, com o ataque às torres gêmeas, “iniciou-se outra fase histórica, fadada a rearranjar as relações internacionais de poder e a abrir perspectivas para a língua portuguesa no âmbito internacional” (OLIVEIRA, 2013, p. 416). Segundo o mesmo autor está foi uma fase que deu maior evidência ao português fazendo com que ocorresse uma retomada do que foi iniciado na reunião dos Chefes de Estado e de Governo dos Países de Língua Portuguesa, tal reunião aconteceu 1989, em São Luís do Maranhão, onde pela primeira vez estavam presentes para discussões político-diplomáticas, Brasil, os PALOP e Portugal, com ausência, somente, do Timor-Leste, já que este país estava ainda no processo de ocupação pela Indonésia. Durante essa mesma reunião decidiu-se pela criação do IILP⁸ (Instituto Internacional da Língua Portuguesa)

Ainda no mesmo ano, há o surgimento do BRIC, com 4 (quatro) países emergentes (Brasil, Rússia, Índia e China) e, em 2011, a África do Sul passa a fazer parte do BRICS. Dentro desse processo econômico e político e com avanços advindos das novas organizações mundiais, a língua portuguesa ganha mais estímulos que, juntamente com os acontecimentos anteriores, impulsionam e impactam o mundo com a informatização, são as denominadas TICS (Tecnologias da informação e da

⁷ Link da CPLP: [CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - Histórico - Como surgiu?](#)

⁸ Informações no site da IILP: [Instituto Internacional da Língua Portuguesa \(cplp.org\)](#)

comunicação) e elas são “[...] *‘linguointensivas’*, isto é, altamente dependentes da língua para sua efetivação [...]” (OLIVEIRA, 2013, p. 417, grifo do autor).

As TIC constituem, assim, uma linguagem de comunicação e um instrumento de trabalho essencial do mundo de hoje que é necessário conhecer e dominar. Mas representam também um suporte do desenvolvimento humano em numerosas dimensões, nomeadamente de ordem pessoal, social, cultural, lúdica, cívica e profissional. São também, convém sublinhá-lo, tecnologias versáteis e poderosas, que se prestam aos mais variados fins e que, por isso mesmo, requerem uma atitude crítica por parte dos seus utilizadores (PONTE, 2002, p. 2).

Nesse contexto de informações que circulam impactando as vidas dos sujeitos, a partir de tecnologias e com o advento da globalização, é necessário pensar em um ensino-aprendizagem que esteja de acordo com os sujeitos que constituem a sociedade contemporânea. Assim, pensar no processo de ensino-aprendizagem de PLE (ou qualquer outra língua), sem entender ou considerar as mudanças pelas quais os sujeitos estão inseridos, é não contemplar as realidades sociais que constituem e se materializam a partir das práticas de linguagem. Devido às mudanças políticas e econômicas até aqui apresentadas, que interferem no campo social e educacional, é importante repensar as noções de língua que constituem as realidades dos sujeitos, e a aceção de língua que permeia o ideal do construto PLE, assim como os outros apresentados aqui. O que é o defendido nesta pesquisa, o PLA, é a visão de *língua como lugar de interação e como atividade situada socioculturalmente*, uma ideia adotada por Mendes (2012a).

Essa concepção está no escopo das pesquisas de LAC (Linguística Aplicada Crítica), que não se preocupa somente com o sujeito moderno e como ele vai ser visto pela sociedade. Assim, para a LAC é importante saber como as práticas linguísticas em que os sujeitos se envolvem influenciam suas vidas, considerando as constantes mudanças. Trabalhar a partir desse ponto de vista crítico é uma forma de trazer a ideia de transgredir, como defende Pennycook (2006), uma Linguística transgressiva, e essa transgressão dentro do ambiente educacional é de extrema importância, já que como salienta hooks (2013, p. 273):

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um local de possibilidade. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, pela exigência de nós e dos nossos camaradas, uma abertura de mente e coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir.

Assim sendo, esta pesquisa baseia-se na concepção de linguagem defendida por Mendes (2012a) e é uma forma de transgredir com o ideal de práticas linguísticas que

limitem os sujeitos a somente um processo comunicacional sem a devida importância aos espaços e conexões feitas pelos sujeitos. Visando as práticas linguageiras dos sujeitos dessa pesquisa (assim como os sujeitos sociais do mundo) como meios de (re)negociar suas identidades, consideram-se seus corpos inseridos nos processos e como esses corpos que ocupam diversos lugares e contextos carregam marcas linguísticas que são agregadas aos seus repertórios de linguagem para que o processo comunicacional seja também um processo de (re)construção linguística e identitária.

1.3.2 Bi – Multi – Trans – Pluri / língues

Os sujeitos, ao longo de suas vivências, envolvem-se em práticas de linguagem que os possibilitam transitar por/entre os espaços. Como essa pesquisa é desenhada a partir da perspectiva da translíngua que é associada aos estudos sobre bi/multilinguismo, busco, brevemente, trazer alguns termos mencionados na maioria desses estudos. A partir da defesa das práticas translíngues, apresento aqui alguns termos e, também, a minha escolha, que está defendida no título e será encontrada no decorrer da leitura. Os sujeitos, no decorrer dos estudos acessados, podem ser classificados como:

1) Bilíngue: a visão que se tem de bilinguismo é a de sujeitos que acessam seus repertórios linguísticos em momentos diferentes. Para García (2009), os sujeitos que usam línguas diferentes em contextos diferentes são monolíngues em duas línguas, pois passam a nomear as línguas como primeira e segunda. O sujeito bilíngue defendido por García é aquele que acessa seu repertório linguístico para (re)construir sentido para a vida. Coaduno com essa ideia de García.

2) Multilíngue: diante desse termo, existem duas finalidades. O multilíngue está associado à ideia de sujeitos falantes de várias línguas ou ao espaço onde diversas línguas coexistem. Autores como Shohamy (2001) e Wei (2011) fazem uso desse termo para especificar os sujeitos. Mas, aqui, utilizarei o termo multilíngue para designar espaços.

3) Translíngue: é o termo utilizado por Canagarajah (2013a, 2013b), para se referir aos sujeitos que transitam por diferentes espaços e lançam mão de seus repertórios linguísticos para criar sentidos no mundo. Entretanto, não farei uso desse termo para qualificar os sujeitos, por entender que os sujeitos translíngues vão surgir a partir das práticas de linguagem e não serem determinados antes delas, ser bilíngue/multi/plurilíngues (dependendo da defesa do autor para cada termo) pode existir a priori, pois os sujeitos estão neste lugar e recebem essa nomenclatura por causa das

línguas que falam. E em relação ao espaço translíngue, Li Wei (2011) diz ser esse extremamente relevante para que os sujeitos possam mesclar suas práticas, não somente pelos recursos linguísticos acessados, mas também pelo poder transformador que esses sujeitos podem criar.

4) Plurilíngue: a ideia do plurilíngue está voltada para um entendimento de línguas que têm uma inter-relação e a importância de compreender e aceitar os diferentes domínios das línguas que fazem parte das realidades (PICCARDO, 2018; GARCÍA; OTHEGUY, 2019). Esse é o termo que uso para denominar os sujeitos dessa pesquisa, por acreditar na interconectividade das línguas que fazem parte da realidade de cada um.

Saliento que os sujeitos serão chamados de plurilíngues, os contextos de onde são provenientes de multi/translíngues e as práticas nas quais se inserem de translíngues. Porém, os termos usados por determinados/as autores/as estão intimamente ligados, mesmo não utilizando os mesmos termos para definir os sujeitos, a defesa das práticas de linguagem são as mesmas, sujeitos que transitam e transcendem a ideia de espaço e língua, (re)construindo sentidos e suas identidades.

1.3.3 Práticas translíngues/ Translinguagem

Popcorn: Por vezes, ou melhor, comumente, misturamos o francês e nossos idiomas no meio de uma conversa.

Esse é Popcorn, um dos sujeitos participantes da pesquisa e esse é o seu relato em relação à compreensão e (re)negociação de sentido em sala de aula (ele pensou a partir do seu país) nas interações para chegar ao propósito comunicativo desejado. Popcorn é um sujeito de país multilíngue, o que o pode classificar como bilíngue (GARCÍA, 2009), multilíngue (SHOHAMY, 2001), translíngue (CANAGARAJAH, 2013a, 2013b) ou plurilíngue (MENDES, 2012b). Em destaque, deixo a palavra **misturamos** para indicar o processo em que os sujeitos se inserem nas práticas reais e locais de linguagem, essas práticas passam a ser (re)vistas a partir do arcabouço da translinguagem/*translanguaging*.

Na seara educacional, a translinguagem vem sendo uma temática que está ganhando cada vez mais importância e, está mais atrelada aos estudos voltados para o multilinguismo e o bilinguismo. Autores como García e Wei (2014) salientam que o termo oferece meios de entender a complexidade das práticas que os falantes se inserem, através das línguas que estão inscritas em seus corpos, dos contextos sociais e semióticos,

além da variedade de sujeitos que criam as relações comunicativas. Para melhor compreender a translanguagem, é importante saber que esta perspectiva pode ser vista a partir de três vieses: teoria, práticas de linguagem e prática pedagógica.

A translanguagem tem como origem a educação bilíngue galesa, de 1980. Procede do termo galês *Trawsieithu*, cunhado por Cen Williams, mais tarde foi traduzido para o inglês como *translinguifying* e, um tempo depois, em uma conversa entre Cen Williams e Colin Baker, traduzido para *translanguaging* (LEWIS; JONES; BAKER, 2012). Essa abordagem foi construída como uma estratégia, com o propósito de ajudar o processo de ensino-aprendizagem de línguas dentro de uma determinada lição, essa prática pedagógica solicitava que os/as estudantes alternassem as línguas: como, por exemplo, ler em inglês e escrever em galês ou vice-versa, o foco estava no desenvolvimento desses estudantes dentro de sala de aula (GARCÍA; WEI, 2014, CONTEH, 2018).

O potencial pedagógico da translanguagem passou a ser reconhecido dentro do Reino Unido por estudiosos que trabalhavam com inglês como língua adicional e perceberam que trabalhar a partir dessa perspectiva poderia ser benéfico para outros profissionais do campo do ensino de línguas (CONTEH, 2018). Várias discussões têm sido desenvolvidas a partir da abordagem translíngue dentro do âmbito educacional para que as práticas sejam para além da sala de aula. Autores como García (2009), Wei (2011), Canagarajah (2011, 2013a), Rocha e Maciel (2015), Lucena e Cardoso (2018), Leroy (2018) e Santo (2020), dentre outros debruçam-se sobre essa perspectiva para pensar nas práticas de linguagem sobre esse viés. Adotar a perspectiva da translanguagem é saber que essa ideia nos oferece duas consequências relevantes aos estudos bi/multilíngues. Inicialmente, é abarcada a noção de *linguaging* e, em segundo, o entendimento do prefixo *trans*.

Os primeiros estudos sobre *linguaging* surgiram não de linguistas, mas sim de dois biólogos, Humberto Maturana e Francisco Varela, na década de 70, por meio da teoria da *Autopoeisis*, termo esse relativo à capacidade dos seres vivos de produzir a si mesmo. Segundo esses autores, as nossas experiências e o nosso conhecimento estão vinculados à nossa relação com o mundo que fazemos parte, então não podemos separar a nossa história social e biológica das ações pelas quais nós compreendemos o mundo e como ele acontece.

Desenvolvemos nossas vidas em um vínculo linguístico mútuo, não porque a língua permite que nos revelemos, mas porque somos constituídos em uma língua em um contínuo devir que produzimos com os outros. Nos encontramos nesta ligação co-ontogênica, não como uma

referência preexistente nem referência a uma origem, mas como uma transformação contínua do vir a ser nós mesmos no mundo linguístico que construímos com outros seres humanos (MATURANA; VARELA, 1998, p. 234-235)⁹.

Então, é pela *linguaging* que o processo do saber se constrói. A noção de *linguaging* torna-se importante, como enfatizam García e Wei (2014), pois, ao interagirmos e criarmos significados no mundo, estamos em um processo contínuo e simultâneo de nós mesmos, é o devir de nossas práticas de linguagem, por isso Becker (1988) entende essa linguagem como um verbo e não um substantivo. Já com relação ao prefixo **trans**, a partir na noção de *linguaging*, para além do entendimento de língua apenas como código, é pensada com base em três dimensões, como evidenciam Wei e Hua (2013). Para os autores, as dimensões são refletidas nos estudos ligados às práticas multilíngues, que se destacam pela dinamicidade e flexibilidade. Assim, entende-se trans como:

- **Dimensão 1 do sentido trans - sistema/estrutura/espço:** percebendo a língua como indo entre e além dos sistemas e estruturas (linguísticas), pensando em diferentes modalidades e contextos comunicacionais e espaços, assim como compreendendo que os sujeitos transcendem a combinação de estruturas, a transmissão de informações, a contextualização da mensagem, e a representação de valores e identidades;
- **Dimensão 2 do sentido trans - transformativo:** o ato de translugar é uma transformação, já que diferentes habilidades linguísticas, cognitivas e sociais acontecem, considerando as experiências do mundo social e suas atitudes e crenças, a partir das quais os sujeitos performam, desenvolvem conhecimentos e (re)criam identidades;
- **Dimensão 3 do sentido trans - transdisciplinar:** perspectiva translíngue entende as práticas translíngues como meios para se entender as relações sociais, cognitivas e linguísticas que os sujeitos estão inseridos.

⁹ “We work out our lives in a mutual linguistic coupling, not because language permits us to reveal ourselves but because we are constituted in a language in a continuous becoming that we bring forth with others. We find ourselves in this co-ontogenic coupling, not as a preexisting reference nor in reference to an origin, but as an ongoing transformation in the becoming of the linguistic world that we build with other human beings.”

Logo, a noção de translinguagem está para além da ideia de código, focando em práticas linguísticas e identitárias que os sujeitos se inserem para compreensão do meio que os rodeia, considerando as experiências de vida para que exista uma socialização real e local. A abordagem translíngue concebe as relações linguísticas em termos mais dinâmicos, pois defende que a comunicação envolve diversos recursos semióticos (CANAGARAJAH, 2013a). A linguagem oral é apenas mais um recurso semiótico entre tantos, como imagens, símbolos, ícones e gestos corporais. A partir dessa lente, os sujeitos plurilíngues lançam mão de um repertório linguístico desde o qual selecionam características estratégicas para que ocorra a comunicação de maneira eficaz. Os sujeitos, nesse contexto, estão inseridos em múltiplas práticas discursivas sem limites (GARCÍA; WEI, 2014). Saliento que o “sem limites” está relacionado à ideia de não existirem fronteiras para as (re)negociações linguísticas.

García (2009) vê a translinguagem como as práticas discursivas que são múltiplas, e que os sujeitos bilíngues se envolvem para dar sentido aos mundos que os rodeiam. Partindo desse pressuposto, os sujeitos lançam mão de um repertório linguístico vasto que, a partir das experiências, vai expandindo. É importante pensar também que as concepções que estão e são atreladas a ideias de línguas nomeadas são contestadas, e, principalmente, são contestados aspectos ligados à orientação monolíngue, como a ideia de língua padrão, falante nativo e o domínio do idioma, por exemplo.

A abordagem translíngue é uma oposição ao homogêneo, ao estável, o que ganha força aqui é a heterogeneidade, a diversidade, mistura ao que é complexo dentre outros conceitos. Deixando evidente que essas práticas não podem ser ensinadas, já que os sujeitos sociais já sabem, os sujeitos apropriam-se de línguas, criando sentidos do modo que desejam fazer, subvertendo as normas como um ato identitário e de existência e resistência. Por esta razão, existe a necessidade, como foram os estudos iniciais de Cen Williams, de se pensar em uma pedagogia translíngue, para que as práticas pedagógicas possam proporcionar aos sujeitos uma possibilidade de refletir criticamente sobre seus contatos linguísticos e como, a partir dessas ligações, possam entender que as identidades se performam nesses encontros.

Como salientam Rocha e Maciel (2015), uma orientação translíngue dentro do campo educacional vai possibilitar o desenvolvimento de uma postura crítica referente a como as normas estão constituídas e se constituem, para que possam ser criadas estratégias e condições de (re)negociações na diversidade ao longo do processo educativo.

Trabalhar a partir de uma pedagogia translíngue é descobrir meios para que os sujeitos que compõem a sala de aula consigam alcançar uma consciência ampla de que com e na língua as identidades estão se formando a partir do repertório linguístico que possuem.

Indo ao encontro do pensamento de García e Kano (2014), quando relatam as experiências de estudantes japoneses aprendendo inglês, para as autoras “[...] a translanguagem como pedagogia tornou os estudantes mais conscientes de uso do idioma deles; isto é, sua consciência metalinguística tornou-se mais desenvolvida”¹⁰ (p. 265). Como consequência os sujeitos podem se encontrar no *translanguaging space*, defendido por Wei (2011), no qual os sujeitos plurilíngues vão criar através de suas práticas linguísticas, translinguando, desencadeando assim um poder transformador, e tal poder capaz de subverter a norma imposta.

A pedagogia translíngue, portanto, se refere à construção de práticas linguísticas flexíveis, híbridas, que estão nas margens, a fim de desenvolver novas compreensões e novas práticas linguísticas, entre elas as práticas linguísticas tidas como acadêmicas. Nessa perspectiva, o repertório linguístico do aprendiz não é considerado ‘fechado’. Ao contrário, está sujeito a mudanças e modificações, está “em movimento”. A aprendizagem de línguas, portanto, envolve a concepção de “aprender movendo-se” (ZOLIN-VESZ, 2014, p. 326).

García, Johnson e Seltzer (2017) refletem a partir de uma metáfora denominada *translanguaging corriente*, para se referir às características que acentuam as práticas de linguagem dinâmicas e contínuas que acontecem dentro de um espaço estático que, por exemplo, é a sala de aula, essas práticas vão mudar toda a paisagem que é o espaço definido por uma concepção monolíngue. A *corriente* serve para explicar como o processo de (re)negociação linguística se firma, pois, segundo os autores, o rio tem margens diferentes, exibe características diferentes que fluem seguindo um curso mutável. No contexto educativo, os/as estudantes fazem uso da *translanguaging corriente* para dar sentido aos seus mundos a partir das interações linguísticas.

Seguindo ainda as palavras dos autores, a *translanguaging corriente* apresenta duas dimensões que são as performances de alunos/as e professores/as. Em relação às performances **translíngues dos/das estudantes** em tempos atuais, acontece de forma mais ampla, porém complexa. Porque dentro desse contexto contemporâneo os sujeitos

¹⁰ “[...] *translanguaging as a pedagogy made students more aware of their language use; that is, their metalinguistic awareness became more developed.*”

são expostos e têm a oportunidade de adquirir diferentes características linguísticas, tudo isso em decorrência das tecnologias e da mobilidade, e este fato possibilita interações com diferentes pessoas e textos com repertórios diferentes.

Para entender a **performance linguística dos sujeitos**, os/as professores/as focam em pontos importantes. Um desses é o da **performance linguística geral**, performance na oralidade e na escrita, com base no repertório linguístico que os sujeitos plurilíngues possuem, sabem e podem fazer com os conteúdos e a linguagem. Assim, quando estes sujeitos se apoiam e exploram todas as características dos seus repertórios, não precisam anular nenhuma outra característica de linguagem. Quanto à **performance linguística específica**, refere-se à performance da escrita e da oralidade também, mas concentrados na ideia de língua padrão associada ao contexto escolar correspondente a uma tarefa específica, como uma forma de validar o que sabem e podem fazer com seus repertórios para construir sentido.

Já a segunda dimensão aponta para a **pedagogia translíngue dos/das professores/as**, o foco é na postura dos/as professores/as frente às práticas de linguagem dos/das estudantes em sala de aula. Aqui, instruções, unidades curriculares e as avaliações são elaboradas e consideradas a partir do que os/as alunos/as produzem em sala de aula e das características dos repertórios linguísticos. Dentro dessa perspectiva, de acordo com o que o/a estudante produz, o/a professor/a vai mudando sua resposta de acordo com o momento, nada é estático, existe a fluidez. Entretanto, conforme os autores, mesmo alguns/algumas professores/as entendendo que o processo de translíngue como sendo capaz de possibilitar que os/as alunos/as transitem dentro dos repertórios pela flexibilidade que existe, é importante ter um planejamento eficaz e cuidadoso, então o/a professor/a vai precisar ter uma postura, um design e um deslocamento translíngue.

A **postura translíngue** está relacionada às ideologias, crenças de professores/as que influenciam na construção de suas estruturas pedagógicas. Então, professores/as inspirarão as práticas translíngues dentro da sala de aula, se realmente acreditam que os/as estudantes podem transgredir as práticas linguísticas tradicionais valoradas pela escola. Quando tem essa postura, o/a professor/a considera a sala de aula como um espaço para criatividade e a complexidade dos repertórios linguísticos como um ponto positivo para o desenvolvimento do/as alunos/as.

O **design translíngue** é influenciado pela postura, já que serão desenvolvidas atividades, avaliações, unidades etc., conectadas entre as práticas de linguagem real e as

práticas linguísticas impostas pela escola. O foco é criar possibilidades para que os/as estudantes entendam que existe um propósito linguístico e cultural. E, por fim, o **deslocamento translíngue** refere-se à flexibilidade do/a professor/a de saber quando fazer as mudanças em sala de aula para promover a (re)construção das vozes dos/as estudantes no espaço de sala de aula. Mas, mesmo o/a professor/a tendo uma postura e um design que estejam de acordo com o fluxo das práticas de linguagem, se o/a professor/a não tiver a sensibilidade para fazer as mudanças, as práticas não emergirão em sala.

Isto posto, “[...]as vertentes desta pedagogia asseguram não só estes objetivos educativos, mas também ligam o projeto educativo a um objetivo superior – construir um mundo justo, especialmente para os/as estudantes em minoria”¹¹ (GARCÍA; JOHNSON; SELTZER, 2017, p. 29). Como explicado nas próximas seções, os sujeitos constroem-se a partir da língua, que não preexiste à prática e sim se constrói nas práticas languageiras, e a partir das identidades vão se (re)construindo os sentidos que se dão nas interações linguísticas.

A seguir, apresento o problema da pesquisa, assim como perguntas “suleadoras” e os objetivos geral e específicos que me ajudaram em toda construção do trabalho.

1.4 PROBLEMA DE PESQUISA

Em que consistem as práticas translíngues de sujeitos plurilíngues e como essas práticas podem ser consideradas no ensino de Português como língua adicional (PLA) assim como a contribuição para (re)construção da avaliação?

1.5 PERGUNTAS DE PESQUISA

As perguntas que servem como direcionamento para essa pesquisa são:

- a) Como as produções escritas de sujeitos plurilíngues em aulas de PLA proporcionam dados para compreensão de práticas translíngues e suas implicações na produção de texto e na sua avaliação?
- b) Como os espaços de (re)construção e (re)negociação de sentidos acontecem nas produções escritas através da performatividade?

¹¹ “[...] the strands of this pedagogy secure not only these educational purpose, but also connect the education project to a higher goal - constructing a more just world, especially for minority students”

- c) Quais contribuições as práticas translíngues trazem para a (re)construção de performance identitária dos sujeitos nas produções escritas?

1.6 OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é o de observar de que maneira as práticas translíngues podem ser consideradas na avaliação de produção escrita de PLA de sujeitos plurilíngues, e de que forma as estratégias de (re)negociações levam à (re)construção da competência performativa desses estudantes no contexto de sala de aula.

Quanto aos objetivos específicos para pesquisa:

- a) investigar como as produções escritas de sujeitos plurilíngues em aulas de PLA proporcionam dados para compreensão de práticas translíngues e suas implicações na produção de texto e na sua avaliação;
- b) discutir como os espaços de (re)construção e (re)negociação de sentidos acontecem nas produções escritas através da performatividade;
- c) examinar quais contribuições as práticas translíngues trazem para a (re)construção de performance identitária dos sujeitos nas produções escritas.

CAPÍTULO 2 - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 O CONSTRUTO SOCIAL BASEADO NO MONOLINGUISMO

Para melhor entender os motivos pelos quais a base teórica e o foco dessa dissertação é a defesa das práticas translíngues, e um ensino pautado no ideal da translíngua, debruço-me sobre a perspectiva de autores como García (2009a), Canagarajah (2013a, 2013b) e Zolin-Vesz e Santos (2017). Esses autores apresentam-nos fatos sobre os sujeitos plurilíngues que transitam nos espaços, em atividades linguísticas locais, (re)construindo e (re)formando suas identidades através das práticas de linguagem, entretanto, por motivos políticos e econômicos, os sujeitos são julgados e moldados através do uso de uma língua, determinada pelo Estado onde estão inseridos.

Para isso, foram implementadas práticas languageiras pautadas no uso e na defesa de uma só língua, como forma de controle. Por esta razão, é necessário entender o monolinguismo desde sua concepção até os momentos atuais, pois é uma ideologia que tenta se manter “em pé”, oprimindo as práticas linguísticas e (re)construções identitárias dos sujeitos plurilíngues. Defender sujeitos a partir do viés homogeneizante, é dizer que “[...]um indivíduo é monolíngue e não tem acesso a mais de um código linguístico como meio de comunicação social”¹² (ELLIS, 2008, p. 313)¹³.

2.1.1 Colonização e invenção das línguas

O processo de colonização, como uma maneira de propagação dos impérios europeus, foi um fator importante para a idealização do monolinguismo, tendo como exemplo, Portugal e Espanha, com o propósito de conquistar territórios e povos, tendo como plano de fundo motivos econômicos e políticos, e, como consequência da “chegada” em massa, outro fator era importante, a instauração da língua do império (MAKONI; PENNYCOOK, 2005; SEVERO, 2016). Esse fato é visto e entendido quando Pero de Magalhães de Gândavo, em 1576, escreve a “*História da Província Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil*” e, nesse livro, relata:

A língua de que usam, por toda a costa, é uma, ainda que em certos vocabulários diferem em algumas partes, mas não de maneira que se deixem uns aos outros de entender; e isto até a altura de vinte e sete graus, que daí por diante há outra gentildade de que nós não temos tanta

¹² “[...] an individual is monolingual who does not have access to more than one linguistic code as a means of social communication.”

¹³ Todas as traduções são de minha responsabilidade.

notícia, que fala já outra língua diferente. Esta de que trato, que é geral pela costa, e mui branda e a qualquer não fácil de tomar. Alguns vocabulários há dela de que não usam senão as fêmeas, e outros que não servem senão para machos. Carece de três letras, convém a saber, não de acha nela F, nem L, nem R, coisa digna de espanto, porque assim não tem Fé, nem Lei, nem Rei e dessa maneira vivem desordenadamente, sem terem além disto conta, nem peso, nem medida (GÂNDAVO, 2008, p. 134).

Diante desse relato de Gândavo, é evidenciada a comprovação dos fatos da missão que impactou na vida de vários povos, visto que enxergava, no novo território, a oportunidade de colonizar, expandir e deslegitimar a cultura. Assim, o propósito desse “inocente” relato era que existisse a proliferação de uma *FÉ*, a eurocêntrica, partindo do pressuposto de que, entre os povos, habitantes das terras não a possuíam, e chegamos ao L de *LÍNGUA*, os índios não possuíam uma para se fazerem entender, então precisariam de uma, a do colonizador, para que houvesse o controle e, por isso, era necessário o decreto de *LEIS* para esses povos.

Já que viviam desordenadamente, precisavam seguir ordens decretadas por um poder maior, o do império, e, para que tudo isso acontecesse, era fundamental a presença de um *REI*, sendo esse último o ponto chave para decretar e fixar os anseios eurocêntricos. Se voltarmos os olhares para a perspectiva linguística, “[...] as línguas são tomadas como produto da empreitada colonial, o que significa que elas foram discursivizadas no interior de um dispositivo colonial com fins de gestão e controle dos povos e das terras [...]” (SEVERO, 2016, p. 12). A mesma autora chama à atenção para o fato de que a exploração de povos e a invenção de línguas foram fatos conduzidos a partir do impulso cristão de evangelização e conversão, e acrescento, desvalorização de diferentes povos e culturas.

A colonização do ser consiste em nada menos que gerar a ideia de que certos povos não fazem parte da história, que não são seres. Assim, enterradas sob a história europeia do descobrimento estão as histórias, experiências e relatos conceituais silenciados daqueles que se enquadravam fora da categoria de seres humanos, atores históricos e atores interacionais. Nos séculos XVI e XVII, os ‘condenados pela terra’ eram [...] índios e escravos africanos. Por esse motivo, os missionários e homens de letras assumiram a tarefa de escrever as histórias, segundo eles, os incas e astecas não possuíam e escreveram a gramática de quíchua / quichua e nahuatl, tomando o latim como modelo. Os africanos não foram levados em consideração no processo de evangelização, pois eram considerados pura e exclusivamente fornecedores de trabalho¹⁴ (MIGNOLO, 2005, p. 30).

¹⁴“La colonización de ser consiste nada menos que en generar de idea de que ciertos pueblos no forman parte de la historia, de que no son seres. Así, enterrados bajo la historia europea del descubrimiento están

Esse processo para o desenvolvimento da cristianização dos povos a partir da imposição linguística cooperou com a invenção das línguas. Diante das palavras de Mignolo, encontro em outros autores, como Makoni e Pennycook (2005), a mesma concepção atrelada ao apagamento dos povos. Estes dois últimos estudiosos apresentam um exemplo do fato histórico a partir da invasão e colonização da África, afirmando a propagação do mito de que “[...] antes da colonização [a África] era uma lousa em branco sobre a qual os europeus tinham que mapear suas categorias. [Essas] categorias que foram criadas incluíam nomes de grupos étnicos, línguas, e como eles deveriam ser descritos [...]”¹⁵ (MAKONI; PENNYCOOK, 2005, p. 139). O que mais tarde foi chamado de línguas indígenas, na verdade foram variantes de línguas que os missionários europeus falavam com os africanos, porém essas pessoas que já estavam nesses espaços não utilizavam essas práticas entre si, e os africanos através das reações das interações, já estavam cientes de como as línguas codificadas estavam constituindo novas línguas (MAKONI; PENNYCOOK, 2005).

Nesse processo violento, que foi a colonização, as línguas foram, então, interpretadas a partir de um ponto de vista eurocêntrico, como alertaram Makoni e Pennycook (2005), ao afirmarem que funcionários coloniais desenvolveram gramáticas com base em suas construções particulares de línguas que eram locais e também eram utilizadas pelos povos da África. Porém, essas gramáticas só tinham o intuito de facilitar a catequização, assim como criar um espaço para o ensino obrigatório da língua do império, ou seja, tornar os territórios homogêneos.

As denominações dadas pelos povos europeus mantiveram seus impactos durante muito tempo, inclusive na luta pela identidade dos povos, de acordo com Makoni e Pennycook (2005), o Jornal *The Bantu Morrior* foi publicado na íntegra em relação ao posicionamento do reverendo Rusike que, durante a *Native Conference*, em maio de 1934, comentou que nenhum africano recebeu um lugar no comitê de unificação, e os resultados

las historias, las experiencias y los relatos conceptuales silenciados de los que quedaron fuera de la categoría de seres humanos, de actores históricos y de entre racionales. En los siglos XVI y XVII, los ‘condenados dela tierra’[...] eran los indios y los esclavos africanos. Por esa razón, los misioneros y los hombres de letras se arrogaron la tarea de escribir las historias que, según ellos, los incas y los aztecas no tenían y de redactar la gramática del quechua/quichua y el náhuatl tomando el latín como modelo. Los africanos no fueron tenidos en cuenta en el proceso de evangelización, ya que se los consideraba pura y exclusivamente proveedores de mano de obra.”

¹⁵ “[...] prior to colonization was a blank slate on which Europeans had to map their categories. The categories which were created included names of ethnic groups, languages, and how they were to be described [...]”.

apresentados foram que o novo idioma falado pelas pessoas brancas era uma mistura de línguas faladas pelos povos (nyanja, ndebele, xhosa, zulu, *Kitchen kaffir*¹⁶, e inglês). Então, na opinião dele, a linguagem que estavam tentando impor era, na verdade, a língua de homens brancos. É importante alertar que não faz parte do escopo deste trabalho caracterizar e exemplificar o processo de colonização em seus diferentes contextos. A intenção dessa pesquisa é apresentar os efeitos desses processos na linguagem.

2.1.2 Falso mito do monolinguismo

A diversidade linguística existente nos espaços era um grande problema para o processo de colonização e a imposição das línguas eurocêntricas fez com que o monolinguismo fosse consolidando-se. Essa ideologia monolíngue baseia-se em uma sociedade homogênea, de acordo com Blommaert e Verschuren (2012). É uma concepção na qual as diferenças são percebidas como perigosas, e se sugere que a melhor sociedade é aquela sem diferenças intergrupais. Essa idealização, que tinha como base o uso de uma única língua, estava ligada a um território e, por consequência, atrelada a uma comunidade originada a partir da criação do Estado-nação entre o século XVIII e XIX.

A nomeação das línguas surgiu pela necessidade de marcação dos espaços de manutenção do imperialismo, pois “[...]se ancorava na ideia de superioridade e desenvolvimento das nações civilizadas como justificativa necessária ao domínio e intervenção em outras regiões do mundo, em situação de ‘atraso’ e ‘incivilidade’” (VIEIRA; NEIVA, 2014, p. 64). As denominadas línguas alemã, inglesa, bengali, espanhola, dentre outras são construtos ideológicos ligados à emergência desta estruturação, pois estavam em um momento que era desejável delimitar territórios e controlar povos, sendo necessário, para isso, um instrumento de grande poder, ou seja, a língua. Por esta razão, as línguas não poderiam ser concebidas como autônomas, deveriam estar vinculadas aos espaços como salientam Blommaert e Rampton (2011).

Essa empreitada de legitimação de uma única forma de se expressar, tanto de forma oral como escrita, desencadeou um não reconhecimento de diversas línguas e

¹⁶ De acordo com o **Collins Dictionary**, *Kitchen kaffir* é um termo depreciativo para a língua Fanagalo. Conforme o site South African History Online (SAHO), a denominação Fangalo ou Fanakalo se aplica à língua para referir-se à relação mestre e servo, e está associada ao racismo desencadeado pela colonização e a mão de obra barata. Entretanto, ainda é falada diariamente na África do Sul, no meio da mineração que também é vista como um pidgin originado a partir do contato de pessoas com diferentes línguas maternas, como as germânicas (inglês e africâner) e as línguas Nguni (zulu, xhosa e idiomas relacionados).

culturas que não só foram deixadas de lado como também dizimadas pelos europeus. Para confirmar essa não legitimação, eu apresento aqui a declaração de alguns participantes, que, no decorrer da resposta dos questionários, explanaram algo que é forçosamente imposto, como a ideia “mono”. Quando esses sujeitos explicitam as línguas que fazem parte dos seus países, “talvez” não percebiam esse enquadramento ao colonialismo linguístico. Essas línguas, então, são as que fazem parte dos contextos institucionais, por exemplo, nas escolas, de línguas como o português ou espanhol ocupam espaço. E as outras línguas que também fazem parte dos espaços são deixadas de lado.

***Preciosa**¹⁷: No meu país, em sala de aula só é permitido falar francês além de curso de outras línguas estrangeiras.*

***Reina**: Na Guiné Equatorial existem 3 línguas oficiais: Espanhol como primeira, Francês como segunda e Português como a terceira. Mas dentro do país, as línguas faladas são aquelas de cada etnia: o Fang, Bubi, Ndowé, Anobonés e Bisio. Também existe o piching, que é a língua falada pelos criollos.*

Como salientam Zolin-Vesz e Santos (2017), o conjunto de verdades que concebe o discurso monolíngue contribui para a continuidade de uma concepção de língua vista a partir do conceito monocêntrico, demarcador de um sistema único e separado inclusive geograficamente, de outras línguas. Canagarajah (2013a) defende que o monolingüismo é constituído partindo de ideais que foram base para a solidificação da Europa Ocidental no século XVIII.

Para o autor, a orientação monolíngue expressa-se através de princípios, como os de língua, comunidade e lugar serem iguais, assim como uma língua representa uma identidade, e essa língua é vista como um sistema autônomo puro e separado de uma outra língua fora do contexto social. O alicerce da comunicação é fundamentado na ideia de língua distante das interações sociais e não na prática dos sujeitos. No momento em que questiona sobre essas noções formadoras, o autor faz a relação com os movimentos que oportunizaram o desencadeamento desse ideal linguístico, como o Romantismo, a formação do Estado-nação, a industrialização, a colonização e o imperialismo.

Assim, Canagarajah (2013a) observa que o que tornava uma língua única era o espírito da comunidade que encarnava as experiências coletivas em um determinado local, seguindo assim o ideal do movimento romântico. Ambas, comunidade e língua,

¹⁷ Todas as respostas dadas pelos sujeitos de pesquisa estão copiadas da mesma forma que constam no questionário sem nenhuma alteração.

estavam enraizadas em um espaço e, por este motivo, esse entendimento ajudou na territorialização de um local específico. Então, essa relação entre língua, comunidade e lugar foi chamada de tríade herderiana, defendida pelo filósofo alemão Johannes Gottfried Herder, a conexão entre esses elementos era algo típico do movimento Romancista e acarretou implicações sérias para a comunicação e a vida social.

Esse ponto de vista levou ao pensamento de como a língua está associada diretamente a uma comunidade, e, assim, quem estava inserido nesses espaços era dono da língua, e quem não pertencia ao contexto era tido como falante ilegítimo, ou seja, esse tipo de noção pautada nessa lógica está intimamente ligada a essa concepção, há muito defendida e, que vem sendo revista a partir do momento que refletimos sobre uma decolonialidade linguística.

De acordo com a necessidade de manutenção do poder, o falante nativo é o possuidor da língua, e o não nativo aquele que não a possui de forma “natural”, considerando, desta forma, a identidade como prefigurada e fixada, rejeitando assim as diferenças existentes dentro de uma única comunidade, como explicitado por Figueredo (2011), que se fundamenta em pesquisadores como Rampton (1990) e Kramsch (2001), por exemplo, para enfatizar que os indivíduos transitam em diversos grupos diferentes, mesmo dentro de uma própria comunidade, e esse transitar vai influenciar nas mudanças linguísticas. Desta forma, Crystal (2003) defende que ninguém é dono das línguas, ninguém as tem, porque todo mundo que aprende uma determinada língua, passa a ser possuidor/a desta, assim como tem o total direito de acessar e compartilhar da forma que quiser.

Como há sempre diversas comunidades em um lugar, podemos adivinhar como essa orientação pode se tornar uma atividade colonizadora. A linguagem da comunidade dominante pode ser imposta a outros. As línguas e comunidades minoritárias de um lugar, além das línguas recém-chegadas, perdem a sua pretensão a esse lugar e provavelmente são suprimidas (CANAGARAJAH, 2013a, p. 21).

A ideia da formação de espaços, de fixação de povos em determinados lugares fortalece uma concepção de criação de línguas para os locais, sem se importar com as diversidades existentes dentro das comunidades como salienta Canagarajah (2013a), esse ideal hegemônico faz com que os indivíduos sintam-se pertencentes a esses territórios, criando um pensamento de que fazem parte de uma coletividade estabelecida.

2.1.3 Comunidade imaginada e ideologia nacionalista

Esse ponto de vista, faz com que os indivíduos permaneçam dentro de um sonho que é a comunidade nacional, portanto, essa visão está atrelada à concepção de comunidade imaginada. Esse termo foi designado por Benedict Anderson (1983), para o autor, a comunidade é intitulada de imaginada, pelo fato dos sujeitos que fazem parte de uma nação, por menor que esta seja não verão a maioria das pessoas que a compõe e nem sequer ouvirão falar delas. Entretanto, na mente de cada membro, existe a ideia de comunhão. Ou seja, os homens e as mulheres que integram os territórios são convencidos/as a ter um “sentimento” de nação vívido dentro de si.

Logo, essa conexão move os povos a defenderem valores que fazem parte dessa ideologia, esses valores são formas de manter uma ideia já preestabelecida de pertencimento e legitimação, como é desenvolvida pela tríade herderiana, fazendo com que os indivíduos inseridos nesses espaços passem a lutar por um todo que nunca fará parte de suas vidas, é um ideal forjado. Assim,

O apelo por uma comunidade imaginária da nação parece ter vencido todos os desafios, sobretudo naqueles locais onde as ideologias estão em conflito. O que mais poderia ter lançado a Argentina e a Inglaterra em uma louca guerra por um pântano e uma pastagem acidentados e ásperos, do que a solidariedade que emana de um ‘nós’ imaginário, em oposição a um ‘eles’ simbólico? (HOBSBAWM, 1990, p. 195).

Acredito que essa ideologia intensifica o apelo nacionalista criado para que os sujeitos de um determinado espaço sintam-se pertencentes a ele e como consequência donos legítimos de um determinado padrão social e linguístico imposto, e o que sai da regra é visto como inapropriado. Para Hobsbawm (1990), o nacionalismo é erguido a partir das condições e dos fatores que estão em volta, e esse não pode ser visto como um processo historicamente natural onde os sujeitos evoluem. Quando nos debruçamos diante desse artefato ideológico de formação e controle de povos, vemos, juntamente com essa missão homogeneizante, as convenções ditas sociais que servem para manutenção de um poder linguístico que se dá através de momentos disfarçados. Podemos dizer que essas convenções são tradições inventadas, visto que reforçam o pensamento de construção de um todo, de uma unidade.

Isto é, pensa-se que os fatos ocorridos estão intimamente ligados e afetando todos que fazem parte de uma consciência relativa a comunidades imaginadas, então, podemos entender como tradição inventada um conjunto de práticas que ou são reguladas a partir

de regras ou são abertamente aceitas. Essas práticas, então, podem ser de natureza simbólica ou ritual que visam, na verdade, impor normas e valores comportamentais visando uma relação contínua com o passado (HOBSBAWM, 1997).

Conforme o autor, as tradições podem ser classificadas em três categorias sobrepostas, a primeira, está ligada às tradições que estabelecem ou simbolizam a coesão social ou as condições de admissão de um grupo ou de comunidades reais e artificiais. A segunda liga-se àquelas que legitimam ou vão estabelecer instituições, vão dar status ou relações de autoridade, e a terceira são aquelas tradições cujo propósito mais importante é a socialização, uma forma de ditar ideias, sistemas de valores e padrões de comportamento. Partindo desse ideal nacionalista e das tradições inventadas para fixar valores, manipulando conceitos nacionais, volto-me para pensar que, ao longo do tempo, ficamos à margem das dicotomias criadas de visão eurocêntrica e hegemônica.

Dentro desse universo baseado na dominação de povos classificados de inferiores pelos europeus, fica evidente que o desenvolvimento do que entende-se por modernidade, fundamentado na criação dos Estados-nação foi considerado dentro de uma dicotomia de inferioridade (indígenas, povos da África, e povos não europeus) e supremacia (povos da Europa). Então, o paradigma da hegemonia foi assentado em simples dicotomias, como verdadeiro/falso, soberania/anarquia, ordem/desordem, eu/outro, benigno/maligno e, assim por diante, conforme Campbell (1992).

Explicito, a partir da fala dos sujeitos dois dos sujeitos participantes, como o paradigma hegemônico e suas dicotomias concebidas e impostas no processo de construção social permanecem firmes. Se pensarmos na “língua oficial”, vemos que ela é imposta e distancia-se das demais línguas que fazem parte dos contextos de interação. Atrelo esse a pensamento na ideia do *versus* dominante/não dominante ou ao ideal do burocrático/não burocrático. A língua oficial é dominante, a que faz parte das instituições; o sujeito falante encaixa-se em todos os espaços por saber falar, enquanto a língua não oficial não tem a devida valorização, por causa da visão homogeneizante, nem todo mundo da “nação” faz uso das línguas oficiais, então quem não fizer parte desse ideal de língua tende a ser excluído. Esse é o caráter unificador da língua.

Neymar: Nas escolas do meu país, além do espanhol que é língua oficial ensinam o francês e inglês[...] (grifo nosso).

Popcorn: Além do francês quem é nossa língua oficial, cerca de sessenta línguas nacionais são falados no meu país[...] (grifo nosso).

Desta forma, então, foi desenvolvida nos grupos sociais uma visão de unificação de uma só língua e um só povo, baseadas em diversas dicotomias para o controle. A partir da criação e nomeação de línguas para determinados povos dentro dos espaços, o monolinguismo foi ganhando força em muitos países. Até hoje, na modernidade, é tido como certo, como salientam os autores Blommaert e Rampton (2011). “A idéia tradicional de ‘uma linguagem’, então, é um artefato ideológico com poder muito considerável - opera como um ingrediente principal no aparato da governamentalidade moderna [...] e pode servir como um objeto do apego pessoal apaixonado” (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011, p. 4)¹⁸. A hegemonia linguística é reforçada por meios que certifiquem os aparatos formalizados pela colonização para legitimar as ideologias que devem ser espalhadas e inventadas para que as sociedades sintam-se representadas e perpetuem dicotomias ao longo do tempo.

Isto posto, os métodos utilizados para a padronização das línguas ao redor do globo são desenvolvidos a partir de instrumentos, como exemplo a “*Gramática de la lengua castellana*”, do autor Elio Antonio de Nebrija, publicada em 1492. De acordo com Sebald (2000), a gramática espanhola foi a primeira tentativa de formalização e serviu como um instrumento de **unificação** do espaço, já que estava acontecendo o momento de expansão de colônias, assim como o **contato** com outras línguas que já eram faladas no denominado Novo Mundo e, por esta razão, segundo a autora, a língua sentia-se **ameaçada**. Destaco essas três palavras, em negrito, para mostrar como o processo de manipulação dá-se de forma sutil, a **unificação** deu-se realmente como uma forma de expansão, não só da língua, mas também da religião, e o **contato** entre as línguas desencadeou realmente uma **ameaça**, mas aos povos não brancos e não europeus.

Por isso, concordo com Paraquett (2009), quando a autora relata que a gramática de Elio Antonio de Nebrija foi o grande apoio para o controle e formalização da língua dos reis católicos da Espanha dentro do território que estava sendo usurpado, pois desencadeou a negação e o silenciamento de sujeitos. De acordo com Figueiredo (1998), o colonizador sabia que era um usurpador e a posse da terra não era legítima, então exaltava suas qualidades e desvalorizava as dos povos ‘conquistados’, significando em domínio cultural, religioso e linguístico. Seguindo essa configuração delineada durante os séculos, podemos perceber que as ferramentas utilizadas para a manutenção e

¹⁸ “The traditional idea of ‘a language’, then, is an ideological artifact with very considerable power – it operates as a major ingredient in the apparatus of modern governmentality; [...] and it can serve as an object of passionate personal attachment.”

disseminação do poder são gramáticas e dicionários, como salienta Pennycook (2007), ao afirmar que o inglês padrão, uma das línguas mais estudadas ao redor do mundo, foi uma construção a partir de um projeto capaz de produzir um conjunto de crenças sobre os objetos consagrado em manuais, em gramáticas e dicionários.

Esse processo de formalizar, padronizar e normatizar desencadeia o que Bagno (2006, p.26) afirma que é a retirada da “[...] língua de sua realidade social, complexa e dinâmica, para transformá-la num objeto externo aos falantes, numa entidade com ‘vida própria’, (supostamente) independente dos seres humanos que a falam, escrevem, lêem e interagem por meio dela”. Desse modo, fica clara a importância da priorização de uma única língua que passa a ser vista como uma entidade e que é um dos elementos para impor o poder dentro de espaço multi/translíngues, com línguas transitando a todo momento.

Monteagudo (2012) faz um apanhado, resumido, das sociedades antigas que eram bilíngues, como, por exemplo, na Roma Antiga: os cidadãos romanos cultos falavam grego, a Península Ibérica era uma região plurilíngue e, no século XIII, existiam várias línguas escritas e duas delas tinham maior circulação, como o latim e o árabe. O mesmo autor chama atenção para os tipos de bilinguismo, mas, principalmente, o social, no qual existe um contato que é espontâneo entre os falantes de várias línguas e que coexistem nos espaços. Sendo assim, defende que o monolinguismo é uma invenção social e que está “[...] longe de ser um fenômeno espontâneo [é] resultado de uma série de operações geopolíticas, mais ou menos deliberadas, de homogeneização de populações falantes de várias línguas, um resultado que, aliás, é mantido artificialmente pelo estado[...].” (MONTEAGUDO, 2012, p. 45).

No decorrer das formações das sociedades, o monolinguismo é tido até os dias atuais como um dos pontos de unificação das comunidades, mas, na atualidade, em que se insere a modernidade tardia, não cabe mais enquadrar as sociedades nesse círculo monolíngue/monocultural como exposto até aqui, pois as pessoas transitam por um mundo globalizado, tendo a possibilidade de transpor barreiras físicas e linguísticas, sendo essas de outros países ou até mesmo as vertentes que estão presentes nos ambientes em que estamos inseridos. O monolinguismo deve ser extinguido de dentro dos contextos de interação dos sujeitos e, para que isso ocorra, é necessário que os contextos sejam descolonizados para as práticas linguísticas e identitárias se (re)construírem a partir do rompimento de conceitos impostos baseados em uma homogeneização linguística, e essa

ruptura pode ser alcançada a partir das (re)negociações locais. Porém, resalto que não é um processo tão simples, pois os encontros vão gerar conflitos linguístico-culturais, que podem ser positivos ou não.

2.2 SOCIEDADES SUPERDIVERSAS E AS PRÁTICAS LINGUAGEIRAS

Como abordado na seção anterior, o monolinguismo é uma invenção, por este motivo e pela diversificação das práticas locais e reais, entendemos que as sociedades são super diversificadas. Essa estrutura de unificação moldada pela colonização como uma forma de detenção de poder vem sendo debatida e denunciada por vários teóricos que defendem diversas práticas de linguagens reais e locais (CANAGARAJAH, 2011a, 2011b, 2013a e 2013b; MAHER, 2013; OLIVEIRA, 2016). Esse controle, apoiado na criação do Estado-nação, fica abalado, quando as reconfigurações da sociedade na contemporaneidade necessitam (re)pensar o contexto social para que seja possível entender os diferentes sujeitos. Trago aqui as palavras de Maher (2013), quando a autora apresenta a multiplicidade linguística existente somente dentro do Brasil.

Conforme a autora, além do português, mais de 222 línguas eram faladas, e a mesma chama atenção para o fato de que não se referia a línguas faladas por estrangeiros, mas sim a idiomas falados como línguas maternas, cidadãos brasileiros natos nessas línguas; 180 são línguas indígenas, cerca de 40, línguas de imigração, duas línguas de sinal em sua totalidade, que é LIBRAS e a Língua de sinais Kaapor Brasileira (usada no sul do Maranhão pelo povo indígena Urubu-Kaapor) e, além disso, as línguas africanas que, mesmo não sendo plenas, ou seja faladas no cotidiano, estão presentes em comunidades quilombolas e em espaços religiosos.

Com base nesse cenário apresentado por Maher (2013), há sete anos, ficam exemplificadas as diferentes práticas que acontecem em um determinado território, no nosso caso, Brasil, mas que não aparecem ao longo dos anos, mostrando que diversas práticas de linguagens a partir de encontros são (re)negociadas, mas que são apagadas e sempre foram. As pessoas, ao longo da história, sempre estiveram em movimento por entre espaços, em consequência disso, as línguas e as culturas sempre estiveram em contato com outras distintas e conviviam, podendo ser de forma pacífica ou não, fazendo com que os entraves forjados fossem rompidos ou estremecidos.

Posso dizer que os/as estudantes, dessa pesquisa, integram espaços multilíngues, e eles e elas denominam-se assim, como podemos ver a seguir, a partir de uma pergunta

que questionava esse reconhecimento. Então, estão inseridos em sociedades superdiversas, já que existem diferentes práticas linguageiras nos espaços.

***Kim:** [...] eu concordo completamente, porque lá é muito frequente achar pessoas que falam mais de uma língua.*

***Preciosa:** [...] eu concordo que fez parte de um país multilíngue, porque lá tem uma grande diversidade das línguas própria as etnias do país*

***Rajulein:** [...] tem muitas línguas nacionais que são também faladas em outros países vizinhos ou não e também vários idiomas estrangeiros são ensinados nas escolas. Porém, essas línguas estrangeiras são também faladas.*

Apesar da importância desse reconhecimento, as relações de poder são mantidas a partir de barreiras físicas e linguísticas, criadas para diferenciar os espaços. Diante disso, as barreiras foram criadas para definir locais seguros ou inseguros, porém são também uma forma de nos diferenciar (ANZALDÚA, 1987). A mesma autora relata que “[u]ma fronteira é um lugar vago e indeterminado criado pelo resíduo emocional de um limite não natural. Está em constante estado de transição”¹⁹ (ANZALDÚA, 1987, p. 3). Assim sendo, com o rompimento das barreiras, desenvolve-se a complexidade das relações criadas pelos sujeitos de diferentes espaços que estabelecem contatos, como salienta Rajagopalan (2003). Essa ruptura é ocasionada pela globalização, sendo esse um dos fatos para os sujeitos (re)negociarem sentidos na sociedade contemporânea.

2.2.1 Globalização e Superdiversidade

A mobilidade das pessoas, associada com a era da globalização, faz com que a comunicação torne-se cada vez mais rápida e intensa. Kumaravadivelu (2006) apresenta informações da *United Nations Report on Human Development*, salientando que tanto a distância temporal como a espacial estão diminuindo, assim como as fronteiras estão desaparecendo, e é possível ver as trocas ocasionadas por esse advento, podendo estas serem positivas, mas também negativas, como salienta Milton Santos (2001), quando alerta sobre a globalização perversa, sendo essa desencadeada por ações desenfreadas que caracterizam atitudes hegemônicas.

Coadunando com o mesmo pensamento, Kumaravadivelu (2006) defende que, com a globalização, também pode ocorrer uma homogeneização cultural, levando os

¹⁹ “A borderland is a vague and undetermined place created by the emotional residue of an unnatural boundary. It is in a constant state of transition.”

sujeitos inseridos nesse processo de movimentação a ficarem inseridos na "McDonaldização". O autor salienta que esse termo foi cunhado por Ritzer (1993) e defende como sendo uma homogeneidade cultural e uma imposição de padrões, ocorrendo em vários sentidos da vida social dos sujeitos. Diante desse panorama, Fabrício (2013, p. 149-150) discute isso apontando para três facetas que geram grandes efeitos sociais

A primeira [...] à possibilidade de deslocamentos físicos, facilitados pelo desenvolvimento dos meios de transporte, como exemplificam as ondas migratórias em escala global. A multiplicidade de rotas geográficas e formas diferenciadas de inserção sociocultural [...] incrementam uma experiência de multiculturalismo e hibridação, especialmente nas grandes metrópoles, onde o convívio com alteridades culturais se intensifica, geralmente, de forma desigual e discriminatória. O trânsito de indivíduos tem reconfigurado, assim, o cenário demográfico mundial [...] A segunda [...] a possibilidade de vivências de uma ‘multiterritorialidade’ associada aos avanços, no campo informacional, da internet e da cibercultura – territórios que, ao ressignificarem e ampliarem nossos horizontes espaçotemporais e comunicacionais, catapultam as possibilidades de outra espécie de roteiro [...] A tal movimento se associa um terceiro, a expansão vigorosa dos meios de produção cultural, o que potencializa as possibilidades tanto de contato com alteridades quanto de (re)construção de significados.

Com a contínua transitoriedade dos sujeitos desencadeando na superdiversidade dos espaços, as práticas languageiras e as (re)construções identitárias não podem mais ser alicerçadas na concepção de estado-nação, mas sim interpretadas como (re)negociações que vão além dos espaços. As transições podem ser por variados motivos, como a migração, pessoas que se mudam para trabalhar ou estudar, por vontade própria ou as que buscam refúgio²⁰, por diferentes situações, como por exemplo, instabilidade política e financeira que os países enfrentam. É possível perceber as transformações que compõem os espaços que tornam-se superdiversificados²¹, a partir das categorias migratórias. As categorias de diferenciação mais conhecidas dentro dos estudos migratórios, como nacionalidade, língua, religião, etnicidade, diversificam e fragmentam as zonas de

²⁰ De acordo com o site da ACNUR, Agência da ONU para Refugiados, os dados divulgados pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) o Brasil reconheceu, apenas em 2018, um total de 1.086 refugiados de diversas nacionalidades, atingindo, assim, a marca de 11.231 pessoas reconhecidas como refugiadas.

²¹ Mais de 70,8 milhões de pessoas em todo o mundo foram forçadas a deixar suas casas. Entre elas estão 25,9 milhões de refugiados, metade dos quais são menores de 18 anos, conforme a ACNUR, Agência da ONU para refugiados.

sedimentação em interação com motivos variados, padrões e processos de integração (DIAS; PINTO, 2017).

Dentro desse panorama que forma a sociedade contemporânea, encontramos uma diversificação dentro da diversidade já existente. Essa composição na estrutura social chamamos de "super diversidade", termo cunhado por Vertovec (2007) e defendido, posteriormente, por outros autores (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011). Esse termo é defendido, também, no sentido de novos padrões de migração e as combinações decorrentes dessas caracterizações produzem novas posições sociais de hierarquia. Neste cenário, portanto, desencadeiam-se novos padrões de preconceito, desigualdade, segregação e racismo, assim como novas experiências de contato (VERTOVEC, 2019).

O mesmo autor relata que sempre defendeu a "superdiversidade" como um conceito e uma abordagem sobre os novos padrões da migração, e não como uma teoria, visto que necessitaria de um "como" e "por que" os padrões de mudanças surgiram, entretanto o estudioso apresenta sete modos que o próprio encontrou a partir de estudos de outros autores para esse conceito:

- Grande diversidade (*Very much diversity*): refere-se à "superdiversidade", como um sinônimo para a diversidade existente nas sociedades, ou seja, quem segue essa linha de estudo, enxerga o significado como "muita diversidade", pensando desde diferenças culturais e nacionais, passando por mudanças demográficas até as identidades culturais.
- Plano de fundo para estudos (*Backdrop to a study*): o termo é visto como um plano de fundo para os estudos, e, assim, a "superdiversidade" passa a ser uma condição e configura os espaços, muitas vezes dentro desse viés são salientados que problemas como racismo e tensões existentes entre as classes está presente sempre.
- Revisão metodológica (*Methodological reassessment*): "superdiversidade" é pensada levando em consideração que, nas principais sociedades receptoras de migrantes, foi percebido que, através das pesquisas, toda a estrutura relacionada com a integração de culturas e as políticas feitas para o social a fim de que exista harmonia é totalmente insatisfatória ao lidar com os desafios que existem dentro dos espaços superdiversos. Partindo disso, existem fortes apelos para a reformulação conceitual e metodológica no campo das políticas sociais, políticas essas que contribuam com as realidades multiculturais em todos os âmbitos de formação da sociedade.
- Mais etnicidade (*More ethnicity*): limita o termo "superdiversidade" somente à quantidade de grupos étnicos que encontram-se e agregam-se em um espaço a partir do

fator ocasionado pela migração, não considerando as novas reconfigurações sociais que esse encontro proporciona/proporcionará.

- Reconfiguração multidimensional (*Multidimensional reconfiguration*): está associado ao significado original do termo, pois foca nas reconfigurações nas suas mais diferenciadas formas sociais, analisa as reestruturações que afetam os contatos sociais e influência na cognição e na vida dos migrantes.
- Além de um foco na etnicidade (*Beyond a focus on ethnicity*): entende a “superdiversidade” em sua multidimensionalidade, para que, assim, consigam ultrapassar a ideia de ser a etnia a única categoria utilizada para análise da influência contida dentro das sociedades, entendendo que a etnia deve ser considerada juntamente com outros fatores que influenciam na formação das estruturas sociais contemporâneas.
- Novas e outras complexidades (*New or other complexities*): aqui, o conceito está associado a situações mais diferentes do que era originalmente pretendido. E alguns estudiosos dividem-se em três campos de nova ou outra complexidade, como por exemplo, globalização e migração, onde são discutidas questões associadas à complexidade das migrações e a não linearidade das trajetórias dos migrantes, não pensando somente em estudos étnicos e raciais. Um outro campo está relacionado com as categorias étnicas e identidades sociais, o conceito de superdiversidade propiciou o interesse nas origens das pessoas e os seus motivos para migração, assim como a complexidade cultural existente dentro desses espaços de pesquisa. E o último diz respeito às novas formações sociais, que giram em torno das relações de poder, das contestações de pertencimento, indo do contato intercultural à segregação espacial.

Desta maneira, a superdiversidade, a meu ver, não é somente uma simples característica das sociedades com uma vasta diversidade cultural e identitária, nesses contextos superdiversos. Como uma forma de conceitualizar as constituições sociais da contemporaneidade, identifico-me com o conceito de Duboc e Fortes (2019, p.3), quando defendem que o termo vem a ser, então:

[...] parte de uma compreensão mais fluida sobre língua/linguagem, aprendizagem e comunidade em que se expandem e legitimam ambientes formais e não formais de aprendizagem de uma língua. Na medida em que os sujeitos contemporâneos transitam por diferentes redes de relações e comunidades e na medida em que, simultaneamente, vão construindo sentidos no encontro e na manipulação de diferentes modos semióticos, a ideia de repertório vai se tornando cada vez menos associada a uma comunidade supostamente homogênea e permanente, para ser entendida como resultado das subjetividades e das trajetórias de vida.

Como uma forma de conceitualizar as constituições sociais da contemporaneidade, identifico-me com essa definição dos espaços superdiversos, pois, dentro desses contextos em que existem as interações locais e reais a partir da linguagem, podemos nos deparar com o bilinguismo/multilinguismo/translingualismo.

2.2.2 Bi /Multi / Translingualismo e os Sujeitos

O multilinguismo, em algumas vertentes, é descrito “[...] como a habilidade de usar mais do que duas línguas” (ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008, p. 5), entretanto para o espaço dessa pesquisa, o multilinguismo que defendo é o que Tokuhama-Espinosa (2008) diz ser uma necessidade moderna que faz parte de um mundo que se torna cada vez mais globalizado e interligado. Sendo assim, o conceito de multilinguismo que mais se adequa aqui é o visto como um processo dialógico através do qual diferentes línguas estão em contato, já que a junção levaria a um reconhecimento positivo de/sobre outros sujeitos (RUTAR, 2014).

Para a mesma autora, existiria uma abertura para diferentes construções de significados, desta forma, o multilinguismo vem fazer parte dos territórios, os sujeitos inseridos nesses espaços estão em um momento em que línguas-culturas diversas circulam, encontram-se, entrelaçam-se e tornam as práticas linguísticas multifacetadas e híbridas. O que é importante entender a partir dessa ótica é que o multilinguismo foca nas práticas linguísticas dos sujeitos e como esse foco tem impacto na construção da vida particular e social dos sujeitos. Ou seja, não existe uma importância com o número de línguas faladas nos espaços e sim uma necessidade de se entender as (re)construções que são desenvolvidas a partir dos contatos.

Wei (2008) apresenta algumas perspectivas sobre o bilinguismo e o multilinguismo defendidos por algumas linhas de pesquisa, vistas aqui:

- Linguística - está baseada nos estudos de Noam Chomsky e em questionamentos, básicos para a Linguística, relacionados com a constituição do conhecimento da linguagem, o conhecimento adquirido da língua e como esse é utilizado. Dentro dos estudos no bi/multilinguismo, esses pontos são repensados para levar em consideração o conhecimento que o sujeito tem em mais de uma língua. Essa perspectiva considera a capacidade de transitar por diferentes línguas como uma característica importante dos sujeitos plurilíngues, comportando-se como um monolíngue, já que usará uma de cada vez, denominando, assim, o *codeswitching*.

- Psicolinguística – de acordo com o autor, nessa perspectiva, são usados métodos experimentais para investigar como os plurilíngues comportam-se, pois, a preocupação é saber como os processos cognitivos influenciam no recebimento e na produção do discurso. Aqui, a pesquisa é influenciada pelo pesquisador Weinreich (1953), direcionando o foco para o significante e o significado.
- Sociolinguística – é diferente das duas primeiras perspectivas, tanto no que se refere às metodologias como às preocupações que giram em torno. Dentro desse escopo de pesquisa, o bilinguismo e o multilinguismo são vistos como um fenômeno construído pelo sujeito, pois ele é um ator social que, a partir do momento que decide o uso da língua, mostra sua identidade.

O autor segue explanando que a escolha das línguas feitas pelos plurilíngues não serve apenas para tornar a comunicação eficaz, mas é também, um ato identitário. Um exemplo desse fato é apresentado por Jacquemet (2005, p. 264):

Grupos diaspóricos e locais re combinam suas identidades mantendo presença simultânea em uma multiplicidade de locais e participando de redes eletivas espalhadas por territórios transnacionais. Essas identidades recombinantes são baseadas em multi-presença, multilinguismo e engajamentos políticos/sociais descentrados. Quero argumentar que as lentes que geralmente adotamos ao olhar para a linguagem devem ser significativamente alteradas para acomodar fenômenos comunicativos produzidos por identidades recombinantes, mesmo que esses fenômenos não tenham ordem gramatical e sintática, ou não possam sequer ser reconhecidos como parte de um único código padronizado²².

Quando refletimos sobre essa acepção de práticas linguísticas, na realidade, encontramos conceitos que fazem parte das realidades linguísticas dos sujeitos e solidificam os ambientes superdiversos, estando, assim, inseridos na perspectiva contemporânea dos estudos linguísticos. Logo, essas práticas languageiras são denominadas *translanguaging* /translingualismo (GARCÍA, 2009; GARCÍA; WEI, 2014) ou *translingual practice* /práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013a, 2013b; ROCHA; MACIEL, 2015).

²²“*Diasporic and local groups alike recombine their identities by maintaining simultaneous presence in a multiplicity of sites and by participating in elective networks spread over transnational territories. These recombinant identities are based on multi-presence, multilingualism, and decentered political/social engagements. I want to argue that the lenses we usually adopt in looking at language must be significantly altered to accommodate for communicative phenomena produced by recombinant identities, even if these phenomena lack grammatical and syntactical order, or cannot even be recognized as part of a single standardizable code.*”

Este é um ato que sujeitos bilíngues realizam, acessando diferentes características linguísticas ou vários modos do que é descrito como linguagem autônoma, para potencializar a comunicação (GARCÍA, 2009). O que podemos deixar mais que explicitado aqui é que os/as participantes da pesquisa são sujeitos plurilíngues, entretanto, devido à imposição das interações sociais e dos espaços em que estão inseridos, esses sujeitos, ainda, em suas práticas comunicativas, moldam-se aos meios, e fazem uma separação linguística, se for necessário, para o desenvolvimento da interação. Sendo monolíngues em duas ou mais línguas.

***Neymar:** Eu falo espanhol, francês, português e um pouco de inglês. Eu não uso essas línguas em todos os contextos nem com todas as pessoas, eu sou uso quando estou falando com pessoas que falam essa língua*

***Reina:** Não uso essas línguas em todos os contextos nem com todas as pessoas. Dependendo do contexto/situação ou pessoas, eu falo uma língua ou outra.*

***Wendy:** Eu falo o espanhol e o português. Não uso essas duas línguas em todos os contextos nem com todas as pessoas.*

Concordo com a concepção de bilinguismo defendida pela mesma autora, visto que essa alerta para o fato de que as línguas se mesclam, ou seja, são usadas ao mesmo tempo para um propósito comunicativo e não quando um sujeito aprende duas línguas e passa a nomeá-las como primeira ou segunda, pois, a partir do momento que isso é feito, esse sujeito passa a ser monolíngue em duas línguas, já que fará uso das línguas separadamente. Algumas vezes, como apresento aqui, os sujeitos estão inseridos no processo de hibridização linguística, mesmo não sabendo o porquê dessa “mistura” ou tentando explicá-la. A essa forma híbrida das interações, denominaremos de práticas translíngues.

***Popcorn:** [...] eu falo outros idiomas além do francês. Só porque me permite expressar-me mais facilmente e há palavras ou expressões em nossos idiomas que não podemos traduzir para o francês ou estas palavras ou expressões não existem em francês. Por vezes, ou melhor, comumente, misturamos o francês e nossos idiomas no meio de uma conversa.*

Translinguagem, então, é “[a] capacidade dos falantes [plurilíngues] de transitar entre as línguas, tratando as diversas línguas que formam seu repertório como um sistema

integrado [...]”²³ (CANAGARAJAH, 2011a, p. 401). Já Kimura e Canagarajah (2018) explicam o termo *translinguagem*, considerando o prefixo “trans”, e destacam as duas principais premissas do termo: a primeira é reconhecer que a comunicação transcende línguas individuais; e a segunda é entender os diversos recursos semióticos além das palavras, como gestos, por exemplo, na construção dos propósitos comunicativos para dar significados. E, para Leroy (2018, p. 73), esse prefixo significa “[..] ir além do construto monolíngue, estanque e não dinâmico das linguagens”. De acordo com Canagarajah (2011b), a *translinguagem* ajuda-nos a assumir orientações que sejam específicas para os sujeitos plurilíngues, considerando a competência desses sujeitos. Em 2013, Canagarajah cunhou o termo *translingual practice* que vai ser como um termo guarda-chuva para diversas formas fluidas da linguagem, ou seja, diversos modos de se comunicar.

O termo *translínque* concebe as relações linguísticas em termos mais dinâmicos. Os recursos semióticos do próprio repertório ou da sociedade interagem mais estreitamente, tornam-se parte de um recurso integrado e se aprimoram mutuamente. As linguagens se interligam de forma transformadora, gerando novos significados e gramáticas²⁴ (CANAGARAJAH, 2013a, p. 8) [grifo nosso].

Assim, Canagarajah (2013a) afirma que as práticas de linguagem como, *metrolingualism*/metrolingualismo, *polilangualism*/polilanguagismo, *transidiomatic practices*/práticas transidiomáticas, *codemeshing* e *translinguagem* fazem parte de *translingual practices*/práticas translíngues. Para melhor explicar, o metrolingualismo configura-se na conexão entre as práticas linguísticas e o espaço urbano (PENNYCOOK; OTSUJI, 2015); o polilanguagismo dá-se pelo emprego de características linguísticas diversas para que os objetivos linguísticos sejam alcançados, independente dos sujeitos conhecerem as línguas bem ou não (JØRGENSEN et al., 2011), as práticas transidiomáticas descrevem as práticas comunicativas e a mobilidade dos recursos linguísticos e semióticos e dos sujeitos (JACQUEMET, 2005) e, por fim, *codemeshing* aplica-se ao uso de diferentes códigos linguísticos que os sujeitos que mesclam suas práticas lançam mão em textos (CANAGARAJAH, 2011a).

²³ “The ability of [...] speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system [...]”

²⁴ “The term *translingual* conceives of language relationships in more dynamic terms. The semiotic resources in one’s repertoire or in society interact more closely, become part of an integrated resource, and enhance each other. The languages mesh in transformative ways, generating new meanings and grammars.”

Outra prática que me faz pensar se pode fazer parte desse guarda-chuva é o *codeswitching*, pois, de acordo com Mozillo (2009), todos bilíngues apresentam essa capacidade de alternância de códigos linguísticos, quando interagem com sujeitos que dominam os mesmos códigos. Entretanto, a alternância de códigos remete-me à ideia de bilíngue que García (2009) combate, com a qual estou de acordo, que é o bilíngue que se torna monolíngue em duas línguas, se este usar línguas em momentos diferentes. Outro ponto é o termo códigos, pois esse ideal tende a separar as línguas e, dentro da translinguagem, essa separação é combatida.

É importante alertar que o translinguagem não é uma interlíngua, sendo esse último termo criado por Larry Selinker, em 1972. E os estudos referem-se a “erros” que aprendizes de línguas denominadas de estrangeiras perpetuam, criando um sistema linguístico particular, com base na língua chamada de materna, e permanecem, durante todo processo de aquisição, mantendo padrões. Dentro dessa perspectiva, são vistos como “errados”, e, mais para a frente, serão chamados de *fossilização*. Então, quando eu defendo, tanto nesta dissertação, quanto na vida, o uso de diferentes repertórios linguísticos para que os sujeitos alcancem o propósito comunicativo, deixo aqui evidente que o translinguagem não é uma forma de suprir uma falha que não foi discutida e resolvida durante o processo de ensino-aprendizagem, mas é, sim, uma prática de (re)construção identitária dos sujeitos envolvidos no processo comunicativo.

Para que exista esse tipo de prática, denominada de translíngua, é necessário que os sujeitos tenham habilidades linguísticas em mais de uma língua, as habilidades indicam a competência (CANAGARAJAH, 2013a). Deste modo, esses sujeitos que podem ser chamados de plurilíngues a partir do uso da língua, nessa perspectiva híbrida, lançam mão de diferentes recursos linguísticos e semióticos, para que, assim, os propósitos comunicativos sejam alcançados e, desta forma, possam dar sentido ao mundo que fazem parte.

Portanto, translinguagem é um ato transformador na natureza, pois cria para os falantes plurilíngues, usuários de um repertório linguístico vasto, um espaço social, no qual podem reunir diferentes dimensões de experiências, partindo de suas histórias pessoais, das suas ideologias, até a capacidade cognitiva e física para desempenhar a (re)construção de significados para serem vividos (WEI, 2011). Além disso, translinguagem é uma forma de combater e romper com concepções de língua pautadas na visão homogeneizante, defensora desse monolinguismo forjado e imposto que atrela

ao ideal de nação, uma única língua como controle de poder, como já discutido na seção anterior. Então, penso aqui em práticas de linguagem que fazem uso de diferentes recursos linguísticos, como um “estilo de vida”, que é o que Mignolo (2000) defende quando apresenta *bilanguaging*/bilinguajamento. O autor alerta ser essa uma forma de viver e não uma habilidade, e, para pensar nessas práticas, é importante reconsiderar a concepção de língua, que foi e ainda é pautada no ato de colonizar.

2.3 AGENTES EDUCACIONAIS E INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

Como já exposto nas seções anteriores, a sociedade da modernidade tardia está passando por diferentes e repentinas mudanças em todos os setores que moldam as vidas dos sujeitos e a ideia de coletividade, como por exemplo, um dos fatos mais recentes, a pandemia²⁵. Em razão dessa nova dinâmica social que estamos vivendo, estão ocorrendo reestruturações em todos os ambientes sociais, influenciando, assim, as vidas de milhares de pessoas pelo mundo. Mesmo sabendo que todos os âmbitos sociais interessam para a formação dos sujeitos, esta dissertação foca em um dos campos mais importantes para o desenvolvimento do ser humano em sociedade, que é a seara educacional.

A educação permite que o sujeito inserido no processo de ensino possa criar uma visão crítica do mundo, para, assim, lutar contra as desigualdades e injustiças existentes ao seu redor, como defende Freire (1967). Dentro de uma sociedade em fase de transição, nós não podemos compreender uma educação que não ajude os sujeitos a se posicionar criticamente. Ao invés disso, precisamos defender que os sujeitos inseridos nesses processos possam questionar, perguntar, ouvir e investigar, pois a época de mudanças é um elo entre uma sociedade antiga que está indo e uma sociedade que se anuncia. Então,

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma educação para a ‘domesticação’, para a alienação, e uma educação para a liberdade. ‘Educação’ para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 1967, p. 36).

Assim, o âmbito educacional, mais precisamente o contexto de ensino de línguas, possibilita aos sujeitos o ato de questionar e (re)avaliar posicionamentos impostos, ajudando no desenvolvimento de um pensamento que critique e “arrebente” com os

²⁵ Pandemia de Covid19 ou coronavírus que assolou o mundo no início de 2020 e até os dias atuais a sociedade lida contra o vírus.

padrões homogêneos pautados em um ideal que tenta moldar e oprimir uma sociedade superdiversificada. Então, é preciso pensar em como relacionar o processo de ensino-aprendizagem com o mundo que vai se modificando à medida que o tempo passa e, principalmente, através da globalização que tem gerado diversas implicações.

Como afirma Kumaravadivelu (2006), um dos efeitos é que as pessoas ao redor do mundo estão mantendo contato, moldando e remodelando culturas, e suas (re)construções e (re)negociações identitárias através da língua. Por todas essas mudanças e a complexidade de ensinar e aprender que existem pesquisas no campo da LA que concentram-se na concepção de língua como prática real e social, assim como os sujeitos inseridos nesses espaços de produção.

Diante disso, Signorini (1988) diz que a LA busca, à medida que o tempo passa, referências de trabalhos pautados em uma língua que seja falada por pessoas reais e em suas práticas características e autênticas, em contextos que sejam específicos, ou seja, práticas languageiras locais. No espaço em que este texto está delineado, como mencionado anteriormente, e como uma forma de desenhar interações e criar sentidos, defendo essa pesquisa a partir do que Pennycook (2006) denomina como LAC. Já que o autor ampara sua justificativa, que a LAC dá a possibilidade de novos conjuntos de questões e interesses, tais como: identidade, acesso, ética, sexualidade, desigualdades, a reprodução e o desejo da alteridade que, até então, dentro dos estudos da LA, não eram contemplados. Então, pensando por essa ótica, o que busco aqui é refletir e transmutar, considerando a ideia de transgressão, levando as reflexões relacionadas às rupturas para o ambiente educacional.

2.3.1 Processo avaliativo

Bauman (2005) defende que está ocorrendo uma transformação irreversível, por causa da globalização, pois isto interfere nas relações entre Estados, nas produções culturais, na vida cotidiana e, principalmente, nas relações entre as pessoas. Então, nesse contexto pós-moderno, onde nada é fixo, ou preestabelecido, principalmente as práticas de linguagem, já que elas vão acontecendo à medida que os sujeitos (re)negociam sentidos a partir de seus repertórios vastos, é importante pensarmos em uma educação que contemple os sujeitos que fazem parte dessa nova conjuntura.

A formação de professores²⁶ é um dos pontos fundamentais do âmbito educacional, entretanto, isso nos leva a redirecionar nossos olhares, para um outro fator importante que são as avaliações. É necessário (re)pensar novas práticas para sala de aula, analisando modos e criando meios que possibilitem que alunos/as e professores/as, possam perceber o mundo com suas diferentes nuances e respeitar a superdiversidade para além da estrutura física de ensino, a partir das suas experiências. Todo o processo de ensino-aprendizagem deve ser associado a uma criticidade que possibilite os sujeitos que compõem os espaços a se libertarem de amarras opressoras que os limitam. Pensar nesse processo é romper com barreiras que marginalizam as práticas linguísticas dentro da sociedade contemporânea.

Em vista disso, é importante refletir sobre práticas pedagógicas que estejam engajadas com um ideal de criação de uma linguagem que possibilite rupturas de fronteiras, que provoque uma descentralização da autoridade e propicie, também, a (re)escrita de áreas fronteiriças institucionais e discursivas, nas quais a política seja uma (re)afirmação entre as atividades, o poder e a luta (hooks, 2013). Um dos modos de (re)pensar as práticas na contemporaneidade é refletindo sobre processos avaliativos, já que os que estão em voga na atualidade não contemplam as realidades dos sujeitos sociais que estão a todo momento participando e partilhando vivências. Dentro dessa perspectiva, repensam-se métodos outros, meios e maneiras mais adequados para contemplar as identidades dos sujeitos que compõem a sala de aula.

Faz-se necessário, então, pensarmos de qual modo os/as profissionais avaliam os sujeitos em suas práticas linguísticas, que fazem parte da vida real e local. Interações que ocorrem dentro da sociedade são impactadas pela aproximação e quebra de barreiras, fazendo com que se tornem complexas, como mencionado anteriormente. “Afim, se vivemos um novo momento global, o qual traz implicações sobre a vida local, é preciso traçar reflexões sobre ele a fim de que nossas práticas e vivências educacionais, de alguma forma, sejam preparadas para a realidade em que nos inserimos” (MASTRELLA, 2010, p. 103).

Quando pensamos no campo educacional, o tema avaliação já está imbricado nele, pois as avaliações, dentro de uma concepção mais tradicional, serve para medir o processo de conhecimento dos/das estudantes. As (re)negociações construídas em sala de aula, na

²⁶ Na conclusão apresento as contribuições dessa pesquisa para o processo de formação de professores/as do ensino de PLA (estendendo para professores de diferentes línguas).

maioria das vezes, não são consideradas como possíveis, pois sabemos que os meios avaliativos, por mais que os documentos educacionais se voltem para uma educação mais igualitária e sensível, não correspondem à ideia apresentada, visto que está apegada a uma variante linguística que se fixa em uma concepção normativa, defendida a partir de políticas que controlam o contexto de ensino-aprendizagem e propagam um ideal linguístico homogêneo.

Trago aqui alguns exemplos de respostas dadas pelos participantes da pesquisa relacionadas à avaliação. O processo avaliativo deveria ser baseado nas vivências dos/das estudantes, já que esse método tende a ser o mais comum para se pautar uma ideia do que os/as alunos/as aprenderam em sala de aula. Os/as participantes, a partir de suas vivências, propagam um ideal tradicional do que deve ser pontuado no processo avaliativo. Esse fator apresenta-se pelo motivo dos sujeitos serem moldados dentro de uma realidade que compreende a língua como homogênea, já que o sistema educacional regula as práticas de linguagem (GARCÍA, 2009). A pergunta em questão buscava saber se as avaliações refletiam quem realmente esses sujeitos eram, apesar de uma afirmação e uma negação, o enfoque é na ideia de correções e no nível de aprendizagem.

***Preciosa:** Eu acho que não, porque agora somos no período de aprendizagem então para mim as avaliações da professora reflete meu nível **de aprendizagem** (grifo nosso).*

***Rajulein:** [...] porque para mim, as avaliações iguais às **correções**. Então se tiver qualquer **erro**, o/a professor/a tem que corrigir e o aluno deve assumir isso (grifo nosso).*

Furtoso (2011) relata que, nas últimas décadas, as avaliações tornaram-se motivos de estudo de muitos pesquisadores, e, assim, podemos entender isso como uma inquietação, pois esses são meios que possibilitam aos sujeitos a (re)construção de suas identidades através de (re)negociações feitas a todo momento. Por isso, é importante que o sujeito, dentro dos espaços multi/translíngues, seja visto como aquele que está produzindo a partir do que foi (re)negociado. Para a mesma autora, a avaliação não deveria estar ligada somente à aprovação e reprovação e, sim, subsidiar o desenvolvimento da aprendizagem.

Bisai e Singh (2018) traçam um conceito para o processo avaliativo e afirmam ser uma parte importante do processo de ensino-aprendizagem, sendo os instrumentos muito importantes para sociedade, um método sistemático. Logo, é uma forma de entender o andamento da aprendizagem dos sujeitos na sala de aula, porém, não deixam

de destacar a concepção tradicional de língua que não contempla o contexto histórico, social e cultural dos sujeitos, fazendo com que as avaliações ainda se mantenham pautadas na homogeneização linguística. No âmbito educacional, os métodos avaliativos estão em discordância com as realidades dos alunos que compõem o contexto de sala de aula, pois ainda focam em estruturas, formas linguísticas, mais precisamente de línguas separadas.

Discutir sobre processos avaliativos é uma forma de perceber e entender que os sujeitos estão sendo inseridos e enquadrados em um ideal de prática linguística que não contempla o contexto multi/translúngues, e isso é negar as realidades, desencadeando uma espécie de castigo. Corroboro com o pensamento de García e Wei (2014), quando afirmam que essas punições não são físicas; entretanto, contam com instruções e avaliações que seguem um padrão de língua pautado no monolinguismo, fazendo com que estudantes bilíngues obtenham notas baixas e, até mesmo, sintam-se mal, a ponto de falharem na escola. Pensando em contextos multi/translúngues de ensino, encontramos uma escola na zona norte de São Paulo que apresenta uma parcela significativa de estudantes, sendo estes de diferentes países da América Latina, Ásia e Europa, imigrantes e ou refugiados (CALÇADE, 2018).

Essa escola precisou (re)pensar meios para (re)negociar sentidos com o novo público, já que, em um determinado momento, receberam muitos estudantes árabes e não sabiam lidar com a nova situação. Outro exemplo vem de um estado do Amazonas, o município brasileiro, São Gabriel da Cachoeira, que, a partir da lei n.º 145 de 2002, cooficializou as línguas indígenas, o Tukano, o Baniwa e o Nheengatu, e podemos pensar nas migrações mais recentes dos/das venezuelanos/nas que chegaram em Pacaraima, em Roraima, passaram pela interiorização²⁷ e estão (re)construindo suas vidas em diferentes cidades do Brasil, inclusive, aqui, na cidade de Salvador.

Então, como os/as professores/as de língua vão lidar com a fluidez e o hibridismo linguístico na sala de aula? Como avaliar sujeitos plurilíngues? Os profissionais do ensino de línguas precisam estar preparados para conviver no contexto multi/transcultural da sala de aula, que é complexo, pois “[...] precisam se ver construindo e desenvolvendo as línguas adicionais dos[das] estudantes enquanto os educam”²⁸ (GARCIA; WEI, 2014, p.

²⁷ Interiorização é uma parceria com instituições, igrejas etc., e possibilita que os/as refugiados/as tenham a oportunidade de recomeçar suas vidas e permanecer no Brasil.

²⁸ “[...] they need to see themselves as building on and developing the students’ additional languages while educating them”.

122). As avaliações tornam-se, algumas vezes, problemáticas, pois podem gerar conflitos, já que podem não avaliar os sujeitos de modo mais sensível e por estarem relacionadas a uma visão de língua ultrapassada e focada em padrões homogêneos atrelados ao monolinguismo. Conforme ressalta Scaramucci (2009), no processo de avaliação, está uma grande parte dos problemas relacionados ao ensino, mas também grande parte da solução. Chamo atenção para o fato das interações que ocorrem nos espaços multi/translúngues serem consideradas no ambiente de ensino e não a supervalorização de erros e acertos, ou somente valorização da gramática.

Não estou aqui fazendo críticas ao estruturalismo linguístico, visto que, a partir dos estudos da linguagem de Saussure, outros estudiosos desenvolveram suas pesquisas, então, é de grande importância para os demais estudos que vieram posteriormente. Como salienta Possenti (1996), falar sobre o uso da gramática em sala de aula, não significa que não seja necessário entender os desdobramentos linguísticos, porém é importante refletir sobre a língua e não existe razão para reprimir isso. O autor ainda defende três tipos de entendimento para a gramática: o primeiro como um conjunto de regras que devem ser seguidas; o segundo como um conjunto de regras que são seguidas; e o terceiro um conjunto de regras que o sujeito falante domina. Assim, essas três acepções não são descartadas, serão usadas a partir do entendimento do/a professor/a do ensino-aprendizagem de línguas. Então, o que busco discutir aqui está associado a realidades linguísticas.

Nesse sentido o papel do professor de línguas vai além do ensino de regras gramaticais e dos seus usos 'adequados', já que está atrelado à tentativa de se criar caminhos para a construção de significados – sejam eles sociais, culturais, políticos etc.–, que, muitas vezes, são reconstruídos e até silenciados quando em confronto com outras línguas e performances (SANTO; SOUZA, 2019. p. 962).

Assim, no campo educacional, Shohamy (2011) chama atenção para o fato do ensino-aprendizagem para os sujeitos plurilíngues acontecer, mesmo que timidamente. Porém, sinaliza que os testes avaliativos são maneiras de defender ideologias monolíngues, que é a norma, legitimando a língua como homogênea. Esse pensamento corrobora com a visão de Gorter e Cenoz (2017), quando evidenciam que algumas agências, com algumas exceções, tendem a seguir a tradição de separar as línguas, o que é muito complexo, devido à formação social que se (re)constrói na transitoriedade dos sujeitos. Diante disso, Shohamy (2001), com base em Tollefson (1995), apresenta as três

fontes de poder que representam e delineiam os testes/avaliações que são: o estado, o discurso e a ideologia.

E a autora reitera que o poder do Estado está atrelado às burocracias, o poder do discurso é entendido em termos de imposição dos testes por sujeitos desiguais, quem avalia e quem vai ser avaliado. e o poder ideológico tem a ver com a crença criada do que é certo ou errado, ou o que é bom conhecimento ou não e o que tem valor econômico e o que não tem. Nesse viés, os plurilíngues passam a ser avaliados a partir de uma ótica de língua pautada em “[...]ideologias linguísticas não se referem somente a questões puramente linguísticas, mas a questões relacionadas a identidade, poder e pertencimento de indivíduos a um grupo” (ANUNCIACÃO; CAMARGO, 2019, p. 16).

Partindo desse ponto de vista, apresento informações de dois sujeitos participantes da pesquisa e, através das suas palavras, é evidente que as identidades não são contempladas no processo avaliativo, pois não expressam quem são realmente e suas experiências de vida. A avaliação, para esses sujeitos, não é um espaço sensível para que a exposição aconteça, como explicita Neymar e Popcorn falam a partir das vivências do trilhadas no seu país.

Neymar: Eu acho que não, porque para conhecer realmente a identidade de uma pessoa é preciso conhecê-la mais profundamente.

Popcorn: Não, de modo nenhum! Porque tudo o que fazemos como avaliação está orientado para a Europa ou para o Ocidente. Muito poucas vezes falamos de nossa própria cultura ou tradição. Portanto, não, isso não reflete minha identidade.

Diante da crítica aos modos de avaliar, e como essas formas avaliativas não contemplam as realidades sociais, histórias dos sujeitos, Pennycook (2001) apresenta-nos a preocupação que a LAC tem associada aos testes de linguagem. Para o autor, é importante considerar quem está no envolvimento desses aparatos avaliativos, e critica o positivismo inserido nesses processos, assim como medições às cegas guiam as avaliações. Em vista disso, o processo avaliativo, baseado em uma visão crítica, pressupõe que testar não é uma ação neutra, visto que lida com agendas educacionais, políticas, culturais, sociais e ideológicas que influenciam, moldando os sujeitos inseridos no processo, tanto os professores como os alunos (SHOHAMY, 1998).

2.3.2 Produção escrita

No processo de ensino-aprendizagem de línguas, temos formas de avaliar o que os/as estudantes estão entendendo, a partir do que foi aprendido ou apreendido por eles/as, e supõe-se que será colocado em prática. Neste contexto o foco da avaliação se debruça na análise de produções escritas, o que é uma das formas importantes de avaliação linguística no ambiente de aprendizagem de línguas, e de proficiência de língua, como, por exemplo, o Celpe-Bras, que tem como base as produções escritas. Desta forma, as produções escritas, independente do gênero escolhido pelos docentes, são maneiras que os aprendizes encontram para interagir com o mundo e criar sentido a partir do conhecimento prévio que possuem.

Entretanto, para que eu continue a traçar a importância desse meio avaliativo na vida dos sujeitos, é necessário apontar a relevância do saber ler, escrever e usar esses meios para romper com estruturas sociais preestabelecidas. Os espaços de interação levam os/as participantes das práticas a posicionarem-se em relação a situações que ocorrem no dia a dia, e, por isso a (re)construção e as (re)negociações das identidades, dos sujeitos inseridos, nesses lugares de troca são de grande relevância para a formação do aqui e agora, das práticas reais. Contudo, para que isso possa acontecer, é importante que participantes no processo da escrita posicionem-se criticamente, a partir da fomentação do pensamento crítico.

E o letramento tem esse papel, como diz Soares (2009, p. 18), este vem a ser “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. O processo do letramento é tão parte do nosso dia a dia que Kleiman (1995) chama atenção para o fato de que nas sociedades que são industrializadas e tecnológicas, a escrita está presente em todos os lugares. Assim, um exemplo tão rotineiro e que é muito familiar (para os grupos que a autora chama de letrados) é a ida ao supermercado, pois é criada uma lista do que será comprado e no local, nós nos deparamos com datas de validade, cartazes informando promoções, temos formas de fazer as contas, então essa é uma maneira de agir no meio e se comunicar.

Desta forma, o letramento aparece como um meio de possibilitar, ajudar, guiar os sujeitos na (re)construção das práticas sociais, de maneira crítica, a partir da escrita, com o propósito de proporcionar mudanças no entorno. Aqui, refiro-me ao letramento crítico, defendido por alguns estudiosos (DUBOC; FERRAZ, 2011; SHOR, 1999) como sendo

um meio de não só propiciar essas mudanças, mas também de questionar o que é dito ou imposto, pois o letramento crítico “envolve questionar o conhecimento recebido e a experiência imediata com o objetivo de desafiar a desigualdade e desenvolvendo uma cidadania ativista”²⁹ (SHOR, 1999, p. 11).

À medida que as práticas de letramento fazem parte das ações rotineiras das vidas dos sujeitos, são vistas como uma forma de romper com o que está sendo imposto. Como defendem Cope e Kalantzis (2009), estamos em meio a uma mudança profunda, e cada vez mais devemos ser mais exigentes ao invés de pessoas que só permanecem como espectadores. Com o letramento, os alunos/alunas utilizam-se das práticas de leitura e escrita, para interpretar e questionar ideologias impostas, e a partir disso, são capazes de usar o processo de escrita para a mudança social. O texto, então, passa a ter um papel de importância no processo educativo.

Ainda não focando em gêneros, o que temos que entender aqui é a ideia do texto criado pelos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, entender as estratégias desenvolvidas dentro dos espaços de ensino multilíngue. Dentro desse contexto complexo e cheios de desafios, podemos e precisamos pensar nos textos como uma forma de apresentação e (re)construção de identidade e sentidos. Então, Koch (2003) chama atenção para o fato de a conceitualização de texto existir a partir da concepção de língua é defendida, já que influencia na relação do sujeito; logo o conceito de texto que permeia a relação de interação dos/as estudantes com a construção de sentido é considerando uma relação dialógica:

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio **lugar da interação** e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando não se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (KOCH, 2003, p. 17, grifo nosso).

Concordando com esse ponto de vista, Marcuschi (1983) salienta que o texto deve ser considerado como uma sequência de atos da linguagem, sendo escritos ou falados, e relata que o texto não é somente uma sequência de frases coesas. Para esse mesmo autor, quando um texto é levado para a análise, deve-se ter em mente tanto as condições que os

²⁹ “[...] involves questioning received knowledge and immediate experience with the goal of challenging inequality and developing an activist citizenry”.

indivíduos estão inseridos, como os conceitos de produção e recepção, isso porque os sujeitos são os responsáveis pelos processos de construção e formação dos sentidos que são comprometidos com os processos sociais e as questões ideológicas.

Assim, todo o construto de um texto vai representar uma espécie de ponte lançada entre um indivíduo e os outros, pois, como afirma Bakhtin (2014, p. 117), “[...] toda palavra comporta *duas faces* [...] tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela [a palavra] constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*”. Tendo como base os pensamentos de Bakhtin, Souza (2011, p. 53) enfatiza que

[...] as palavras revelam-se e ganham significações nas interações concretas, quando socialmente compartilhadas, em diálogo entre dois ou mais indivíduos inseridos no fluxo da comunicação diária. A palavra é sempre dirigida a outro sujeito; é sempre resposta a alguém em função da suposição do horizonte social informado por aspectos partilhados tanto pelo falante como pelo ouvinte. É na interação que linguagem se coloca em movimento e provoca ações de respostas em relação à palavra.

Então, partindo dessa ideia, Antunes (2005) defende que, dentro da perspectiva da interação, escrever só pode ser uma atividade cooperativa, na qual os sujeitos agem em conjunto para interpretação de um determinado sentido. Assim sendo, Dilli, Schoffen e Schlatter (2012, p. 172) concebem “[...] as práticas sociais como construídas na ação conjunta dos participantes em uma situação de comunicação com um determinado propósito (re)negociado por eles no aqui-e-agora”. Diferente da fala que é uma ação espontânea, a atividade escrita é monitorada e um pouco livre, pois existem escolhas estratégicas para a construção do texto, como enfatiza Canagarajah (2011a). Já que as produções escritas são práticas sociais, em que os alunos produzem sentido através da linguagem, os sujeitos plurilíngues, que fazem uso de um repertório linguístico vasto, (re)negociam esses sentidos produzidos de acordo com suas práticas de linguagem.

Nas produções escritas, os sujeitos performam duas identidades e coconstruem sentido através das palavras, permitindo que seja possível entender o que deseja ser dito. Autores, como Blommaert (2008), Canagarajah (2011a), Gorter e Cenoz (2017) dentre outros, já vêm investigando o translanguagem nas produções escritas, entretanto, o próprio Canagarajah (2011a) salienta que são muito poucos. Trago, aqui, então, a discussão sobre as produções escritas, visto que, quando trata-se da oralidade, o modo de avaliar pode ser “um pouco mais livre”, ao ser relacionado com a ideia de língua escrita. Alguns/algumas

profissionais da área da educação, do ensino de línguas, em sua maioria, fixam-se em regras linguísticas voltadas a um ideal homogeneizante do que é língua.

Esse processo de (re)construção que ocorre na língua oral e está relacionado com as práticas linguísticas reais e fluidas, muitas vezes, é corrigido em um outro momento pelo/a professor/a como algum tipo de interferência, ou até visto como uma interlíngua, como mencionado anteriormente, claro que a forma que a língua oral é avaliada também está associada a uma noção de língua mais rígida, contudo, a escrita é pautada em uma visão mais normativa. Trago as palavras de Shohamy (2001) sobre o poder dos instrumentos avaliativos e direciono esse olhar para a escrita, a autora diz que esses instrumentos, associados às produções escritas, violam princípios e valores democráticos, já que esses testes vêm das organizações que controlam o poder e tendem a definir o conhecimento apropriado, negando a existência de outros.

Entretanto, nas produções escritas, a ideia de correção age de forma mais incisiva, as produções tornam-se mais engessadas, e, muitas vezes, os plurilíngues não encontram espaço para a prática híbrida da linguagem, pois existe a crença acerca do que é certo e errado, como afirmou Shohamy (2001). Diante disso, Canagarajah (2013a) argumenta que, enquanto os estudos que investigam a oralidade e conversação só crescem, a escrita é vista somente como normativa. Por mais que o ator foque na língua inglesa, podemos fazer um deslocamento desse pensamento para o estudo de outras línguas.

E, para rebater essa visão e esse engessamento, a orientação translíngue permite uma liberdade e entende a hibridização linguística como um ato de criação e (re)negociação dos sujeitos. Levando em conta a liberdade de expressão de forma híbrida, apresento a afirmação de Souza (2011) sobre esse conceito. A autora explana que os discursos essencialistas atrelados à identidade ou à pureza cultural são ameaçados, já que as possibilidades de (re)negociações, conflitos e alianças são mostradas e estão presentes nos arranjos que formam-se entre os diversos entrecruzamentos culturais.

Logo, o que importa para a investigação é como os sujeitos inseridos nesse processo (re)criam, (re)constroem sentidos, identidades e performam na escrita, tudo isso através das práticas linguísticas. A hibridização linguística dentro do texto é o que Canagarajah (2011a) denomina como um *codemeshing*, ou seja, é a realização do ato translíngue nas produções textuais. A importância, então, desse processo para os/as estudantes é fazer com que eles/as percebam suas práticas e suas estratégias como formadoras de identidade e que essas atitudes dentro do texto têm uma grande

importância, tanto para o ambiente de sala de aula, como para a criação de uma consciência crítica e social.

Como salienta Canagarajah (2011a), existem razões muito boas para o uso das estratégias que os/as estudantes desenvolvem nas produções escritas, pois os/as professores podem fazer uso dessas para criar práticas de ensino. Isso porque, como salienta o mesmo autor, estudantes plurilíngues “[...] trazem de suas casas e comunidades fundos de conhecimentos que são valiosos para eles mesmos e para os outros”³⁰ (CANAGARAJAH, 2011a, p. 415). Entretanto, García e Wei (2014) alertam que, mesmo quando a avaliação multilíngue é disponível, existe uma imposição linguística, e as línguas são vistas separadamente.

A autora e o autor trazem como exemplo o Estado de New York, pois é feita a tradução dos exames de final de ano em cinco línguas, e os/as estudantes precisam escolher uma, caso optem por duas; precisam apresentar duas respostas, uma na língua dominante e outra na *home language*, e a resposta só será validada em uma das línguas. É necessário que pensemos nas práticas apresentadas nas produções escritas dentro de sala de aula como uma (re)construção de sentido que influenciará na consciência linguística fora do contexto educacional, é importante que seja criado um espaço para essa consciência.

O espaço comentado é o que possibilite as práticas translíngues dos sujeitos, entendendo esse processo como complexo e enriquecedor para formação dos sujeitos e suas performances através da língua. Então, o *translanguaging space*/espaço translíngue é relevante para os sujeitos plurilíngues, não apenas por causa do uso de recursos linguísticos múltiplos que contribuem para formação e transformação das vidas dos inseridos nessa prática, mas também pelo fato de que, nesse espaço, esses sujeitos, através de suas práticas translíngues, podem criar seu próprio poder de transformação (WEI, 2011).

Assim, a sala de aula é um ambiente de extrema importância para que os sujeitos plurilíngues possam criar o seu próprio poder de transformação através das práticas languageiras. Reforço esse pensamento trazendo as palavras de Dilli, Schoffen e Schlatter (2012) que a sala de aula é, na verdade, um espaço privilegiado, onde é possível praticar

³⁰ “[...] bring from their homes and communities funds of knowledge that are valuable for themselves and others.”

diferentes usos da língua, e ser participante das mais variadas práticas sociais, no nosso caso, práticas sociais atreladas à escrita. E ênfase com Canagarajah (2006, p. 587):

A sala de aula é um poderoso espaço de negociação de políticas. As pedagogias praticadas e textos produzidos em sala de aula podem reconstruir políticas estabelecidas. De fato, a sala de aula já é um espaço de políticas; toda vez que os professores insistem em uma variedade uniforme de língua ou discurso, estamos ajudando reproduzir ideologias monolingualistas e hierarquias linguísticas.³¹

Isto posto, como salientam Garcia e Wei (2014), a pedagogia translíngue tem um potencial para desenvolver discursos sofisticados, uma compreensão mais profunda dos textos, assim como a produção de textos muito mais complexos, focando em uma avaliação que seja mais autêntica e que seja muito mais significativa para os/as estudantes, fazendo com que ocorra o questionamento das desigualdades, e a inclusão das vozes dos/as alunos/as que tiveram suas práticas linguísticas minoritarizadas. Repensar o processo de avaliação, principalmente no que diz respeito às produções escritas, é um modo de entender os sujeitos em suas práticas linguísticas reais e transgredir com os valores impostos da hegemonia linguística, sabendo que, pela língua e através dela, os sujeitos (re)constroem suas identidades

2.4 (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS SUJEITOS PLURILÍNGUES

Venho defendendo a importância da criação meios para que os sujeitos possam (re)negociar, (re)construir sentidos e suas identidades. A necessidade de voltar os olhos para esses fatores formadores dos sujeitos é por causa dessas novas reconfigurações sociais em que estamos inseridos, desencadeadas pelo advento da globalização, ocasionando a superdiversidade. Claro que a transição e o movimento dos sujeitos já existiam desde a época das explorações, como a época das navegações, por exemplo, porém devido à necessidade de se entender a relação dos sujeitos sociais e as suas práticas languageiras, bem como as interações e (re)negociações linguísticas influenciam as (re)construções identitárias, é relevante pensar pontos importantes que permeiam as vidas desses sujeitos.

O primeiro está atrelado à oposição da ideia de identidade como preestabelecida e não (re)construída, e um segundo é pensar o papel da performatividade dentro das

³¹ “*The classroom is a powerful site of policy negotiation. The pedagogies practiced and texts produced in the classroom can reconstruct policies ground up. In fact, the classroom is already a policy site; every time teachers insist on a uniform variety of language or discourse, we are helping reproduce monolingualist ideologies and linguistic hierarchies.*”

práticas de linguagem nos espaços de transição, onde existem compartilhamentos, assim como conflitos. Em vista disso, estudos dedicam-se a entender como as identidades são performadas para diferentes propósitos sociais (PINTO, 2007, 2013; LEROY, 2018). Essa necessidade de (re)visar os meios e de como lidar/trabalhar com diferentes sujeitos ganha força devido aos múltiplos corpos que compõem os espaços das salas de aulas, corpos carregados de vivências explicitadas a partir da linguagem, sendo ela oralizada ou não.

Então, precisamos buscar entender essas (re)construções identitárias que se dão através de contatos linguísticos reais, locais e de sentidos que são (re)negociados, e, assim, os olhos devem ser voltados para como esses sujeitos tendem a performar dentro dos contextos em que estão inseridos e envolvidos. E, principalmente, “arregalar” os olhos para os espaços fronteiraços e os meios “trans” que desformulam todas as concepções prefixadas, nos levando ao incômodo de (re)avaliar estratégias e meios de como performar nas práticas de linguagem.

2.4.1 Performatividade identitária

Os estudos relacionados à identidade vêm sendo discutidos por meio de várias vertentes, que entendem as questões identitárias de formas diferentes. De acordo com Pavlenko e Blackledge (2004), enquanto as abordagens variacionista e sociopsicológica percebem as identidades como sendo estáveis e independentes da linguagem, os construcionistas sociais defendem a identidade como uma realização que ocorre através da interação e é produzida e (re)negociada nos discursos. Em contrapartida, as autoras salientam que os pós-estruturalistas argumentam que os estudos dos construcionistas sociais relativos à identidade subestimam o poder e o seu papel no processo de legitimar e desvalorizar identidades, dentro dos contextos políticos, econômicos, globais e locais.

Então, nos últimos anos, as teorias relativas à ciência social que investigam essas questões, tornaram-se mais distantes de modelos estáticos e aproximadas a modelos mais dinâmicos, de acordo com Coupland (2007). Para o mesmo autor, algumas perspectivas da contemporaneidade associadas à identidade social, em diferentes espaços/disciplinas, enfatizam a grande necessidade de pensar a identidade como uma abordagem dinâmica, sendo como um processo discursivamente ativo, já que é durante a ação social que é possível ver a ação.

Os estudos acerca dessas questões, então, fazem-se presentes e mais do que necessários nos espaços superdiversos, já que, com os impactos desencadeados pela globalização, as identidades sociais ficaram estremecidas e foram afetadas, por esta razão, as inquietações e reflexões sobre os sujeitos e os espaços que estão inseridos tornam-se cada vez mais relevantes. Pois os sujeitos estão sempre em transição, em suas vivências, fazendo com que o que antes parecia já ser destinado e estabelecido, torne-se totalmente (re)avaliado à necessidade de se repensar esses incômodos. Os sujeitos passaram a assumir seus discursos e, a partir daí, de alguma forma, mostraram suas identidades dentro dos espaços que estão ocupando.

De acordo com Hall (2006), as identidades modernas entram em colapso por causa de mudanças estruturais que estão transformando as sociedades. Essas modificações estão fragmentando o que o autor chama de paisagens culturais (de nacionalidade, raça, gênero, sexualidade, etnia etc.), que, em tempos anteriores, eram tidas como locais enrijecidos para os indivíduos sociais que, de alguma maneira, sentiam-se completos. A partir do momento em que as identidades pessoais são abaladas, os sujeitos passam a ter a sensação de que estão perdendo algo de si, pois não estão em um terreno estável encontram-se em um deslocamento, “descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos [constituindo] uma ‘crise de identidade’[...]” (HALL, 2006, p. 9).

Sendo assim, os sujeitos estão vivendo “[...] tempos em que a vida tradicional, ou seja, muitos valores, éticas, ideologias, e percepções da vida social entendidos como verdades naturalizadas, estão sendo profundamente questionados” (MOITA LOPES, 2003, p. 16). Fica evidente então, que “[...] a identidade só se torna um problema quando está em crise, quando algo considerado fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência de dúvida e incerteza” (MERCER, 1990, p. 43). A relevância desses estudos mostra a dimensão das questões identitárias na vida dos sujeitos, e essas questões se dão a partir das interações locais, fazendo com que os espaços sejam influenciados. Essas interferências acarretam as (re)construções identitárias, e a partir daí, as lutas para o que antes era desconsiderado e deslegitimado ganha força.

“Em um mundo em que a identidade de todos foi posta em questão, a mistura e fusão de elementos díspares para criar novas identidades hibridizadas apontam para

maneiras de sobreviver e prosperar em condições de crise e transição”³²(MERCER, 1994, p. 4). Pensemos nos diversos movimentos que lutam e prezam pelo respeito à liberdade que ganham forças todos os dias, o movimento negro, o movimento LGBT, o movimento feminista etc. Todos os movimentos clamam pelo rompimento de um poder que busca sempre oprimir a liberdade de expressão identitária dos sujeitos, principalmente dos sujeitos que não seguem a ideia tradicionalista e colonizadora da formação social.

Essa desvalorização de identidades dos sujeitos que não “encaixam-se” nos espaços impregnados de poder desencadeiam o que Anzaldúa (1987) diz ser uma violação. A autora relata um episódio de apagamento quando estava na universidade, ela e outros colegas “chicanos” foram obrigados a fazer aulas a mais de discurso, exigência de um professor, com o propósito de que ela e seus colegas “arrancassem” o sotaque. Outra forma de violar as identidades é atribuindo a alguns grupos, como por exemplo, LGBT, o que nos apresenta Louro (2001), imagens que eram exibidas em filmes e na mídia carregadas de estereótipos e totalmente homofóbicas. E o movimento chegou para permitir que as identidades fossem repensadas a partir de outros vieses.

A homossexualidade deixa de ser vista (pelo menos por alguns setores) como uma condição uniforme e universal e passa ser compreendida como atravessada por dimensões de classe, etnicidade, raça, nacionalidade etc. A ação política empreendida por militantes e apoiadores torna-se mais visível e assume um caráter libertador. Suas críticas voltam-se contra a heterossexualização da sociedade (LOURO, 2001, p. 543).

Outro momento de reconhecimento é trazido por Figueiredo (2015), quando a autora faz um relato de sua vivência como mulher e negra que rompe com paradigmas da sociedade para se autoafirmar e traçar sua identidade social, chamando atenção para a singularidade que caracteriza os povos no decorrer dos seus processos de reconhecimento.

[...] foi somente a partir do processo de tornar-me negra que rompi com um ciclo em que a minha identificação passava pela aprovação do outro. Quanto à perda da singularidade que caracteriza os sujeitos nos processos de afirmação de identidade, quero lembrar que os discursos racistas e sexistas são pioneiros em nos considerar de maneira homogênea e estereotipada (FIGUEIREDO, 2015, p. 167).

Dentro de uma ideologia que pretende homogeneizar identidades (sendo estas, sociais, étnicas, profissionais, gênero, racial etc.), as verdades do desenho de como se é,

³² “*In a world in which everyone’s identity has been thrown into question, the mixing and fusion of disparate elements to create new, hybridized identities point to ways of surviving, and thriving, in conditions of crisis and transition.*”

ou tem que ser é disseminada a cada dia, mesmo com os embates sociais acontecendo. Em vista disso, Foucault (1998) argumenta que cada sociedade possui um regime de “verdade” que é seu, pois os tipos de discursos que são acolhidos e tidos como verdadeiros que qualificam o que é bom ou ruim, sancionando uns discursos e excluindo outros. A partir disso que o poder é atribuído e legitima as práticas discursivas e ideológicas, ainda colonizantes, buscando, assim, a não ascensão dos sujeitos que estão saindo dos espaços de monoritarização.

Mais acima, quando trago o relato de Anzaldúa (1987), que tem seu sotaque questionado pelo professor, vemos o poder de tornar minoritário os discursos, determinando ideologias como verdadeiras e falsificando outras. Quando “*El anglo com cara de inocente nos arrancó la lengua*” (ANZALDÚA, 1987, p. 54) o fez, porque sabia que língua e identidade andam juntas, pois é a partir do uso da língua que passamos a constituir e entender quem nós somos e, por consequência, entender nossa identidade (EDWARDS, 2009). Por essa razão que, dentro desse contexto violento de imposição, o apagamento da língua é uma das formas de colonizar e enquadrar no formato do que é validado ou respeitado e o que não está dentro dos desenhos de uma sociedade totalmente eurocêntrica é vetado: “Línguas selvagens não podem ser domadas, eles só podem ser cortadas”³³ (ANZALDÚA, 1987, p. 54).

Logo, interromper essa vivência entre línguas é podar a performatividade dos sujeitos, e a performatividade tem um papel fundamental na sociedade, pois como salienta Pinto (2007, p. 16), a teoria da performatividade está integrada:

No conjunto de ações que garantem identidades, a linguagem é sem dúvida elemento fundamental, porque as ações não linguísticas que postulam o sujeito, quando descritas, são ao mesmo tempo repetidas nos atos de fala que as descrevem. A linguagem não reflete o lugar social de quem fala, mas faz parte desse lugar. Assim, identidade não preexiste à linguagem; falantes têm que marcar suas identidades assídua e repetidamente, sustentando o ‘eu’ e o ‘nós’.

A performatividade, assim como o termo performance, é muito comum dentro dos estudos da linguagem. A ideia dos atos performativos tem início com a teoria dos atos de fala de John Austin (1990 [1962]), que traz, em seus estudos, a discussão de que os sujeitos agem socialmente a partir da linguagem. O autor cunhou o termo performatividade, no seu livro *How to do things with words* (1962), no qual informa que

³³ “*Wild tongues can't be tamed, they can only be cut out.*”

o sujeito a partir dos enunciados performam, ou fazem o que dizem. Os atos de fala são então divididos em dois tipos, a saber constativo e performativo.

Os enunciados constativos descrevem somente as coisas do mundo, podendo ser considerados verdadeiros ou falsos. Se eu disser, por exemplo, “o prato está na mesa”, essa sentença é apenas uma descrição, podendo ser verdadeira ou falsa. Já os performativos são os que relatam a performance, ou seja, é a execução de um ato, de uma ação. “Aceito este homem como meu legítimo esposo” não pode ser interpretado com um valor de verdade, deve ser, sim, compreendido como uma sentença performativa, ou como um proferimento performativo, pois é a partir das palavras ditas que as ações ocorrerão, precisarão de pessoas engajadas para que o proferimento e o agir aconteça.

No decorrer dos anos, teóricos do pós-estruturalismo, como Derrida (1986) e Bourdieu (1991), por exemplo, trazem novamente os estudos de Austin, com o propósito de (re)investigar como a língua desencadeia o papel de atividade social, mostrando como as diferentes interações reformulam as diversas maneiras do agir social. Judith Butler (1988, 2019) chega com uma nova perspectiva sobre performatividade quando relaciona com a constituição da identidade de gênero, para a autora a identidade constrói-se a partir da fala.

O gênero, desse modo, é visto como performativo, conforme Livia e Hall (2010) afirmam. Para as autoras, clássicas elocuições, como por exemplo, ‘é uma menina!’, servindo para determinar o gênero, não são somente descritivas, mas também prescritivas, pois designa que a criança aja de acordo com o que está vinculado ao gênero. Logo, é esperado que se crie um gênero apropriado às atividades que a pessoa realizará, como a forma de pentear os cabelos, andar, sorrir e falar.

O poder da linguagem de atuar sobre os corpos é tanto causa de opressão sexual como caminho para ir além dela. A linguagem não funciona de forma mágica nem inexorável: “há uma plasticidade do real em relação à linguagem: a linguagem tem uma ação plástica sobre o real”. Ela pressupõe e altera o seu poder de ação sobre o real por meio de atos elocutivos que, repetidos, tornam-se práticas consolidadas e, finalmente, instituições. A estrutura assimétrica da linguagem, que identifica com o masculino o sujeito que representa e fala como universal, e que identifica o falante do sexo feminino como ‘particular’ e ‘interessado’, absolutamente não se intrínseca a línguas particulares ou à linguagem ela mesma. Não podemos achar que essas posições assimétricas decorram da ‘natureza’ dos homens e das mulheres, pois, como estabelece Beauvoir, tal ‘natureza’ não existe (BUTLER, 2019, p. 202).

Partindo para os estudos mais atuais, dentro da LA, Pennycook (2004, p.8) define a performatividade, como sendo “[...] a maneira pela qual nós realizamos ou performamos atos de identidade como um processo de performances sociais e culturais, ao invés da simples expressão de uma identidade preexistente”³⁴. Por conseguinte, entende-se que língua e identidade (re)constróem-se a partir de performances linguísticas reais e locais. Diante dessa visão de conhecer a noção da performatividade, como chama atenção Pennycook (2004), é possível entender as construções identitárias e o uso da linguagem, pois, assim, os sujeitos integrados no processo educacional terão a oportunidade de confrontar ideias e romper com visões tradicionalistas, monoculturais de língua e identidade que concebem esses processos de forma dicotômica.

2.4.2 Competência performativa e a negociação dos sujeitos plurilíngues

Pensando nas questões identitárias, na concepção de performatividade e como os sujeitos atuam e modificam, (re)constróem e (re)negociam essas concepções a partir das práticas linguísticas, o autor Canagarajah (2013a, 2013b) traça acepções relativas às práticas translíngues, discutidas em palavras mais acima. Essas práticas, que acontecem em ambientes translíngues, fazem com que as línguas escolhidas nesses espaços e as atitudes dos sujeitos estejam ligadas a arranjos políticos, às ideologias linguísticas, às relações de poder, assim como às identidades que fazem parte desse meio (PAVLENKO; BLACKLEDGE, 2004).

Buscando romper com as ideologias tradicionalistas empregadas aos sujeitos sociais e as línguas, Canagarajah (2013a e 2013b) pauta-se na orientação pós-colonial que engloba os estudos linguísticos, defendendo que as práticas languageiras dos sujeitos translíngues são desenhadas e (re)construídas a partir de estratégias que esses sujeitos desenvolvem em suas práticas discursivas. Desta forma, o autor traz à baila a complexidade das relações linguísticas nas sociedades contemporâneas, assim como nos apresenta estratégias e o emprego dessas nas (re)negociações das práticas reais e locais.

Canagarajah (2013a e 2013b), então, baseia-se nos estudos sobre performance/performatividade e a influência desses pressupostos no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, o autor desenvolve uma proposta que busca lidar de forma mais apropriada com o perfil dos sujeitos que compõem a sala de aula contemporânea. Essa é

³⁴ “[...] the way in which we perform acts of identity as an ongoing series of social and cultural performances rather than as the expression of prior identity.”

uma forma de saber como os/as estudantes performam suas identidades em sala de aula, as criando para (re)negociar sentidos a partir da escrita.

Partindo desses pressupostos, Canagarajah (2013a) lança mão de um conceito de competência, uma proposta que não seja somente para teorizar, e sim uma nova forma de pensar caminhos que circundam as práticas pedagógicas, para essa nova forma de pensar a comunicação atual. Conforme esse autor, a definição de competência performativa surge como uma tentativa de englobar as práticas translíngues nos estudos relacionados à linguagem, pois, para o autor, as competências que seguem conceitos tradicionais e analisam construções gramaticais estruturadas com uma ideia de língua pré-definida não dão conta de entender e explicar recursos e estratégias que os sujeitos multilíngues fazem uso nas práticas comunicativas.

De acordo com Canagarajah (2013a), arcabouços teóricos, como o proposto por Canale e Swain (1980) para o ensino de língua inglesa, o de Firth (1990, 1996) sobre análise da conversação, entre outros, não contemplam as práticas de linguagem dos sujeitos atuais. Logo, a competência performativa, defendida pelo autor, não trabalha com dicotomias linguísticas apresentadas por outras competências relacionadas à língua. É descrita como estratégias dinâmicas e recíprocas que os sujeitos adotam, a partir dos seus conhecimentos para que eles sejam incentivados a responder estrategicamente a interlocutores inesperados em espaços com diferentes normas em zonas de contato (CANAGARAJAH, 2013a). A competência performativa, segundo Canagarajah (2013a), consiste em um alinhamento.

O alinhamento, então, “[...] envolve conectar recursos semióticos, fatores ambientais e sujeitos humanos em relação às necessidades e interesses comunicativos de cada um, a fim de alcançar o significado”³⁵ (CANAGARAJAH, 2013a, p. 174) e possibilita a (re)negociação de sentido, sem que os sujeitos pré-determinem valores e normas a serem seguidos. Alinhamento, então, está ligado ao conjunto de estratégias que os translíngues lançam mão para (re)negociar sentidos nas suas práticas identitárias. Elas, porém, não ocorrem separadamente, integrando, assim, a competência performativa, que considera os aspectos textuais, pessoais, sociais e contextuais. A maioria das problematizações e reflexões apresentadas por Canagarajah (2004, 2011a, 2013a e 2013b) são baseadas nas escritas acadêmicas de seus estudantes. Para o autor,

³⁵ “[...] involves connecting semiotic resources, environmental factors, and human subjects in relation to one's own communicative needs and interests in order to achieve meaning.”

Em vez de pensar em textos simplesmente refletindo uma subjetividade pré-linguística e pré-definida, devemos considerar como a individualidade é construída no processo de escrita. Escrever em si é uma atividade linguística que molda o *eu* de maneiras complicadas. Nós textualmente construímos imagens de *nós mesmos* que nos atraíam e mostrem aos nossos leitores os tipos de identidade que nos são vantajosas em situações comunicativas específicas. Na verdade, a escrita possui recursos especiais adequados para negociar identidades com eficácia (CANAGARAJAH, 2004, p. 270, grifo nosso)³⁶.

Os processos de (re)negociação de identidade são divididos em quatro estratégias que fazem parte da competência performativa:

- **Envoicing** – essa estratégia está relacionada à tentativa de representação das vozes dos alunos em suas produções linguísticas. Pois, a partir dela, os sujeitos lançam mão de diversos recursos linguístico-semióticos, com a finalidade de tornar mais efetiva a participação em sala de aula, mesmo com possíveis limitações linguísticas. A hibridização linguística, o uso da língua materna, a criação de palavras novas a partir do acesso às linguagens que compõem os repertórios desses sujeitos são alguns exemplos de práticas que podem ser associadas à estratégia de *envoicing*, que os ajudam a acentuar suas diferenças em sala de aula e a contestar normas impostas.
- **Interação** – enquanto as estratégias de *envoicing* estão relacionadas ao aspecto pessoal, relativos à comunicação, essas estratégias relacionam-se com o aspecto social do uso da linguagem. A (re)construção do sentido, aqui, acontece a partir da colaboração e reciprocidade. Tem como base o entendimento de que os sujeitos estão dispostos a colaborar para que se desenhe a construção dos sentidos. Há determinadas diferenças que ocorrerão através de práticas linguísticas, tais como: perguntas para esclarecer sentenças e/ou palavras que não foram entendidas no momento da interação; perguntas para correção de palavras e/ou sentenças que não foram bem elaboradas durante a prática discursiva. Podemos compreender essas estratégias como um exercício dinâmico e transformador que leva os sujeitos a refletir sobre a possibilidade de inclusão de suas línguas locais, subjetividades e

³⁶ “Rather than thinking of texts as simply reflecting a pre-linguistic and pre-defined subjectivity, we must consider how selfhood is constructed in the process of writing. Writing itself is a linguistic activity that shapes the self in complicated ways. We textually construct images of the self that appeal to us and display to our readers the types of identity that are to our advantage in specific communicative situations. In fact, writing has special resources that are suitable for negotiating identities effectively.”

identidades no discurso (CANAGARAJAH, 2013a). Essa prática dinâmica e consciente adotada por sujeitos translíngues configura-se como um ato performativo e relaciona-se a uma forma de ação social.

- **Recontextualização** – o objetivo aqui é moldar a produção linguístico-semiótica dos/as alunos/as, de forma que eles atendam a propósitos comunicativos em sala de aula, respeitando a subjetividade dos seus interlocutores. Nesse sentido, práticas, como a busca por pistas contextuais na fala e atitude de seus pares (como elementos prosódicos, léxico, postura etc.), os ajudam a desenvolver formas mais adequadas de interação entre si.
- **Entextualização** – são estratégias ligadas ao aspecto textual no processo de (re)negociação dos sentidos. São empregadas como uma forma de estratégia discursiva, em que os sujeitos desenvolvem a capacidade de compreender padrões e características de gêneros discursivos diversos. Essas estratégias chamam a atenção para a necessidade de construção de textos que sejam adequados a diferentes contextos e propósitos. Mesmo estando relacionada com o processo de escrita, o discurso escrito, em que os autores fazem versões de textos, pode ser também atrelado ao discurso oralizado, através de estratégias, como as mudanças de enunciados, deslocando frases ou tornando as línguas mais curtas.

Canagarajah (2004), a partir de suas reflexões, afirma que é fácil entender escrita como um refúgio muito seguro para os/as estudantes em contextos multi/translíngues, pois evitam conflitos de identidades que são vivenciados na sociedade e na vida cotidiana. O mesmo autor sustenta a ideia de que em um não comprometimento com a comunicação cara a cara, esses sujeitos terão um distanciamento e uma determinada liberdade para construir identidades que permitam transcender conflitos sociais vivenciados do dia a dia. Então, o autor supracitado, inicialmente, adota algumas estratégias que compõem a competência performativa e que estão desmembradas nas especificações trazidas anteriormente, como *Interação*, *Envoicing*, *Retextualização* e *Entextualização*, entretanto, considero importante apresentar alguns pontos que compõem as competências apontadas pelo mesmo autor em 2004:

- **Anulação** – é determinada como não envolvimento das identidades, para que não exista conflito. Mesmo sendo libertador para o autor dos textos adotar uma posição de afastamento, pode existir uma falha na criação dos discursos que sejam

críticos, pois estes vão ser desenvolvidos a partir das (re)negociações das tensões e embates. Evitar os conflitos identitários dentro dos textos é acessar os discursos dominantes e satisfazer a ideia do poder.

- **Acomodação** – acontece a partir de uma internalização consciente do discurso dominante, ou seja, os conflitos identitários são resolvidos a partir da adoção de uma voz e de uma identidade que são influenciadas pela ideologia dominante, fazendo com que outras identidades fiquem mais restritas. Difere da anulação, que é mais superficial e hesitante, mas não deixa de propagar o discurso dominante.
- **Oposição** – está baseada na radicalização, o sujeito coloca-se em um papel onde não (re)negocia identidades e não permite performar nos espaços. Essa é uma maneira de questionar as ideologias acadêmicas de imposição de poder, o autor adota uma ideia de discursos que sejam recheados de conflitos, mas não os (re)negocia, pois se mantém em um único discurso que, por fim, não terá um propósito.
- **Apropriação** – é realizado quando os sujeitos inseridos nos processos de (re)negociação assumem os discursos dominantes para que assim possam associar aos discursos pessoais. Dessa maneira, um espaço favorável é criado para que os sujeitos possam utilizar suas vozes nos discursos que já são instituídos.
- **Transposição** – os sujeitos não deixam de reconhecer os repertórios linguísticos que possuem e suas identidades, mas se apropriam das tensões discursivas dos espaços que fazem parte e desenvolvem uma voz alternativa, um novo discurso identitário que vai além das dicotomias, para que, assim, desenvolvam o respeito.

Os sujeitos translíngues recorrem a recursos linguísticos para (re)negociar os sentidos do que está sendo dito, isso porque carregam ideologias linguísticas que compõem todo o processo de comunicação, seja ela oral ou escrita. As ideologias linguísticas são definidas por Kroskrity (2004) como crenças e sentimentos atrelados às línguas usadas no mundo social e, através desse processo em que as línguas e identidades se encontram, os espaços de autoria são construídos. Para Baptista (2006),

[...] autoria pressupõe um trabalho de seleção que pode, em princípio, ser orientado de modo inconsciente e que se processa no interior de determinadas práticas com a linguagem e essas práticas envolvem sujeitos. Esses sujeitos realizam escolhas que atendem a determinadas intenções de sentido e modos de dizer (p. 83).

A autoria, então, dá-se entre a relação da língua e da identidade que está de acordo com o pensamento de Rajagopalan (2003, p. 74) quando diz que “[a] identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua”. A necessidade do processo de autoria nos contextos de práticas translíngues é importante para que os sujeitos possam ocupar seus lugares, já que esses transitam por diversas línguas, compondo seus repertórios linguísticos e têm, muitas vezes, suas identidades negadas no processo de escrita quando é imposto o uso de uma única variedade linguística, podando o uso do repertório vasto que esses sujeitos têm acesso. Assim, com a oportunidade de exprimir suas identidades, os sujeitos têm a possibilidade de ser autores de suas próprias realidades. A partir do momento em que os sujeitos são autores, ocupam seus espaços e rompem com regras monolíngues e monoculturais, desenvolvem, então, posicionamentos críticos, que irão reverberar no entendimento de língua no âmbito educacional e para além dele.

CAPÍTULO 3 - PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Explano, aqui, os caminhos seguidos para que os objetivos dessa pesquisa pudessem ser atingidos, a abordagem que melhor orienta o papel da pesquisa de maneira mais próxima dos/as participantes dentro do ambiente de sala de aula, mas, em vista dos acontecimentos, as observações não puderam acontecer. Apresento a seguir os procedimentos de análise, constando os instrumentos utilizados para geração dos dados, assim como as dimensões analíticas que emanaram das análises.

3.1. ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A geração de dados ocorreu a partir da abordagem qualitativa interpretativista de cunho etnográfico. A pesquisa qualitativa ressalta um nível de realidade, já que se volta para questões particulares. O enfoque desse tipo de pesquisa está relacionado a múltiplos significados, valores e crenças que não podem ser vistos como quantidade, então, uma investigação voltada para o social, qualquer que seja, deve considerar características básicas do seu objeto que é esse aspecto qualitativo (SUASSUNA, 2008). Desenhar uma pesquisa dentro da abordagem qualitativa é entender que o/a pesquisador/a “[...] seleciona aspectos que devem ser explorados e decide quais os que devem ser abandonados. Assim, as categorias analíticas podem derivar diretamente da teoria que respalda a pesquisa ou surgir do próprio conteúdo dos dados sob análise” (SUASSUANA, 2008, p. 349).

Como salienta Telles (2002), uma pesquisa etnográfica tem o objetivo de interpretar o comportamento de determinados grupos. Então, um/a professor/a, no papel de pesquisador/a, deve conhecer o contexto no qual realiza o seu estudo, pois terá que (re)negociar com os sujeitos da pesquisa diversos pontos importantes, como tempo e envolvimento desses/as participantes, por exemplo. Corroborando com esse pensamento, ao avaliar um determinado recorte social, nesse caso, a sala de aula, com o intuito de recomendar soluções para os problemas e impasses identificados, através das observações, deve-se levar em conta as evidências da observação e da descrição, elementos cruciais da atividade etnográfica.

Para Fetterman (1989, apud GODOY, 1995), a pesquisa etnográfica é a arte e a ciência de descrever uma cultura ou grupo, a filosofia repousa em uma ideologia que compreende a existência social como localizadas e resultantes no fato mais óbvio que é o encontro e o relacionamento. Uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, então

[...] não se circunscreve apenas à visão *ética*, mas apoia-se, também, na *êmica*. O termo *êmico* significa “interno” (*insider*) e sugere que a interpretação de um fato ou valor cultural, seja de um indivíduo ou de um grupo, étnico ou fenomenológico, deve levar em conta a verdade como ela é entendida pelas pessoas que vivenciam aquela determinada cultura. Essa perspectiva se alia à perspectiva *ética*, “externa” (*outsider*) que tende a ser descritiva e que observa as estruturas comportamentais do grupo cultural em foco. É preciso enfatizar, no entanto, que os termos, *ético* e *êmico*, servem como metáforas para guiar a pesquisa na busca de maior rigor metodológico, mas não devem ser interpretadas de forma extrema e dicotômica, visto que as identidades pesquisador e/ou participante são cambiantes em decorrência da inserção em redes sociais complexas (REES; MELLO, 2011, p. 32-33, grifo das autoras).

A partir desses encontros e relacionamentos também é possível chegar à compreensão e explicação das experiências humanas, que se dão no mundo da vida, no mundo do trabalho, no mundo do entretenimento e da arte, para então, obter as evidências necessárias para compreender os contextos desses relacionamentos, a partir das análises das dinâmicas que marcam esses encontros (ERICKSON, 1989). Desta forma, a pesquisa qualitativa com os/as estudantes de países africanos será potencializada juntamente com a abordagem etnográfica, já que como é sabido “[...] o etnógrafo procura estar atento e receptivo aos eventos que ocorrem ao seu redor” (GODOY, 1995, p. 28) e, por isso, os pesquisadores devem levar em consideração que o professor que estará abrindo as portas dos seus espaços para que as pesquisas sejam desenvolvidas, é “[...] um ser sabente de sua prática pedagógica e dotado de um potencial e capacidade para a reflexão [...]” (TELLES, 2002, p. 97).

3.2 CENÁRIO DE PESQUISA

Essa pesquisa foi realizada com alunos/as do PROFICI (Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA). O PROFICI proporciona cursos de língua gratuitos para a comunidade UFBA e recebe estudantes de diversos programas em associação com a universidade. A seguir, explico o cenário dessa pesquisa, assim como o PEC-G (Programa de Estudante Convênio de Graduação) do qual os/as participantes fazem parte e, também, o subprograma PROEMPLE (Programa Especial de Monitoria de Português como Língua Estrangeira).

3.2.1 O PROFICI

A Universidade Federal da Bahia, no ano de 2012, implementou um programa institucional intitulado PROFICI³⁷ (Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA). Este programa teve como objetivo principal a internacionalização da universidade, buscando um intercâmbio de saberes com instituições de diferentes países, assim como oportunizar o aprendizado de línguas estrangeiras para a comunidade UFBA, alunos/as e funcionários/as. O PROFICI oferece curso de 6 (seis) línguas e cada idioma é amparado por seus respectivos subprogramas que é coordenado por um professor da UFBA, a saber: alemão (PROEMA), espanhol (PROEMES), francês (PROEMF), inglês (PROEMI), italiano (PROEMIT) e português como língua estrangeira (PROEMPLE).

Cada curso, com exceção de Português como Língua estrangeira, tem duração de 1 ano e 6 meses, dividido em: Elementar 1, Elementar 2, Pré-intermediário 1, Pré-intermediário 2, Intermediário 1, Intermediário 2, Intermediário Avançado 1 e Intermediário Avançado 2, sendo que, para alemão e italiano, os dois últimos níveis não acontecem. As aulas ocorrem 3 (três) dias na semana, sendo 2 (dois) dias presenciais ³⁸ e 1 (um) dia para aula online. Para os/os alunos/as terem a oportunidade de estudar uma língua nesse programa, é necessário que passe pelo processo de seleção, que ocorre todo semestre, é lançado um edital com todas as informações e publicado no site do PROFICI.

Outro fator importante é a contribuição desse programa para a formação dos estudantes de Letras, visto que, para ser monitor/a, deve-se ser aluno/a de graduação ou pós-graduação, estes estudantes recebem treinamento³⁹ toda semana e as aulas são supervisionadas pelo/pela coordenador/a acadêmico do seu subprograma.

3.2.2 O PROEMPLE

De forma contrária aos outros cursos, no PROEMPLE, as aulas são de segunda a sexta, sendo 3 (três) vezes na semana aulas relacionadas aos projetos (quadro 1), 2 (duas) vezes na semana ocorrem aulas de reforço e 1 (uma) vez na semana é uma aula sobre

³⁷ As informações contidas nessa escrita estão na página do programa que pode ser acessada pelo link: < [Para conhecer o: uma breve apresentação | PROFICI - Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA](#) >

³⁸ Devido à pandemia, todas as aulas estão ocorrendo remotamente.

³⁹ *Treinamento* é a palavra que consta no site do PROFICI. Treinar é o processo de tornar alguém capaz de fazer algo, entretanto nesse espaço discordarei da palavra, visto que treinar acarreta uma ideia de algo preestabelecido e dentro da translíngua o processo de (re)construção de conhecimento é diário.

diário. As aulas sobre projetos são para que os/as estudantes tenham a possibilidade de interagir com pessoas em um processo de ensino-aprendizagem focada nas práticas reais do uso da língua. As aulas de reforço são trabalhar com os/as estudantes sobre temas que fazem parte da vida e do contexto social que esses sujeitos estão inseridos, como falar sobre racismo, empoderamento feminino, abordagem policial, por exemplo. E a aula de diário é para o compartilhamento das atividades que esses/essas estudante se inserem ao longo da semana, como o compartilhamento de um livro lido ou filme visto.

Esse subprograma PROEMPLE foi desenvolvido no ano de 2014, é um curso multinível, não dividindo esses estudantes em níveis de aprendizagem, já que o propósito é diferente das demais línguas. O curso foi criado para oferecer aulas de português para estudantes estrangeiros na UFBA. Os/as estudantes que compõem a sala de aula são oriundos/as de diferentes programas de intercâmbio em parceria com a universidade, tais como: PAEC-OEA (Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação e Organização dos Estados Americanos), ETA (Programa de Assistente de Ensino de Língua Inglesa), FIOCRUZ (Fundação Oswaldo Cruz), OEA (Organização dos Estados Americanos), FULLBRIGHT (Fundação Fullbright), PEC-G (Programa de Estudantes-Convênio de Graduação), sendo este último o foco da pesquisa.

Os/as estudantes do programa PEC-G, diferentemente daqueles dos demais programas, precisam estar nas aulas, não podem faltar ou escolher não ir, já que esses estudantes estão no Brasil em um processo de imersão para a aprendizagem da língua, pois, no final do ano, mais ou menos no mês de outubro, serão submetidos à prova do CELPE-BRAS (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). O PROEMPLE foi criado como um programa experimental e é realinhado e avaliado com frequência. No ano de 2020, somente duas professoras atuaram com os/as estudantes (a professora que passou pelo processo seletivo e outra como voluntária), o programa segue uma abordagem de aprendizagem que foca em projetos. Como são estudantes de diferentes etnias, idades, línguas e classe social, as turmas são todas mistas, os/as estudantes não são divididos/as pelo nível, da mesma forma que os projetos também não são (GUALDA, 2020). Segue o quadro 1, com os projetos que possibilitaram os/as estudantes percorrerem espaços de Salvador e terem contato com diferentes pessoas. Entretanto, no ano de 2020, a partir do projeto 2, as atividades tiveram que ser on-line devido a pandemia.

Quadro 1 – Títulos dos projetos

TÍTULO DOS PROJETOS	
Projeto 0	Conhecendo o carnaval
Projeto 1	Gincana salvador
Projeto 2	Coronavírus – Covid 19
Projeto 3	Meu país, minha raiz
Projeto 4	O que você acha dos serviços públicos de Salvador
Projeto 5	Minha amiga brasileira/Meu amigo brasileiro
Projeto 6	As comidas típicas do meu país
Projeto 7	Minha profissão nono Brasil
Projeto 8	Museus e vida cultural em Salvador
Projeto 9	Cinema brasileiro
Projeto 10	Festas populares do meu país
Projeto 11	Família
Projeto 12	Choque cultural
Projeto 13	Música brasileira
Projeto 14	Televisão
Projeto 15	A importância da religião na minha vida
Projeto 16	Conhecendo os festejos juninos
Projeto 17	Esportes
Projeto 18	Passatempos
Projeto 19	Viagens
Projeto 20	Fobias
Projeto 21	Moda

Projeto 22	Gênero e diversidade
Projeto 23	Fake News
Projeto 24	O papel da mulher na sociedade
Projeto 25	Minha vida pós experiências no curso da UFBA

O mesmo autor chama atenção para o objetivo do programa, que é o de ajudar os/as estudantes a serem independentes. Ou seja, a partir dos projetos, são levados/as a passar por experiências reais da vida e, assim, aprender com elas, tudo em situação de imersão, então os/as alunos/as (re)constróem relações, refletem sobre e interagem nas mais diversas situações de vida. “Nesse processo, alcançam proficiência linguística e competências interculturais por conta própria, de acordo com os seus estilos e necessidades individuais de aprendizagem”⁴⁰ (GUALDA, 2020, p. 511).

De janeiro até o início de junho (quando acontecem as férias da UFBA), os estudantes trabalham com os projetos, e de julho até outubro, acontecem as aulas focadas na prova do CELPE-BRAS, todavia, com o distanciamento social por causa da pandemia, ocorreu a suspensão da prova para obtenção do certificado de comprovação de proficiência, então, foi preciso concentrar em outras ideias e as aulas focaram nas produções narrativas dos/das estudantes que também são baseadas na ideia de projetos. Essas produções serviram de base para a construção dessa pesquisa, mas faço um adendo de que não utilizarei todas as produções narrativas desses/as estudantes.

Quadro 2 - Produções narrativas⁴¹

TÍTULOS DAS PRODUÇÕES NARRATIVAS	
Produção 0	Meu primeiro beijo.
Produção 1	A minha primeira viagem ao Brasil.
Produção 2	Experiências no ensino médio.
Produção 3	As minhas ideias para adiar o fim do mundo.
Produção 4	Brincadeiras de criança.

⁴⁰*In that process, they achieve linguistic proficiency and intercultural skills on their own, according to their individual learning styles and needs*

⁴¹ Faço um complemento sobre as produções narrativas, salientando que além de fazerem parte do ideal do PROEMPLE que é o de trabalhar com projetos, o curso não atrela notas as atividades dos/das estudantes. Nesse espaço de ensino-aprendizagem não existem notas de comprovação, já que o curso está focado no processo de (re)construção do conhecimento a partir de práticas reais de interação e não no quantitativo de números como forma de comprovação do que foi aprendido pelos/as alunos/as.

Produção 5	As minhas receitas prediletas.
Produção 6	Um sonho de casamento.
Produção 7	E se eu fosse...?
Produção 8	A minha surra inesquecível.
Produção 9	Como é ter (não ter) irmãs/irmãos.
Produção 10	Quando eu for milionária (o)?
Produção 11	A história da escolha e o significado do meu nome.

Então, para melhor conhecer o PROEMPLE, é importante saber que:

O curso de português na UFBA, portanto, estabelece uma relação muito estreita entre exploração cultural, interação pessoal, e aprendizagem de línguas. Por essa razão, a compreensão das experiências dos alunos em Salvador, que é orientada pelo curso de língua, é um elemento essencial para o sucesso do curso e dos alunos individuais⁴² (GUALDA, 2020, p. 513).

Assim, o PROEMPLE direciona o olhar para o desenvolvimento desses/as estudantes a partir das interações e das (re)negociações que ocorrem em momentos reais e locais de práticas de uso.

3.2.3 O PEC-G

O PEC-G é composto por 68 (sessenta e oito) países participantes⁴³, sendo 28 (vinte e oito) da África, 25 (vinte e cinco) da América Latina e Caribe, 9 (nove) da Ásia e 6 (seis) da Europa e, segundo o site do MEC (Ministério da Educação), para participar da seleção, os/as estudantes devem ter, no mínimo, 18 anos e, no máximo, preferencialmente 23 anos⁴⁴. As turmas das aulas de PLE (português como língua estrangeira) são compostas por alunos/as de nacionalidades diferentes, para que, assim, tais estudantes tenham contato com diferentes línguas-culturas em uma mesma sala de aula, fazendo com que as (re)negociações de sentido aconteçam a partir desses contatos. A quantidade de turmas é delimitada a partir da quantidade de alunos/as aprovados/as na seleção do PEC-G e que chegam ao Brasil no início do semestre de cada ano, porém

⁴² *The Portuguese course at UFBA, therefore, establishes a very close between cultural exploration, personal interaction, and language learning. For that reason, understanding the experiences of the students in Salvador, which is guided by the language course, is an essential element in the success of the course and individual students.*

⁴³ Informação disponível no site: [PEC-G: países participantes \(mre.gov.br\)](http://mre.gov.br)

⁴⁴ Disponível em: [PEC-G - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://mec.gov.br)

existem outros estudantes que compõem as turmas que integram outros programas, como já mencionado.

De acordo com o Manual do estudante convênio⁴⁵, o programa foi criado em 1964, com o propósito de oferecer vagas de graduação para estudantes de países em desenvolvimento nas instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Esses países fazem parte da manutenção de um acordo de cooperação cultural, educacional ou científico-tecnológica. Na década de 1960, foi significativo o número de pessoas de outros países no Brasil, daí surgiu a necessidade de desenvolvimento do programa para receber estudantes. Existia a preocupação de unificar as condições do intercâmbio estudantil e a garantia de um tratamento igual aos estudantes por parte da universidade. Em 1965, então, foi criado um protocolo para o PEC-G e, nos dias atuais, é regido pelo Decreto Presidencial n.º 7.948⁴⁶, publicado em 2013.

Por fim, quem administra o programa é o Ministério das Relações Exteriores (MRE), por meio da Divisão de Temas Educacionais (DCE), e pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Ensino Superior (Sesu), em parceria com as IES participantes do Programa.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os/as participantes da pesquisa são alunos/as estrangeiros/a vinculados/as ao programa PEC-G, que fazem parte das aulas de Português do PROEMPLE/PROFICI. Esses/as estudantes estrangeiros/as que compõem as salas de aula do PROEMPLE têm objetivo de estudar em um dos inúmeros cursos de graduação ofertados pelas IES brasileiras. Porém, para que isso seja possível, uma das exigências é que tenham a comprovação e aprovação no exame de proficiência CELPE-BRAS e, a partir do resultado nesse exame, os(as) estudantes terão a oportunidade de se matricular no curso escolhido durante o processo de inscrição (realizadas em seus países de origem), de acordo com o Decreto nº7.948 que rege as normas do programa PEC-G.

Em relação à escolha dos/as alunos/as das aulas do PROEMPLE, para fazer parte da pesquisa, delimitarei quatro critérios:

- 1. Primeiro:** participantes provenientes de países do continente africano;

⁴⁵ Todas as informações aqui apresentadas estão no link: [Manual do Estudante-Convenio PT.pdf \(mre.gov.br\)](http://mre.gov.br)

⁴⁶ Disponível em: [Decreto nº 7948 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br)

- 2. Segundo:** falantes plurilíngues, já que são alunos/as oriundos/as de contextos multilíngues;
- 3. Terceiro:** representantes dos países africanos integrantes do curso quando do início da pesquisa.
- 4. Quarto:** disposição dos/das alunos/as em participar da pesquisa, dado o seu caráter de participação voluntária.

Embora a turma do PROFICI/PRIEMPLE do ano de 2020 seja formada por 10 estudantes, somente foram sujeitos dessa pesquisa os/as estudantes de países do continente africano, então, estudantes de países da América Central não participaram. Trabalhei com um número estipulado de 7 (sete) participantes, somente uma aluna dentro os/as 8 (oito) africanos/as não quis participar. Acho relevante relatar que essa pesquisa contaria com as observações das aulas, contudo, no cenário pandêmico, as observações que me ajudariam a ver a prática não foram possíveis, assim, a minha escolha de não observar aulas on-line deu-se pelo fato da metodologia não conter informação sobre pesquisa em ambiente on-line quando a pesquisa foi enviada ao comitê de ética e também, porque eu queria ver outros recursos semióticos além da linguagem, como gestos, por exemplo, e as aulas on-line não me permitem.

Não delimito níveis de língua, a saber, básico, intermediário e avançado, visto que o curso de português é multinível. Assim, os/as estudantes fazem curso intensivo de preparação para o exame de proficiência do CELPE-BRAS, logo, todo o foco do PROEMPLE é o de possibilitar o ensino-aprendizagem da língua e a interação, desde o momento da chegada dos/das estudantes em Salvador, passando pelos meses de curso em sala de aula, até o dia da prova do exame de proficiência. Para que os dados pudessem ser utilizados, foi pedido que os/as estudantes encontrassem um nome fictício para representá-los/as.

No quadro 3, apresento os/as participantes da pesquisa. As aulas tiveram início em janeiro de 2020, e, devido à falta de investimento do governo federal, o PROEMPLE disponibilizou somente uma professora para o programa, que fez o processo seletivo, e a outra professora foi voluntária. Então, a turma de 2020 teve um total de 10 estudantes que chegaram de diferentes países, como já explicitado anteriormente, devido à pandemia tiveram que estender mais ainda o tempo de estadia aqui no Brasil, assim como a organização dos estudos, o que antes era de 10 a 11 meses, aproximadamente, tornou-se um ano (e mais, visto que com exceção de uma estudante, todos/as os/as outros/as ainda

estão aqui no Brasil), até que esses/as estudantes passassem pelo processo avaliativo para obtenção do certificado de proficiência.

Quadro 3 - Sujeitos de pesquisa

NOME FICTÍCIO	IDADE	GÊNERO	FORMAÇÃO	PAÍS
Kim⁴⁷	24 anos	masculino	segundo grau	Guiné Equatorial
Neymar	19 anos	masculino	segundo grau	Guiné Equatorial
Popcorn	31 anos	masculino	superior	Benin
Preciosa	20 anos	feminino	segundo grau	Gabão
Rajulein	24 anos	masculino	segundo grau	Mali
Reina	19 anos	feminino	segundo grau	Guiné Equatorial
Wendy	21 anos	feminino	segundo grau	Guiné Equatorial

3.3.1 Pseudônimos dos/das participantes da pesquisa

Como explanado até aqui, pedi para que os/as participantes dessa pesquisa escolhessem um nome fictício para compor o trabalho. A minha decisão em trabalhar dessa forma é baseada na ideia da performatividade dos sujeitos, a ser desenvolvida mais para frente, e, também, visando o papel da identidade desses sujeitos no mundo. De acordo com esse pensamento acredito que não poderia nomeá-los/as a partir do meu ponto de vista, já que se fizesse isso contrariaria o que também defendo aqui quanto à (re)construção das identidades sociais, a performatividade identitária e as vivências, etc. Para esses nomes serem escolhidos existiram experiências prévias, decisões que podem parecer simples, mas que na verdade é um fator de extrema importância para a composição de um sujeito. Dito isso, apresento as respostas desses/as participantes para a minha pergunta (extra) sobre a escolha dos nomes para compor a pesquisa.

Pergunta extra (diário de campo): Foi pedido que você escolhesse um nome fictício para te representar na pesquisa, então eu gostaria de saber: por que você escolheu esse nome? O que ele representa para você dentro das suas experiências de vida? Explique.

⁴⁷ Solicitou a mudança do nome na pesquisa.

Kim: A escolha desse nome é principalmente, porque gosto dele. No início era um nome de bullying usado pelos meus colegas de aula, com o decorrer do tempo viralizou e muitas pessoas do meu redor já estavam acostumados a chamar-me de Kim, então decidi adotá-lo como um nome mais. Enquanto a minha experiência de vida representa uma maneira de demonstrar que não qualquer pessoa pode me atingir emocionalmente e magoar-me. Mas também é o nome de uma famosa chamada de Kim Kardashian que tem um reality show em E!

Neymar: Eu escolhi esse nome principalmente porque eu gosto muito de esse jogador de futebol. Uma das coisas que eu mais gosto é o futebol, é meu esporte favorito, eu gosto de praticar e assistir. Antes de vir aqui no Brasil eu não conhecia muitas coisas sobre o país, o que eu conhecia era pelo futebol, tem uns dos melhores jogadores como Pelé, Ronaldinho e Neymar. Então, eu escolhi esse nome porque é o nome de um de meus jogadores favoritos e um dos melhores daqui no Brasil.

Popcorn: Popcorn ou Pipoca em português é meu apelido desde os meus 15 anos. A maioria dos meus amigos virtuais me conhece sob este apelido. E mesmo depois de saberem meu verdadeiro nome, eles ainda me chamam de Pipoca. Então de onde vem este nome fictício? Foi-me dado por algumas enfermeiras depois de ter tido uma convulsão enquanto comia pipoca. Sempre gostei de comê-lo e ele até substituiu minha refeição do dia. Um dia, eu estava com alguns amigos e estávamos jogando um videogame. E, como sempre, eu tinha meu pacote de pipoca na mão. De repente comecei a tossir sem parar até que perdi a consciência e acordei no hospital. Quando acordei, as enfermeiras me chamaram de Sr. Pipoca porque eu me engasguei enquanto comia. Depois disso, meus amigos começaram a me chamar assim e eu acabei adotando-o. Depois daquela crise, sempre que tento comer pipoca novamente, começo a tossir e o medo vem sobre mim. À medida que envelheço, às vezes me forço a comê-lo e sei que vou superar este medo.

Preciosa: Eu escolhi esse nome Preciosa principalmente porque é o nome da minha irmãzinha que eu amo muito. Se tenho que fazer uma ligação entre esse nome e sua pesquisa vou falar que ele representa para mim o que sua pesquisa representa para você, eu acho que ela é importante para ti.

Rajulein: Eu escolhi esse nome fictício para cobrir meu nome verdadeiro, porém, para mim, representa um nome de responsabilidade. Portanto, o coloquei para destacar meu pleno consentimento em participar desse trabalho.

Reina: Eu escolhi esse nome porque ia ser o meu nome, em vez do nome que eu tenho agora. Minha mãe escolheu esse nome para mim porque é o mesmo da sua irmã e queria fazer um gesto para ela, já que nenhuma outra pessoa da família tinha o nome. Porém, ao final não deu certo e recebi outro nome por outra razão igual de especial, por isso eu gosto de usar os dois, porque os considero meus.

Wendy: escolhi o nome, porque me faz sentir poderosa, capaz de conseguir tudo o que me proponho. As vezes quando meus amigos me chamam desta forma me sinto confiável com mais autoconfiança de mim mesma. Quando alguém me chama assim, sei que precisa de mim e que comigo se sentiria segura e confortável. Esse nome apresenta a forma que gostaria de mostrar ao mundo que eu sou, da forma que sou paciente, divertida e sociável.

Como podemos ver aqui, os motivos são os mais variados, mas, de alguma forma, contribuem com a formação das identidades dos sujeitos da pesquisa. Escolhi trazer a informação, visto que além dos nomes serem diferentes, apego-me à ideia de como os sujeitos performam na sociedade, independentemente de serem pseudônimos, carregam traços importantes para a formação da vivência desses sujeitos. Por fim, é importante apresentar essas informações, já que foi um pedido da pesquisadora que escolhessem, então, é preciso entender a ligação dos pseudônimos com os sujeitos sociais desta pesquisa.

3.3.2 Países dos/das participantes da pesquisa

Assim como na seção anterior, trago também uma breve informação sobre os países dos quais os sujeitos são provenientes. A seguir, no quadro 4, apresento os países, como as línguas faladas nesses espaços e, também, as respostas dos sujeitos da pesquisa sobre seus respectivos países⁴⁸, a partir de uma pergunta extra.

Quadro 4 - Países e línguas faladas⁴⁹

PAÍSES	LÍNGUA OFICIAL	LÍNGUAS NÃO OFICIAIS
Benin	Francês	Fon Yoruba (sul) Nagot, Bariba e Dendi (norte)

⁴⁸ As informações sobre os países listadas nos links a seguir:

Benin: <http://antigo.itamaraty.gov.br/>

Gabão: <https://www.populationdata.net/pays/gabon/>

http://www.mon-gabon.com/cultures_divers/langues_du_gabon.html

Guiné Equatorial: <https://embajada-guinea-ecuatorial.com/guinea-ecuatorial/el-pais/>

Mali: <https://www.larousse.fr/encyclopedie/pays/Mali/131330#10957787>

<https://www.britannica.com/place/Mali>

⁴⁹ As informações que compuseram este quadro constam neste link: <https://www.nationsonline.org/>

Gabão	Francês	Fang Myene Bateke Bapounou/Eschira Bandjabi
Guiné Equatorial	Espanhol e Francês	Fang Bubi Ibo Pidgin do Inglês
Mali	francês	Bambara (falado por cerca de 80% da população)

Pergunta extra (diário de campo): Você pode falar sobre o seu país? Como se você estivesse fazendo uma breve apresentação para uma pessoa que não o conhece.

O Benin

De acordo com o Ministério das Relações Exteriores, em 1960, o Brasil reconheceu a independência do Daomé (que, posteriormente, tornou-se o Benim) e, em 1961, foram estabelecidas relações diplomáticas. A Embaixada do Brasil em Cotonou foi inaugurada em 2006, quando da visita do então presidente brasileiro ao Benim. Nesse mesmo ano, abriu-se a Embaixada do Benim em Brasília. A cooperação entre Brasil e Benim abrange iniciativas em cultura, saúde, educação, agricultura, esporte e infraestrutura. Alguns dos principais projetos bilaterais estão relacionados ao desenvolvimento do setor algodoeiro beninense, cuja implementação é estratégica para a economia daquele país.

Em 2005, estabeleceu-se uma Comissão Mista, que se reuniu em 2009 e 2011. A Semana Cultural do Benim na Bahia (2009) contribuiu para adensar as relações culturais entre os dois países. Nos últimos anos, houve importante troca de visitas de alto nível, como assinala a vinda ao Brasil do Presidente Boni Yayi (2012) e dos Ministros das

Relações Exteriores benineses Nassirou Bako-Arifari (2011) e Aurélien Agbénonci (2018), bem como a visita realizada pelo então Ministro Aloysio Nunes ao Benim, no contexto de seu segundo périplo africano (2017).

Como já mencionado, o participante Popcorn faz um relato sobre o país:

Nome oficial do país: Benim

Capital: Porto-Novo

Área: 114.760 km²

espantoso por sua diversidade cultural, que se reflete nos cultos e tradições de cada grupo étnico. O Benim está localizado no Golfo da Guiné na África Ocidental e tem um clima tropical, com duas estações chuvosas e duas secas. A língua oficial é o francês, um total de 55 idiomas são falados no Benim, 50 dos quais são indígenas. Fon e Iorubá são falados no sul do Benim (Fon era a língua oficial do Benim, anteriormente Dahomey, antes da colonização) com seis línguas tribais principais faladas no norte (incluindo Bariba e Fulfulde). Fon representa por si só a grande maioria da população, 17,6%. O Benim é a terra da religião Vodoun e também um país laico. Temos uma rica tradição cultural que remonta a séculos atrás. A população atribui grande importância à espiritualidade. A prática religiosa, seja tradicional ou moderna, é uma parte importante da vida diária. Benim é considerado como o berço de Vodoun e mais de 80% da população beninense pratica esta religião tradicional. Estas práticas estão embutidas nas tradições do povo há séculos e constituem um dos aspectos mais interessantes da cultura beninense. A religião Vodoun ainda hoje está muito viva no país. As numerosas cerimônias rituais são acompanhadas de canções, batidas de tambor, danças, orações e oferendas aos espíritos. A relação do indivíduo com as divindades Vodoun se manifesta em tranSES, um dos aspectos mais espetaculares do culto. A grande diversidade de danças religiosas e rituais também contribuiu para a riqueza cultural do Benim. Muito complexas e surpreendentemente expressivas, estas coreografias tradicionais são praticadas por ocasião de festividades muito particulares como o festival vodoun (festival nacional), o Gani (no norte do Zpaís), que reúne a comunidade Baatombu, e também durante os numerosos festivais improvisados. O país também é rico. Finalmente, meu país é muito acolhedor, não fazemos nenhuma diferença de raça, cor ou pele. Vivemos em solidariedade e ajuda mútua. Nós não somos o país mais seguro do mundo, mas você deve saber que a insegurança é muito baixa.

O Gabão

A República Gabonesa tem como capital Libreville, que cobre uma área de 267.667km², fica situado na África Central e faz fronteira com o Oceano Atlântico, República do Congo, Guiné Equatorial e Camarões. Tornou-se independente em 1960,

antes era colônia francesa. O Gabão é um país rico pelo petróleo que é a principal área de exportação, e, também, pela biodiversidade. A população do país é de 2,264,663 habitantes de acordo com as últimas informações. Existe uma média de 50 línguas no país, mas o Fang é falado por cerca de 32% da população, a maioria das línguas faladas no país pertence à família Bantu.

Pode-se dizer que, entre as 50 línguas nacionais, o francês é a única língua oficial, na capital do país, o francês tornou-se uma língua franca, já que existem imigrantes de toda África. E entre os jovens, o francês como língua materna está em crescimento, esse fato é percebido nas capitais das cidades, porém, em aldeias, o francês tem o status de veicular, mas as línguas tradicionais do Gabão ainda são mais faladas que o francês.

Resposta da participante Preciosa:

Meu país é o Gabão, um país da África central. Sua economia é baseada sobre o petróleo, a exportação de arvore e a agricultura. Ele é também atravessado pelo equador, então é praticamente o mesmo clima que aqui non Brasil. O povo de lá é muito gentil e simpático, gosta de festa e de trabalhar também. Têm muitos lugares turisticos no meu país, eu te convido para visitar lo.

A Guiné Equatorial

É um país situado na África Central, pode ser conhecido por Guiné Equatorial ou República da Guiné Equatorial. É dividido em oito províncias, e o país é repleto de legados culturais e arquitetônicos. Tem como capital Malabo e, como línguas oficiais, Espanhol, Francês e Português, existe cerca de 1.225.377 habitantes. Os primeiros europeus a ocuparem esse espaço foram os portugueses, em 1471, a Guiné Equatorial permaneceu com os portugueses até 1778 e, logo após, foi cedida à Espanha, que manteve o poder até 1959. Em 1968, foi declarada a independência, entretanto, durante 11 anos, viveu dentro de uma ditadura. Em 1979, terminou o regime ditatorial, e um regime democrático tomou o lugar.

Guiné Equatorial tem sua população dividida em grupos étnicos diversos, dentre eles Fang, 72% da população do país é originária da região continental e a sociedade desse grupo é dividida em famílias, clãs e tribos relativamente autônomos. A cultura Fang é apreciada no mundo, um exemplo disso é que tanto suas máscaras como suas estátuas rituais foram inspiração para os artistas cubistas e para pintores, como Picasso e Matisse. O povo Bubi representa 15% da população do país e vive na ilha denominada Bioko (a principal ilha), considerado o primeiro grupo de ocupantes da ilha e, provavelmente, são

originários do país Camarões. A música e as danças tradicionais são inspiradas pelas cerimônias religiosas, assim como o canto, e mesmo com o impacto do catolicismo, ainda estão enraizados na sociedade. O povo Ndowé é a menor parte da sociedade, provavelmente, junto com os Fang, chegou à região continental entre os séculos XII e XIII. Os Ndowé ocupam o litoral, por essa razão, também são conhecidos como “playeros” (os da praia), a organização social é semelhante à dos Fang. Os Pigmeus são considerados os primeiros povos habitantes da África, são povos que vivem em pequenos grupos, na Guiné Equatorial são chamados de Beyele e Bokuign e dedicam-se, essencialmente, à caça e à colheita de raízes.

Relatos dos sujeitos participantes sobre o país de onde são oriundos:

Kim: *A Guiné Equatorial é um país bem menor, porém com muitas riquezas naturais e um PIB consideravelmente alto, ou seja, se pode considerar como um dos países mais ricos da África central. No entanto, o país é carente na área de serviços essenciais tais como, saúde, educação e alimentação. Cabe ressaltar que o território da Guiné Equatorial é descontínuo, composto por uma região continental e uma outra insular. Então a região continental é regida pela cidade de Bata, enquanto a região insular está regida pela cidade e capital econômica do país Malabo. O governo do meu país é dirigido por um regime ditatorial camuflado em forma de democracia, no qual a maior parte da população vive em extrema pobreza. E conseqüentemente onde o salário mínimo é menos de mil reais. O atual dirigente da Guiné Equatorial se pode considerar como um dos mais antigos dirigentes no poder em África, com cinquenta anos no poder, e com a pretensão de ceder o cargo ao filho dele, que atualmente é o Vice Presidente da República. A população de lá é muito bem acolhedora, cheia de amor pelo próximo e muita humilde. A etnia mais predominante é a Fang, a qual pertence o atual dirigente.*

Neymar: *O nome do meu país é a república da Guiné Equatorial, é um pequeno país da África central que está composta por uma região continental e uma região insular, nesta última está a capital Malabo. Tem uma população estimada em 1.225.300 os quais têm como língua oficial o Espanhol, é o único país da África que fala essa língua porque nós fomos uma colônia espanhola. É um país muito lindo com um clima tropical e com muita vegetação e reservas naturais. Nossa economia depende principalmente da produção e exportação do petróleo, então, é um país muito rico, mas ainda em caminho de desenvolvimento.*

Reina: *Guiné Equatorial é um país do centro de África, constituído por umas ilhas e uma região continental. Não é um país muito grande, porém está rodeado de muita riqueza natural. Mesmo que sejamos todos do mesmo país, existem diferentes etnias que se diferenciam por suas tradições que até hoje. Estas vivem juntas em um mesmo entorno, compartilhando essas tradições.*

Wendy: *Meu país se chama Guiné Equatorial, localizado na África cidental, tem como língua oficial o “espanhol”, trazido pelos espanhóis*

que colonizaram o país, outras línguas faladas no país, podem se encontrar o Francês e o Inglês formam parte de tantas línguas. Constituído por um governo ditatorial que leva mais de quarenta anos no mandato. A Guiné tem mais de duas línguas nativas do país como: o fang, fadambo, combe, bisou e cada uma dessas línguas são faladas por pessoas de povos diferentes.

O Mali

Mali ou a República do Mali tornou-se independente em 1960 e é um país localizado na África Ocidental, faz fronteira com países como a Argélia, Níger, Burkina Fasso, Costa do Marfim, Guiné, Senegal e Mauritânia. Existem duas características que são básicas de relevo e que podem ser distinguidas em planaltos e planícies que são atravessados por dois sistemas fluviais africanos, o Níger e o Senegal. Mali tem uma população de aproximadamente 19 milhões de pessoas, a sua capital é Bamako.

A língua oficial é o francês, no entanto as línguas que são da família Nigero-congolês são mais dominantes nos espaços, como o Bambara, por exemplo, que é considerada uma língua franca, já que é usada por uma grande parte da população. As línguas mandé tem maior número de falantes, mas existem outros ramos das famílias linguísticas que também são contempladas nos espaços.

Relato do participante Rajulein sobre seu país:

Eu venho do Mali, um país que fica na África ocidental, a capital é BAMAKO, ele é o sétimo maior país do continente. Além da língua francesa sendo oficial, há mais de vinte línguas nacionais faladas no meu país, tais como: Bambara, sarakole, fulbe, dogon, etc. A atividade econômica do Mali é principalmente baseada na agricultura.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção apresento os procedimentos de análise de dados, a partir dos objetivos delimitados, que guiaram a investigação do problema traçado nesta dissertação. De acordo com as palavras de Telles (2002), a análise de dados em uma pesquisa etnográfica tem um cunho interpretativista, pois o/a pesquisador/a produz os significados com base em diferentes instrumentos. Chamo atenção, mais uma vez, para o fato dessa pesquisa ser de cunho etnográfico, pois foram considerados meios de interpretar os dados a partir de aspectos relativos ao grupo de participantes. Para se trabalhar dentro desse foco são importantes meios que possam guiar os dados de forma sensível e ética, uma vez que a análise é feita a partir de participantes humanos que carregam suas particularidades e

personalidades. Desta forma, concordo com Teixeira (2003, p.191), quando essa autora explica que

[...] pesquisa qualitativa não é linear, mas um processo de passo a passo, ou seja, um processo interativo que permite ao investigador produzir dados confiáveis e fidedignos. Assim, o processo de [geração] e análise dos dados é recursivo e dinâmico, além de ser altamente intuitivo.

Para a geração dos dados pensando com base na pesquisa de cunho etnográfico foram utilizados os instrumentos que possibilitaram a interação com os participantes da pesquisa. Já que instrumentos para geração e análise de dados utilizados, algumas vezes, são (re)vistos e (re)formulados para estarem de acordo com a realidade do trabalho de campo que está sendo realizado (MATTOS, 2011). Então, foram criados dois instrumentos para a geração de dados dessa pesquisa, a saber, um questionário com os/as estudantes que se disponibilizaram a fazer parte da pesquisa e um diário de campo para a pesquisadora, além das produções narrativas realizadas pelos/as estudantes que geraram dados para o desenvolvimento da pesquisa.

O questionário se encontra entre os instrumentos mais usados para se obter informações sobre os sujeitos de pesquisa, assim como para investigar as experiências, as opiniões e etc. dos/das participantes. Podem existir dois tipos de questionários: os com perguntas abertas e os com perguntas fechadas. Quando as perguntas são abertas, é possível deixar que os sujeitos decidam o que responder, nessa possibilidade podem existir diferentes respostas em termos de conteúdo (REES; MELLO, 2011). Sendo assim, o questionário, empregado nesta pesquisa, aplicado aos/às estudantes de países africanos (apêndice b) constou em um questionário com questões abertas, aplicado para conhecer dados pessoais, assim como dados acerca de qual é o entendimento desses sujeitos sobre o processo de avaliação escrita, sobre como eram avaliados durante as aulas e sobre quais meios utilizam/utilizaram para tentar (re)negociar sentido e (re)construírem suas práticas linguísticas e identitárias.

Outro instrumento que fez parte dessa pesquisa foi o diário de campo. Ainda de acordo com as autoras (REES; MELLO, 2011), ter notas de campo também é uma prática tradicional nas pesquisas a partir de um viés etnográfico, já que é um instrumento privilegiado, pois trabalha com as observações e permite descrições determinadas que fazem parte do ambiente pesquisado. O diário de campo dessa pesquisa inicialmente foi pensado para dois momentos diferentes, quais sejam, um primeiro momento de observação em sala de aula e um segundo de análise das produções escritas, além de

constar algum questionamento que surgisse após a análise inicial dos dados. Entretanto, devido a pandemia, as observações⁵⁰ das aulas não puderam ser realizadas e, sendo assim, o diário de campo (apêndice c) desta pesquisa constou em um instrumento para analisar as produções escritas dos sujeitos e, também, para a inclusão de outras perguntas que surgiram a partir dos dados gerados, para composição da pesquisa.

As produções analisadas foram os textos escritos nas aulas onde as produções narrativas foram o alvo, produções escritas dos/as estudantes oriundos do PEC-g, como já explicado, que fazem parte do PROEMPLE. Assim, juntamente com o questionário e o diário de campo, essas produções geraram dados para a construção do próximo capítulo. Então para melhor exemplificar nesta seção, segue o quadro com as informações:

Quadro 5 - Instrumentos de pesquisa

OBJETIVOS	INSTRUMENTOS
Objetivo A	Diário de campo com análise das produções.
Objetivo B	Diário de campo com análise das produções e questionário.
Objetivo C	Diário de campo com análise das produções e questionário.

Retomarei, aqui, os objetivos específicos da pesquisa, para possibilitar uma melhor visualização da relação entre os objetivos e os instrumentos utilizados que aparecem no quadro 5.

Assim sendo, para o objetivo a: investigar como as produções escritas de sujeitos plurilíngues em aulas de PLA proporcionam dados para compreensão de práticas translíngues e suas implicações na produção de texto e na sua avaliação foram usados diário de campo com análise das produções. Quanto ao objetivo b: discutir como os espaços de construção e negociação de sentidos acontecem nas produções escritas através da performatividade foram usados diário de campo com análise das produções e questionário. Por fim, quanto ao objetivo c: examinar quais contribuições as práticas translíngues trazem para a (re)construção de performance identitária dos sujeitos nas produções escritas foram utilizados diário de campo com análise das produções e questionário.

⁵⁰ Apesar das aulas do PROEMPLE ocorrerem de forma remota, contudo as observações não ocorreram, como já mencionado, visto que nos documentos enviados para o Comitê de ética não constava a ideia de se fazer pesquisa em espaços digitais.

Para realizar este trabalho, seguimos algumas etapas. Primeiramente ocorreu o envio do questionário para os/as estudantes para que a pesquisadora tivesse os dados iniciais e fosse repensando esses dados com base na fundamentação teórica. Para tanto, inicialmente, por meio de um encontro virtual, devido ao distanciamento social, foram proporcionadas explicações acerca dos objetivos da pesquisa para os sujeitos que se disponibilizaram a participar. Logo após foi acordado com os/as estudantes que eles/elas enviariam suas produções escritas realizadas durante as aulas, aulas remotas, para que tivesse os dados necessários para análise a partir dos objetivos delimitados. De acordo com as respostas e com a ideia de pluralidade, algumas outras perguntas foram incluídas no diário de campo pensando também nas concepções de performatividade e (re)negociações no âmbito da linguagem.

O diário serviu para registrar as observações necessárias para que análise dos dados gerados fosse organizada, e todas as reflexões constam no próximo capítulo, assim como algumas fundamentações usadas para alicerçar os dados gerados. Esses dois instrumentos citados anteriormente foram a composição para a análise da base principal dessa pesquisa que são as produções narrativas escritas realizadas nas aulas de português do PROEMPLE/PROFICI. Desse corpus, foram utilizadas três produções narrativas de cada estudante, foram realizadas 12 (doze), entretanto alguns/algumas estudantes não enviaram todas, então a pesquisadora decidiu escolher três produções narrativas de cada estudante para compor a pesquisa.

A escolha das produções que serão apresentadas no capítulo 4 se deu pelo fato de serem mais temas que foram relacionadas às experiências vivenciadas e as que não imprimiram esse sentimento tem a ver com experiências observadas que se baseiam em fatos do cotidiano que, por fim, interferem nas vidas e necessitam de posicionamentos. As produções narrativas, foram analisadas com base na perspectiva translíngua, como mencionado anteriormente que é a teoria que desenha essa pesquisa. Então os temas relacionados foram os seguintes, seguindo a ordem do quadro 2, O meu primeiro beijo, A minha primeira viagem ao Brasil, Experiências no ensino médio, As minhas ideias para adiar o fim do mundo, Brincadeiras de criança. As minhas receitas prediletas, Um sonho de casamento, E se eu fosse..?, A minha surra inesquecível, Como é ter (não ter) irmãos/irmãos/ Quando eu for milionária(o).

Apoiada na concepção de competência performativa de Canagarajah (2013a), a escrita desses sujeitos foi analisada para saber quais estratégias esses/essas estudantes

desenvolviam para compor seus textos, e (re)negociar os sentidos advindos das práticas que se inseriam, além de observar se as práticas translíngues poderiam ser consideradas na avaliação de produções escritas. Para analisar as produções foram observadas estratégias de (re)negociações, delineadas por Canagarajah (2013a), a saber, Entextualização, *Envoicing*, Interação e Retextualização, além de utilizar as estratégias desenvolvidas em 2004 pelo mesmo autor (Acomodação, Anulação, Apropriação, Oposição, Transposição) sendo também importantes para o processo de (re)construção das vozes desses/dessas estudantes no texto, quando esses sujeitos estão como autores dos seus corpos, já que é no processo de (re)negociação entre língua e identidade que a performatividade acontece, e esse fato desencadeia o efeito de causar mudanças sociais que acontecem na língua. Com a análise firmada no ideal translíngue, o capítulo da análise de dados se divide em três dimensões analíticas explanadas na próxima seção.

3.5 TRANSLINGUAGEM E AS DIMENSÕES ANALÍTICAS

Nessa seção apresento as dimensões analíticas resultantes das análises dos dados gerados no decorrer da pesquisa. Toda a análise foi realizada com base na abordagem translíngue, uma vez que a importância foi atribuída a como os sujeitos (re)construíam suas identidades a partir das interações linguísticas e como as identidades seriam performadas a partir dos contatos linguísticos. As atenções nesse espaço se voltaram para o fato de que as práticas translíngues investigadas se deram de maneira escrita.

A relevância de analisar esses trabalhos é entender como as práticas linguísticas desses sujeitos são consideradas bem como as identidades performadas na escrita, focando no que Canagarajah (2004, 2013a, 2013b) chama de *codemeshing*, termo abordado como sendo uma forma da translanguagem só que dentro de textos. O autor foca suas análises em escritas acadêmicas de seus estudantes, porém, neste estudo não priorizamos textos acadêmicos, mas estes nos servirão como um suporte para chegar à ideia de como nós professores poderemos repensar meios para analisar as produções. Foram utilizados diferentes instrumentos, como dito anteriormente, para que fosse possível se chegar aos dados gerados. Então, com a ajuda desses materiais ocorreu o cruzamento dos dados, como uma maneira de entender os principais pontos que chamaram atenção durante o processo de análise e foram trazidos pelos sujeitos da pesquisa.

Logo, o próximo capítulo, que comporta os dados gerados para essa pesquisa, é intitulado “(Re)negociações linguísticas e identitárias dos sujeitos plurilíngues”, pois se debruça nas práticas de linguagens dos sujeitos e nas (re)configurações sociais dos espaços multi/translíngues, como uma forma de compreender a performatividade identitária e as (re)construções que acontecem a todo instante a partir das práticas translíngues em que se inserem. Assim sendo, as relações entre a língua e pertencimento podem ser usados pelos sujeitos para justificar suas percepções de engajamento em práticas languageiras, as quais focam nos propósitos sociais do aqui e agora em cada encontro comunicativo que se envolvem (BORTOLINI; GARCEZ; SCHLATTER, 2013).

No capítulo atribuído as (re)negociações linguísticas e identitárias dos sujeitos plurilíngues, existem três dimensões analíticas para explicar as reflexões acerca dos dados gerados, a primeira é “ Translinguagem e a hibridização linguística na escrita”, a segunda “Translinguagem e as (re)negociações de vida” e a terceira é “Translinguagem na escrita versus a escrita monolíngue”, nessas três dimensões a teoria basilar é a translinguagem, (CANAGARAJAH, 2004, 2013A; GARCÍA, 2009; WEI, 2011; GARCÍA; WEI, 2014; ROCHA; MACIEL, 2015). Além de outros construtos que compuseram a pesquisa e a análise que compõem o ideal translíngue, como performatividade das identidades (PINTO, 2007; BUTLER, 2019) e superdiversidade (VERTOVEC, 2007). Esses construtos teóricos aparecem diluídos na análise dos dados.

Com essas subdivisões (re)pensa-se as identidades dentro da contemporaneidade, como salienta Hall (2006) as identidades entram em crise porque nada mais é fixo, como os conceitos estão em movimento, as identidades passam a ser pensadas a partir da concepção de performatividade, então refletir sobre é entender que as (re)negociações se dão a partir das práticas languageiras que os sujeitos participam. Assim sendo, Canagarajah (2013a) dentro dos estudos sobre translinguagem se volta para as acepções de performance/performatividade para entender os sujeitos que compõem a sala de aula contemporânea. Saliento que o próximo capítulo é o da análise dos dados e o leitor vai encontrar referências que passaram por essa escrita, já que todas são a fundamentação teórica para que os dados fossem analisados.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS

4.1 (RE)NEGOCIAÇÕES LINGUÍSTICAS E IDENTITÁRIAS DOS SUJEITOS PLURILÍNGUES

No decorrer desta escrita, trouxe os construtos teóricos basilares dessa pesquisa e que foram o alicerce para a reflexão sobre as (re)negociações que os sujeitos plurilíngues fazem ao longo da vida, quando se envolvem nas práticas languageiras. Quando pensamos nessas práticas de linguagem, é necessário entender os propósitos que esses sujeitos trazem para que essas (re)negociações sejam feitas e os contextos nos quais estão inseridos. De acordo com o entorno, nós sujeitos sociais nos apropriamos de estratégias de (re)negociações e, no caso dessa pesquisa, que conta com sujeitos plurilíngues, esses lidam com um entorno discursivo com diferentes repertórios linguísticos. Tais repertórios desenham as práticas ao longo do processo de ensino-aprendizagem de línguas e essa contribuição está para além do ambiente de ensino.

Em vista disso, uma das formas desses sujeitos expressarem seus discursos carregados de ideologias, é na escrita. Assim, no contexto de produção escrita no ambiente de ensino, na maioria das vezes, as identidades dos sujeitos plurilíngues são barradas, já que esses sujeitos lançam mão de um repertório linguístico vasto, em constante (re)construção e que dentro de um ideal tradicional de ensino de língua, um encontro de línguas na escrita não é aceitável. Logo, interessa entender como se formam a partir da translanguagem as (re)negociações identitárias performadas, dentro das produções escritas, mais especificamente as das produções narrativas e como os sentidos são (re)construídos.

Com base no que foi discutido até este momento, é importante que a língua seja compreendida como uma maneira que os sujeitos (re)constroem sentido e que isso é possível através dos atos performativos. Neste sentido, Pennycook (2004) chama atenção para a importância de se (re)construir noções mais adequadas sobre a língua, pois é importante entendê-la e para isso, o autor sugere que a noção de performatividade dará os caminhos para que aconteça. Por esta razão a língua é vista como performativa, pois, “[...] possibilita entender que estar no mundo social é um ato de operar com as línguas, discursos e culturas disponíveis no aqui e no agora [...]” (MOITA LOPES, 2008, p. 326).

4.1.1 Translinguagem e a hibridização linguística na escrita

Como explicado no capítulo anterior, serão retomadas as produções narrativas para o entendimento do processo avaliativo dos sujeitos plurilíngues na escrita, a partir da perspectiva translíngua. Como explanado por alguns autores (GARCIA E WEI, 2014; CONTEH, 2018), anteriormente, a translinguagem se iniciou como uma estratégia que tinha como propósito ajudar estudantes nas lições em sala de aula, dentro dessa prática pedagógica, os sujeitos alternavam as línguas para o desenvolvimento das atividades. E dentro desse espaço penso no processo de translinguagem no âmbito linguístico e explico a partir dos trechos das produções escritas das aulas do PROEMPLE/PROFICI, mas uma vez salientando que são as produções narrativas, como mencionado anteriormente.

Noto que aqui não será feito nenhum tipo de análise gramatical da escrita dos sujeitos, ou seja, correções linguísticas ou algo do tipo, pois o foco é outro. O enfoque está em experiências vivenciadas por estes estudantes, desde início do curso até aqui, esses sujeitos foram se moldando em uma acepção de língua que compartilhe um pouco da identidade brasileira, mais especificamente de Salvador, uma identidade soteropolitana (que não é única) a fim de (re)criar identidades.

(Pergunta 10: Você acha que as avaliações que o(a) professor(a) faz reflete realmente quem você é, reflete a sua identidade?)

Kim⁵¹: Não, porque sou uma pessoa propensa a mudar com o tempo e me adapto ao entorno

Neymar: Eu acho que não, porque para conhecer realmente a identidade de uma pessoa é preciso conhecê-la mais profundamente

Popcorn: Não, de modo nenhum! Porque tudo o que fazemos como avaliação está orientado para a Europa ou para o Ocidente. Muito poucas vezes falamos de nossa própria cultura ou tradição. Portanto, não, isso não reflete minha identidade.

Preciosa: Eu acho que nao, porque agora somos no período de aprendizagem então para mim as avaliações da professora reflete meu nível de aprendizagem.

Rajulein: Sim, porque para mim, as avaliações iguais às correções. Então se tiver qualquer erro, o/a professor/a tem que corrigir e o aluno deve assumir isso

Reina: Algumas vezes sim e outras não.

⁵¹ Mais uma vez destaco que tanto as respostas como as produções narrativas dos sujeitos no decorrer dessa pesquisa estão preservadas em suas formas originais.

Wendy: *Acho que às avaliações que faz o professora não reflete sobre a minha identidades, porque antes de eu ir para as aulas já tinha uma identidades, mas o meu comportamento sem influi nas minhas avaliações.*

De acordo com as respostas esses/as estudantes acreditam que as avaliação não reflete quem eles/elas são, pois não conseguem mostrar suas identidades, por diferentes motivos, tais como adaptação ao entorno, culturas que não representam o sujeito, associações voltadas para níveis de aprendizagem, erros e acertos ou ideal fixo de identidade. Esse ponto já vem sendo discutido aqui nessa dissertação, pois as avaliações são pautadas em um viés que não contempla os plurilíngues. Entretanto quando relacionado ao posicionamento nas escrita alguns dos sujeitos de pesquisa acreditam que conseguem expressar as identidades.

(Pergunta 11: Como vocês se posicionam, se mostram ou expressam suas identidades nas produções escritas?)

Neymar: *Acho que faço isso quando falo sobre mim, o que eu gosto e não e falo sobre minhas experiencias*

Popcorn: *Em minhas produções escritas, gosto de mostrar de onde venho através de minha escrita. Falo mais sobre minha cultura e tradição, sobre como os assuntos sobre os quais escrevo estão acontecendo em casa. Adoro deixar o leitor saber de onde eu venho e tenho orgulho disso.*

Preciosa: *Nas produções escritas, eu expresso minhas identidades quando falo da minha vida, das minhas experiências próprias.*

Reina: *Nas produções escritas tento expressar minhas ideais tal qual vem na minha mente, porém não sou uma pessoa muito aberta, então evito muito incluir coisas que acho são pessoais.*

Tendo em vista essas respostas apresento alguns trechos⁵² das produções escritas por esses sujeitos e a performatividade dentro desse espaço que é a atividade da produção narrativa escrita; os sujeitos atuam nesses espaços, contornando suas escritas e dando sentido a informação que querem passar, a partir de vivências que compuseram suas identidades:

⁵² As produções narrativas em sua completude constam no anexo b, aqui só farei apresentação de alguns trechos dessas produções.

Neymar: *Tanto as ações naturais e principalmente as produzidas pelo ser humano prejudicam o planeta e tudo isso é o que pode levar ao fim do mundo. Esse fim pode ser causado por vários motivos. por exemplo, a queda de meteoritos gigantes, explosões radioativas, a elevação do nível do mar para cobrir toda a superfície da Terra, doenças e a causa mais provável é o aquecimento global que tem muitas outras consequências. o aquecimento global é produzido por todas as emissões tóxicas produzidas pelas atividades humanas. (Produção narrativa 3 – As minhas ideias para adiar o fim do mundo)*

Popcorn: *Então, este milagre aconteceu em um acampamento de verão em Lomé, Togo. Nossas duas escolas tinham decidido nos oferecer umas merecidas férias no mesmo destino. Pegamos o mesmo ônibus e eu consegui sentar-me logo atrás dela para ouvi-la falar com sua amiga, ela tinha uma voz tão bonita. Uma vez chegado ao nosso destino, no dia seguinte saímos para uma pequena caminhada para visitar a cidade e, à noite, foi organizada uma festa. (Produção narrativa 0– Meu primeiro beijo)*

Preciosa: *Nós deveríamos ter uma prova de matemática e tínhamos uma semana para se preparar. Todos os dias depois das aulas de volta para casa meu namorado e eu caminhando juntos para passear e curtir, mas essa semana como tínhamos muito trabalho não conseguimos se ver fora da escola. Nós tínhamos também os hábitos de trabalhar juntos mas como ele gostava de ajudar outras pessoas principalmente as meninas da sala então não tínhamos o tempo de trabalhar e de se ver. Minha melhor amiga tinha uma amiga que se chama Linda e eu gostava dela, convidei ela muitas vezes para sair, comer e se divertir e achava que ela também gostava de mim mas isso não era verdade. Para preparar a prova de matemática Linda pediu ajuda do Leo para trabalhar e ele não me contou nada. A prova passou e tudo deveria voltar ao normal, mas isso não aconteceu. (Produção narrativa 2 – Experiências no ensino médio)*

Reina: *Minha vinda ao Brasil foi algo muito inesperado e difícil para mim e minha família. Primeiro porque está muito longe e segundo porque é um país totalmente desconhecido. Meses anteriores a minha viagem, com o destino já escolhido, eu com minha mãe pesquisamos informações sobre a cidade, estado e país em geral. Não foi a cidade que eu escolhi pelo qual eu não estava muito contente, mas com as informações que eu encontrei e minha irmã me deu, eu fiquei mais tranquila. (Produção narrativa 1 – A minha primeira viagem ao Brasil).*

Entretanto alguns sujeitos, em resposta à pergunta, mostram-se receosos com a exposição na escrita ou creem que não conseguem performar suas identidades nos processos avaliativos, nesse caso as produções narrativas. Porém, por mais que pensem assim, performam e (re)negociam os sentidos da maneira que querem compor a escrita.

Kim: *Eu me sentiria exposto e com medo de ser julgado pelo que escrevi. (Resposta à pergunta 11)*

Kim: *Ter irmãs/irmãos é uma benção do senhor e uma grande sorte para qualquer um, porque é uma oportunidade única de ter um parceiro para toda a vida, um amigo e um cúmplice em tudo. Na minha experiência ter irmãs é o melhor que me passou na vida e estou grato a Deus por me dar essa grande sorte de ter muitas irmãs porque não todo mundo tem essa chance. Eu fui agraciado pelo senhor por me dar sete irmãs, mesmo que desejei sempre ter um irmãozinho para compartilhar meus brinquedos e algumas vezes brincar com ele, mas não tive essa sorte. (Produção narrativa 9 – Como é ter (não ter) irmãs/irmãos.)*

Rajulein: *Nas produções escritas, não consigo toda vez me posicionar plenamente como quero. Acontece às vezes que não chego a contextualizar certas palavras na língua portuguesa. Por exemplo, tem palavras em francês que não podem encasar o contexto em que quero usá-la em português. (Resposta à pergunta 11)*

Rajulein: *Eu vivenciei minhas experiências de ensino médio numa escola pública. Fizemos parte das primeiras gerações daquela escola pois era bem recente na época. Lá, havia regulamentos sérios para o bom funcionamento do espaço escolar. No começo, tivemos um diretor bem rígido que se importava muito com a educação da gente, ele até vigiava o uso correto do uniforme dos alunos. No primeiro ano, encontrei novos colegas em que, outros se tornaram amigos de verdade. Eu passava quase todo meu tempo com meu amigo preferido, ele era inteligente, bem educado e até agora, gosto dele. Gostávamos muito de corrigir os colegas quando eles erravam. Nas horas de recreação, não tínhamos hábito de sair, ficávamos desafiando-nos em coisas, inclusive, baseadas sobre a atualidade. (Produção narrativa 2 – Experiências no ensino médio)*

Wendy: *Eu me sinto com pouco de vergonha, porque não gosto que muitas pessoas conheçam como sou. ((Resposta à pergunta 11))*

Wendy: *Dias antes da boda, meu prometido e eu compraríamos tecidos africanas para nossas famílias e amigos, para eles costurar o desenho da sua escolha, sendo que cada família terá dois diferentes tipos de panos africanos: um para o primeiro dia do matrimônio e outro para o dia seguinte, para finalizar a boda, e as minhas amigas outro tecido diferente às das famílias. No primeiro dia da festa, meu futuro marido usará o mesmo pano que sua família e o outro tecido seria usado no dia seguinte da cor branca com desenhos de ouro. (Produção narrativa 6 – Um sonho de casamento)*

Para uma das participantes da pesquisa, Wendy, de acordo com sua resposta da pergunta 10, as avaliações não contemplam sua identidade, pois ela já tem uma, mas o seu comportamento interfere na escrita, logo por mais que a essa estudante pense que não interfere, o comportamento dos sujeitos já é uma marca identitária. Chamo atenção também para o entendimento de identidade aqui expressada, visto como algo que é fixado e não em (re)construção. Como salienta Hall (2006), mencionado na seção anterior, construtos sociais na modernidade são questionados a todo instante, o que antes era fixo

passa a ser questionado, causando crises de identidade, e são essas crises importantes para a (re)construção dos sujeitos sociais.

Wendy: *Acho que às avaliações que faz o professora não reflite sobre a minha identidades, porque antes de eu ir para as aulas já tinha uma identidades, mas o meu comportamento sem influi nas minhas avaliações. (Resposta à pergunta 10)*

Wendy: *Dias antes da boda, meu prometido e eu compraríamos tecidos africanas para nossas famílias e amigos, para eles costurar o desenho da sua escolha, sendo que cada família terá dois diferentes tipos de panos africanos: um para o primeiro dia do matrimônio e outro para o dia seguinte, para finalizar a boda, e as minhas amigas outro tecido diferente às das famílias. No primeiro dia da festa, meu futuro marido usará o mesmo pano que sua família e o outro tecido seria usado no dia seguinte da cor branca com desenhos de ouro. (Produção narrativa 6 – Um sonho de casamento)*

Afirmando que a ideia de identidade se constrói também dentro do texto e considerando os estudos sobre competência performativa de Canagarajah (2013a) e sobre translíngua, é possível perceber as estratégias criadas pelos sujeitos para criarem os sentidos dos seus textos. Os sujeitos (re)negociam os sentidos dentro dos espaços, estrategicamente, para que possam entender o entorno diante dos encontros linguísticos e enfatizar o processo de interação. É possível ver isso nas respostas dos sujeitos quando são questionados sobre as formas que fazem para serem entendidos e o que costumam fazer, também, quando ocorre algum problema de comunicação.

(Pergunta 9: Durante as aulas, como você faz para ser entendido pelos/pelas colegas e para entendê-los/las, já que fazem uso de línguas diferentes?)

Kim: *Falar e ao mesmo tempo fazendo gestos com as mãos ou procurava outra maneira de formular a pergunta, e para entende-os/as tento imaginar o que quer me dizer ou na hora procurar o que falou pela Internet.*

Neymar: *Para ser entendido eu falo em a português por que é a língua que todos estamos aprendendo.*

Popcorn: *Na ausência do professor, cada aluno conversa em sua própria língua ou na língua de seu amigo. É mais conveniente. Mas quando um aluno quer se dirigir a toda a classe ou quando quer fazer uma piada, o faz na língua Fon, sempre na ausência do professor. Assim, o professor não está presente, uma sala de aula com mais de 40 alunos pode notar mais de 5 ou 7 idiomas falados pelos alunos. Os poucos alunos que conversam em francês quando o professor não está*

presente, são chamados de traidores ou dizem que pensam que são brancos.

Preciosa: Para ser entendida pelas colegas eu falo português mesmo que não está bem mas eu falo português e também para entendê-los às vezes eu imagino o que pode significar na minha língua e depois eu faço a relação.

Rajulein: E acentuo muito a parte da pronúncia. Quem está falando tem que pronunciar corretamente a palavra, isso faz com que a compreensão ficasse fácil para as demais pessoas. Em fim, falar bem claramente, explícito e com um ritmo adequado.

Reina: Com sorte, na minha eu aula só tenho colegas que falam as mesmas línguas que eu falo, então não tenho muito problema com isso. Mas às vezes, quando falam alguma palavra que eu não conheço na sua língua, tento buscar uma palavra que seja parecida e relaciono os significados.

Wendy: Durante as aulas para meus colegas me entender ou que faço é dar muitos exemplos após de explicar algum termo ou conteúdo. Para eu entendê-los peço eles escreverem e depois pesquiso e traduzo as palavras não entendidas.

(Pergunta 12: Se há um problema na comunicação em sala de aula, o que você costuma fazer?)

Kim: Achar um jeito de resolver o problema procurando as palavras certas para que eles possam entender.

Neymar: Quando eu tenho um problema na comunicação eu costumo parar e refletir sobre o que eu quero falar e encontrar as palavras que eu preciso.

Popcorn: É a parte mais cômica e engraçada de uma aula. Quando um colega não consegue expressar seus pensamentos em francês, o que é claramente um problema de comunicação. Todos gritam para ele dizendo: rapaz, meu irmão, velho, diga o que você quer dizer na língua Fon para fazer você entender, o francês não é nossa língua.

Preciosa: Eu não gosto de falar muito então tenho o costume de calar a boca, e falar para a pessoa que ela tem razão e daí o problema acabou.

Rajulein: Nesse caso, costumo pedir que a pessoa repita o que ela falou para eu entender melhor.

Reina: Penso muito ou peço ajuda a professora.

Wendy: Costumo dar sugestões para melhorar essa comunicação.

Esses sujeitos se adequam ao contexto, se alinham com base no que Canagarajah (2013a) afirma, aos fatores, aos sujeitos envolvidos, aos interesses comunicacionais para que assim tenham a possibilidade de chegar aos significados desejados. É possível perceber esse alinhamento estratégico nas produções narrativas produzidas. Outro ponto a ser salientado é que o intuito aqui é apresentar pontos que estejam associados à ideia das práticas translíngues e das conexões languageiras nas produções escritas, pensando a partir do contexto de língua. Esses sujeitos potencializam suas práticas (orais e escritas) e se expressam de diferentes maneiras nas narrativas escritas e (re)constroem seus significados

***Kim:** As diferenças de pano era só para poder diferenciar quem era da família do noivo e quem era da família da noiva. Na culinária cada família cozinhava um prato típico da sua tribo entre outros pratos como; **envuelto de cacahute** (envolto de amendoim), molho de dendê, molho de quiabo. (Produção narrativa 6– Um sonho de casamento)*

***Reina:** Isso aconteceu ao começo do segundo trimestre do **primer** ano do ensino médio. A gente sempre ficava cansada porque viemos de celebrar o Natal e o Ano Novo, porém tínhamos que seguir com as aulas. Como nosso colégio é bem católico, pertence ao grupo dos Salesianos, a festa mais grande de nossa escol é a festa do Don Bosco. Cada ano **celebrábamos** a festa no **día** 31 de Janeiro, día de sua morte para comemorá-lo. Nesse día fazíamos muitas atividades, **primero** nós íamos à missa, cantávamos e também orávamos. Depois tínhamos a **gran** gincana, onde fazíamos atividades esportivas em grupos para obter pontos e ganhar a festa. O seguinte era um **gran** desfile de cada aula com uma bandeira pessoal e finalizávamos com uma atuação, já seja canto, baile ou teatro. Cada ano as instruções **mudabam**. Mas nesse ano, nossa aula estava tendo muitos **examens** e trabalhos que entregar pelo qual sempre adiávamos o dia de ensaio, até que só ficava um dia para que pudéssemos fazer algo e percebemos que nada sairía. Então, simplesmente decidimos não fazer nada. (Produção narrativa 2 – Experiências no ensino médio)*

***Wendy:** Primeiramente vamos cortar a carne e depois lavar-la com água quente, para tirar toda a **suzera**, é muito importante que os pedaços da carne sejam menores, porque assim será mais fácil a absorção dos ingredientes que vamos adicionar para fervê-la, é muito importante lavar a carne **con** água quente, porque se não fazemos isso a **suzera** da carne pode aparecer após de você ter colocado a carne junto **con** os ingredientes e estragar o sabor de seu prato, então **senpre** lave sua carne com água quente [...] (Produção narrativa 5 – As minhas receitas prediletas)*

É possível encontrar nos trechos apresentados anteriormente, o que chamo de uma mescla entre línguas, a translanguagem dos sujeitos com algumas palavras de diferentes classes gramaticais. Assim, apresento os acessos aos repertórios linguísticos

desses sujeitos à medida em que esses estão (re)construindo os sentidos a partir das práticas de linguagem. Como destacam Schlatter e Garcez (2009), a língua adicional enfatiza a ideia de que os sujeitos inseridos no processo de ensino-aprendizagem de língua, a usem dentro de suas próprias sociedades, de seus contextos e, assim como enfatizam, é um convite para uma reflexão sobre a língua, a quem ela pertence e o que cada um estudante tem a ver com ela.

Considerar esse ponto de vista é entender que a língua é desses sujeitos e eles podem acessar os repertórios, incluir outros e participar de qualquer prática de linguagem (escrita ou oral), (re)negociando significados a partir dos contatos linguísticos da maneira que desejarem, já que esses sujeitos têm propósitos comunicativos que pretendem alcançar. Entretanto, é importante salientar que os trechos apresentados não são exemplos de *codeswitching* ou interferências linguísticas, mas, são sim, práticas translíngues que acontecem nos espaços de (re)negociações.

Assim, o visto, conforme Canagarajah (2011a, 2013a), consiste em *codemeshing*, a translanguagem dentro de textos. Como defende esse autor, *codemeshing* “[o]ferece a possibilidade de trazer os diferentes códigos dentro de um mesmo texto em vez de mantê-los separado.”⁵³ (CANAGARAJAH, 2013a, p.112).

[...] o *codemeshing* nos permite abordar o processo de pluralização do discurso escrito com sensibilidade às duplas reivindicações de voz, e normas. *Codemeshing* oferece uma posição intermediária entre os extremos do desrespeito às normas dominantes e a supressão da voz autoral [...] a estratégia de *codemeshing* [serve] para resistir às normas estabelecidas e pluralizar sutilmente a escrita de modo a criar espaços para a diversidade [linguística]⁵⁴.(CANAGARAJAH, 2013a, p. 109, grifo do autor)

Os sujeitos apresentados até aqui fazem uso da estratégia para criar uma ponte de entendimento entre quem escreve e quem está lendo. Por esta razão, concordo com Bakhtin (2014, p.99) quando o autor relata que “[a] palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Em vista disso, os sujeitos (re)criam meios de se alinhar ao contexto, e, neste sentido, Canagarajah (2013a) chama a atenção para o fato do alinhamento, que já foi mencionado anteriormente, consistir em

⁵³ “[...]offers a possibility of bringing the different codes within the same text rather than keeping them apart.”

⁵⁴ “[...] *codemeshing* enables us to address the process of pluralizing written discourse with sensitivity to the dual claims of voice, and norms. *Codemeshing* offers a middle position between the extremes of disregard for dominant norms and the suppression of the authorial voice [...] the strategy of *codemeshing* to resist established norms and to subtly pluralize writing so as to make spaces for diverse [...]”

uma maneira de possibilitar aos sujeitos meios de responder e interagir em diversos, inesperados contextos a partir da combinação de recursos.

Assim, é possível perceber nas produções escritas dos sujeitos participantes as estratégias linguísticas para a produção. Encontramos *envoicing*, que é uma estratégia de (re)negociação muito mais pessoal, já que esses sujeitos vão dar suas vozes as produções que estão participando de suas experiências de vida e do entorno ao qual fazem parte, todas as produções escritas precisam ter as vozes dos sujeitos inseridos no processo. Esses sujeitos criam meios para participar das produções e para (re)negociar até consigo mesmo. Kim, Reina e Wendy usam os meios que têm para criação e (re)negociação dos sentidos, são meios para que o sentido ideológico seja criado e tenha um propósito de entendimento. Esses exemplos apresentados aqui representam o acesso a língua e o hibridismo linguístico:

*Reina: Outro jogo que gostava era elásticos. Sempre brincávamos desse jogo quando os meninos jogavam futebol. As canções que cantávamos enquanto fazíamos os movimentos com a corda são muito **pegadizas** e eu sentia adrenalina cada vez que subíamos de nível porque eu era muito boa nesse jogo. (Produção narrativa 4 – Brincadeiras de criança)*

*Wendy: [...] misturamos uns 3 minutos e **ao chegar o tempo** colocamos o quiabo, misturamos bem e se você ver que o **olho** ficou pouco, pode acrescentar um pouco mais, já que ao colocar o quiabo absorve o **olho** então pode adicionar mais, ficamos **mechendo** depois uns 3 minutos colocamos **a sopa da carne** (tendo em conta que a panela não deve ficar sem **sopa da carne**), que **con** ela vamos cozinhar[...] (Produção narrativa 5 – As minhas receitas prediletas)*

Além disso encontramos nessas escritas, **recontextualização**, pois não adianta somente esses sujeitos trazerem as estratégias de *envoicing*, existe a necessidade de que que essas vozes sejam, e estejam sendo usadas com um determinado propósito comunicativo para que, assim, aconteçam as (re)negociações dos sentidos. Então, como ressalta Canagarajah (2013a) em contatos linguísticos, podem existir as ambiguidades, e se pode desencadear uma confusão associada a aplicação e uma determinada adequação no processo de interação. Logo, quando falantes de diferentes espaços e culturas fazem uso de uma determinada língua, no caso dessa pesquisa o português, para a (re)negociar sentidos e significados, existirão dúvidas sobre como enquadrar as ações da linguagem

para situações específicas. Então esses sujeitos devem “[...] estar preparados para atingir a inteligibilidade através dessas diferenças”⁵⁵ (CANAGARAJAH, 2013a, p. 81).

Não deixando de mencionar as estratégias de **entextualização**. Os sujeitos estrategicamente (re)negociam os significados e monitoram as dimensões de espaço e tempo no texto. Todas as (re)negociações que são feitas e as codificações tem a ver com a voz dentro do texto assim como o contexto, a partir de então as intenções dos sujeitos no processo comunicacional serão (re)construídas. A hibridização e a mistura de recursos semióticos dos sujeitos inseridos no processo de (re)construção de sentidos linguísticos e identitários possibilitam a propagação das vozes e a interação de maneira dialógica, mesmo com os contatos linguísticos sendo complexos e tensos. As zonas de contato servirão para a propagação das práticas reais, locais e situadas que os sujeitos se inserem a partir da hibridização, então “[...] a translinguagem, enquanto prática discursiva, vai sendo utilizada como facilitadora de um aprendizado mais eficaz, já que contribui para maximizar as possibilidades de interação” (LUCENA; CARDOSO, 2018, p.150).

Outro fator importante que apresento a partir das produções narrativas é a não hibridização linguística dos sujeitos nas produções narrativas. Desde o início do curso que esses/essas estudantes participam até aqui, eles e elas foram se moldando em uma ideia de identidade brasileira, da cidade de Salvador, (que não é única) com a finalidade de viver e sobreviver nesse espaço que em anos anteriores era totalmente desconhecido. Se refletirmos dentro da ideia do ensino de português do PROEMPLE, já sabemos que a concepção desse ensino está voltada para práticas reais e locais que esses sujeitos estão participando em vista disso, esses sujeitos participam de vários processos comunicativos e empreendem vários contatos linguísticos que os ajudam e ajudarão no decorrer das vivências.

Entretanto alguns sujeitos dessa pesquisa não ficam nas zonas de contato, tentam se distanciar do hibridismo linguístico monitorando a fala e a escrita. E a minha reflexão sobre esse fato se dá porque o ensino apresentado ao longo da vida, pretendia e pretende uma separação linguística.

(Pergunta 7: No seu país, os/as professores/as permitem o uso de outras línguas em sala de aula? O que você acha disso?)

Kim: Em sala de aula não é permitido falar uma outra língua que não seja Espanhol, porque as pessoas que não entendem essa língua podem

⁵⁵ “[...] to be prepared to achieve intelligibility across these differences.”

sentir-se marginais na hora de ter uma conversa com os que sim são falantes dessa língua. A principal razão pela qual não se permite falar outras línguas tais como as línguas vernácula é para não criar separação ou diferença étnica entre alunos.

Neymar: *No meu país os professores não permitem o uso de outras línguas na sala de aula só nas aulas de idioma.*

Popcorn: *O uso de outros idiomas na sala de aula não é permitido. falar um idioma na sala de aula que não seja o francês é um castigo passivo. mas isso não nos impede de falar outros idiomas porque não consideramos o francês como nosso idioma. Acho deplorável boicotar nossos idiomas às custas do francês. Tanto que não podemos sequer escrever formal ou foneticamente em nosso próprio idioma.*

Preciosa: *No meu país em sala de aula só é permitido falar francês [...]*

Rajulein: *[...] me lembro que durante o meu primeiro ano do ensino médio, na hora de inglês, o professor não nos permitia falar outra língua exceto inglês, quem falava até a língua nacional devia pagar uma multa para isso. Então isto é incentivar os alunos para acelerar a assimilação da aula com o auxílio da oralidade.*

Reina: *Não , eles só permitem o espanhol, ou francês o inglês, dependendo da aula. Acho que isso ruim porque também ddvemos saber nos comunicar em nossas línguas maternas, independentemente da etnia.*

Wendy: *No meu país os/as professores/as não permitem o uso de outras língua, porque acham isso desrespeitoso, eu acho que todo tem um tempo e cada língua deve ser falada no momento que precisar ou em outra aula diferente onde te peçam que fale outra língua. Exemplo: Aula de francês você está obrigado a falar língua porque é o tempo para isso.*

Tendo em vista as respostas desses/dessas estudantes, fica evidente a concepção tradicional de ensino, além da imposição linguística e proibição ao acesso a outros repertórios linguísticos. Assim sendo, por esta razão as discussões relacionadas ao contexto de ensino-aprendizagem devem estar de acordo com as dificuldades, embates, (re)negociações e contribuições dos espaços. Já que esse tipo de “omissão” atrelada à diversidade linguística, tendo como base países do continente africano e a riqueza linguística desses países multi/translíngues, vai contra a visão da pedagogia que está a luz da translíngua, pois é um perspectiva que busca a autoafirmação e (re)conhecimento dos próprios sujeitos sobre si e suas práticas linguísticas.

Então, é possível entender que não exista o hibridismo e a mistura de recursos em algumas das produções escritas, já que esses/essas estudantes foram moldados dentro desse conceito tradicional. Como podemos ver aqui:

Neymar: *Desde criança sempre gostei de brincar, minha mãe dizia que parecia que eu estava plugado ou algo parecido porque nunca parava de me mexer ou brincar o tempo todo. Quando criança eu tinha uma grande variedade de jogos que me permitiam me entreter por um tempo, já que naquela época eu não tinha muitas coisas tecnológicas para me entreter além da televisão ou de um brinquedo. Passei a maior parte da minha infância sozinha, pois só tinha irmãs e às vezes não queria jogar seus jogos, até que alguns anos depois nasceu e cresceu meu irmão mais novo, com quem eu começaria a compartilhar meus jogos. Dentre todos os jogos que eu podia fazer naquela época, meu favorito era sempre jogar futebol, sozinho ou com meus amigos ou primos. Joguei futebol quase o dia todo, levantei e fui para a escola pela manhã e comecei a jogar com meus amigos antes do início das aulas. ((Produção narrativa 4 – Brincadeiras de criança)*

Popcorn: *Por um lado, eu estava feliz por ir a uma aventura, conhecer outro país, aprender uma nova língua e descobrir outras culturas. E o mais maravilhoso foi que eu estava tão entusiasmado como uma pulga, entusiasmado porque finalmente iria conhecer Salvador de Bahia. Uma cidade sobre a qual eu tanto ouvira falar e pela qual até me apaixonei, sem saber que um dia eu caminharia em seu solo. Lembro que durante a constituição dos arquivos eu escolhi Salvador duas vezes. Por outro lado, eu estava triste porque ia deixar minha mãe e minhas irmãs sozinhas, especialmente com a saúde de minha mãe falhando. Esse era o meu único medo. Na noite de 23 de janeiro de 2020 às 3 horas da manhã fui ao aeroporto junto com minha irmã mais velha e um amigo, e peguei o voo às 6:35 da manhã. Às 11h05 o avião pousou no aeroporto de Casablanca onde fiquei até o dia seguinte para finalmente pegar o voo para o Rio de Janeiro no dia 24 de janeiro às 16h40. Tive dificuldades para sair do Marrocos porque, é claro, eu não estava hospedado em um hotel, mas tinha internet, tudo o que eu precisava para me acalmar e passar o tempo sem ficar entediado. (Produção narrativa 1 – A minha primeira viagem ao Brasil)*

Preciosa: *Os participantes tomam distância, formando um retângulo entre eles. O terceiro participante fará a seqüência de movimentos no retângulo de elástico. A cada seqüência bem-sucedida, o elástico sobre um nível: dos tornozelos para os joelhos, daí para as coxas e então para os quadris. Se não houver duas pessoas para servir de apoio para o elástico, vale a pena usar cadeiras como apoios. Uma de minhas brincadeiras da infância foi imaginar ser modelo e organizar os desfiles. (Produção narrativa 4 – Brincadeiras de criança)*

Rajulein: *Eu vivenciei minhas experiências de ensino médio numa escola pública. Fizemos parte das primeiras gerações daquela escola pois era bem recente na época. Lá, havia regulamentos sérios para o bom funcionamento do espaço escolar. No começo, tivemos um diretor bem rígido que se importava muito com a educação da gente, ele até vigiava o uso correto do uniforme dos alunos. No primeiro ano, encontrei novos colegas em que, outros se tornaram amigos de verdade.*

Eu passava quase todo meu tempo com meu amigo preferido, ele era inteligente, bem educado e até agora, gosto dele. Gostávamos muito de corrigir os colegas quando eles erravam. Nas horas de recreação, não tínhamos hábito de sair, ficávamos desafiando-nos em coisas, inclusive, baseadas sobre a atualidade. (Produção narrativa 2 – Experiências no ensino médio)

Além de entender que os sujeitos foram moldados a partir de um ponto de vista que a mistura das línguas é imprópria ou “errada”, analiso considerando o viés da competência performativa. Nos trechos anteriores existe a tentativa de representação de vozes, o sentido pessoal da escrita, que é a estratégia do *envoicing*. Porém, esses três sujeitos apresentados não utilizam diferentes recursos semióticos para que isso aconteça, obviamente e, assim, como nos outros casos existe o propósito, já que os/as participantes estão se preparando para fazer a prova do Celpe-Bras, a partir do background que possuem, podem pensar que o hibridismo pode ser prejudicial no momento da prova e para obtenção do certificado.

Vejo esse sentido, como uma forma do que Canagarajah (2004) vai chamar de **anulação** das identidades, chamarei aqui de nacionais, como uma maneira de evitar conflitos entre os diversos discursos desenvolvidos a partir das (re)construções identitárias. É possível também encontrar a **acomodação**, já que criam uma voz para se posicionar, não deixam de fazer isso, porém é em cima do discurso dominante. E, além disso, a **apropriação**, pois assumem a voz do discurso dominante para que assim possam desenvolver os discursos sociais, criando uma espaço que seja favorável para si. Não descartando que esses fatores acontecem porque já trazem em suas experiências a ideia de um ensino pautado na ideal homogeneizante, com proibições de encontros linguísticos. Além disso, querem a aceitação no processo de aprendizagem de língua, aceitação no sentido de aprovação no exame que vai direcionar seus estudos aqui no Brasil.

Esse fato de forma inconsciente, é o que Helena Vieira, em seu curso, *Teoria Queer - Pensamento, Filosofia e Ação Política*, chamou de “truque”, essa é uma maneira de explicar que os sujeitos atuam a todo momento em suas vivências e isso faz parte das identidades. Os sujeitos da pesquisa fazem isso, pois para alcançar o objetivo, o certificado do Celpe-Bras e seguir os estudos na universidade escolhida, esses sujeitos vão precisar, de alguma forma, mostrar a quem tem o poder de avaliar que ele/ela tem um nível de proficiência adequado para conseguir o certificado e se matricular nas universidade escolhida.

Acredito também que os sujeitos fazem uso das estratégias de **recontextualização**, criando pistas, meios e modos para se expressar e entender os demais. Algo importante para destacar nesse espaço é que nas produções escritas de todos os sujeitos aqui apresentados, nenhum optou por expressar a voz de oposição. A **oposição** se dá de maneira radical, onde os sujeitos tendem a não (re)negociar suas identidades, como uma forma de ir contra a imposição, ao ideal do poder e ao controle. Ao contrário disso, todos/as encontraram meios de interagir a partir de seus textos para, fazendo uso do alinhamento, entender os fatores e os motivos e assim (re)construir significados. Os sujeitos plurilíngues recorrem a recursos linguísticos para (re)negociar os sentidos do que está sendo dito e ou escrito, isso porque carregam ideologias linguísticas que compõem todos os processos de comunicação nos quais se inserem, (re)negociam e atuam (re)construindo suas identidades.

4.1.2 Translinguagem e as (re)negociações de vida

Preciosa: Nas produções escritas, eu expresso minhas identidades quando falo da minha vida, das minhas experiências próprias.

Iniciei esse tópico com a resposta de Preciosa, pode não ter sido a intenção dela falar das identidades, mas trago o foco nessas palavras **minhas identidades** para expressar que esse é o ponto, todos nós somos sujeitos sociais, atravessados por ideologias que estão fazendo parte dos nossos discursos, escritos e ou oralizados. Os sujeitos sociais ao longo da vida estão em constantes (re)negociações e (re)construções de sentido nas práticas linguísticas que compõem os espaços de interação. Por esta razão neste tópico busco uma forma de pensarmos também na translinguagem como as (re)negociações feitas para a vida desses sujeitos ao longo dos espaços que transitam.

Como já sabemos a translinguagem surge como uma forma de rompimento das concepções tradicionais, homogeneizantes e colonizadoras e por isso é importante viver em translinguagem. A translinguagem possibilita uma transformação que leve os sujeitos a enfrentar dilemas vivenciados e que ganham contornos nas práticas linguísticas. Assim, pensando para além do contexto somente da palavra, ao refletir sobre a proposta de , Lu e Horner (2013), Rocha (2019) afirma que a translinguagem é criar contornos que sejam possíveis, com a finalidade de compor uma orientação ou abordagem que compreenda a diversidade e complexidade das práticas de linguagem contemporâneas, ressaltando o

potencial transformador e necessário para combater práticas, discursos e posturas opressoras e reducionistas.

Seguindo esse ideal transformativo de vida, é necessário chamar atenção para as (re)negociações que esses sujeitos fazem com eles mesmos no decorrer da vida para traçar o caminhar nos contextos por onde transitam. Para Wei e Hua (2013) existem três dimensões, como mencionado no capítulo 1, que dão sentido ao termo trans com a finalidade de compor as identidades dos sujeitos. Então, temos trans como: - um ato transformador, considerando o conhecimento e as experiências do mundo, as crenças, atitudes assim como as identidades; - a transdisciplinaridade no processo de construção de conhecimentos dos sujeitos; e - a transitoriedade por contextos e espaços focando em valores, identidades e relacionamentos.

Tendo em conta o que foi discutido até aqui, concordo com Rocha (2019) quando a autora salienta que precisamos defender uma educação linguística que seja baseada na ideia de justiça social, combatendo a colonialidade linguística. Ilustro essa necessidade com trechos das produções narrativas:

Kim: *As pessoas deveriam sentir mais empatia pelas outras, porque ninguém é mais importante que o outro, todos precisamos de ajuda. Se eu pudesse viajar no passado mudaria as minhas más decisões, porque perdi muitas oportunidades na minha vida que não voltaram mais, me envolvi em muitas atividades nas quais não estou orgulhoso e me marcaram muito. Por exemplo: uma vez peguei o carro da minha irmã de noite sem sua permissão e lamentavelmente sofri um acidente batendo em outro carro, então sem escolha a minha irmã teve que pagar para consertar os dois. Algumas vezes me pergunto “que seria de mim se não tivesse tomado aquelas decisões?”. A resposta muitas vezes foi a mesma, “que a minha vida teria sido muito melhor”. Porém acredito que teria perdido muito mais do que imaginava, não haveria conhecido muitas pessoas que na atualidade me fazem muito feliz. Na vida toda ação leva a uma reação, mudar o passado, isso implicaria mudar o presente e acho que não gostaria. (Produção narrativa 7 – E se eu fosse...?)*

Neymar: *Os últimos dias na Guiné foram os mais difíceis, eu não podia deixar de pensar em isso, comece a me estressar muita mais e ficar mais triste. O último dia no meu país foi o mais triste, eu acordei e comece a fazer todos os preparativos e organize todo para não esquecer de nada, meus pais fizeram uma pequena festa para nós e convidaram a meus familiares e meus amigos, comemos e nos divertimos por última vez todos juntos e no final fiquei muito triste tive que dizer adeus a todos os meus amigos e familiares. No dia seguinte eu me acordei muito cedo e preparei tudo o que eu tinha que preparar e meus pais me levaram no aeroporto junto com meus irmãos e alguns amigos e eu me despedi finalmente de eles, acho que foi a parte mais difícil e a mais triste, eu não acreditava que eu não ia a ver ele*

novamente em muitos anos. (Produção narrativa 1 – A minha primeira viagem ao Brasil)

Popcorn: Na aula seguinte o homem tinha preparado uma armadilha para mim que eu não suspeitava de forma alguma. Eu sabia com antecedência que ele iria me bater, mas não esperava o que iria acontecer. Assim que cheguei em sua casa, com a ajuda de seus irmãos, eles me agarraram e amarraram meus pés e mãos. Ele pegou um pau e me bateu em meus bezerros e no chato dos meus pés. Este inferno durou mais de uma hora. Quando terminou, ele me deixou no chão de seu quarto, fechou a porta e saiu. Cinco ou seis horas depois ele voltou, já estava escuro. Depois de me desamarrar, ele me deu algo para comer e beber. Depois fui para casa no final da noite. Meus pais já estavam cientes da proeza que ele tinha me puxado e não me fizeram nenhuma pergunta. Fui direto para a cama. No dia seguinte, tive que ir à escola com dores excruciantes em meus membros inferiores. Portanto, aqui em algumas linhas está a surra mais terrível, horrível e inesquecível que já tive em minha vida. (Produção narrativa 8 – A minha surra inesquecível)

Preciosa: Um jogo que eu gostava foi elástico eu praticava ele na rua, nesse momento a gente achava que ele estava só reservado para as meninas e nenhum menino queria jogar conosco. Esse jogo precisa de três pessoas minimum, amarre as pontas de um elástico de costura e dois participantes servirão de apoio do elástico, prendendo-o atrás dos tornozelos e afastando os pés. Os participantes tomam distância, formando um retângulo entre eles. O terceiro participante fará a seqüência de movimentos no retângulo de elástico. A cada seqüência bem-sucedida, o elástico sobre um nível: dos tornozelos para os joelhos, daí para as coxas e então para os quadris. Se não houver duas pessoas para servir de apoio para o elástico, vale a pena usar cadeiras como apoios. Uma de minhas brincadeiras da infância foi imaginar ser modelo e organizar os desfiles. Eu amava muito esse jogo, me lembro que eu e minhas primas nos arrumavam para ficar lindas e a gente colocava os sapatos altos e as maquiagens da mamãe quando ela não estava em casa, esse jogo estava só para as meninas. As vezes, eu brincava a amarelinha com meus irmãos e vizinhos, acho que até agora eu gosto dessa brincadeira e se possível gostaria de jogar de novo. (Produção narrativa 4 – Brincadeiras de criança)

Rajulein: Tudo começou no mês de julho de 2019, um amigo que me ligou me informando que estava tendo um programa de bolsas de estudos para o Brasil. Eu fui na embaixada, no primeiro dia, fiquei muito triste pois não consegui entrar dentro da embaixada mas, acabei tirando algumas dúvidas. De volta para a casa, falei com a família e depois comecei a fazer minha papelada para passar a primeira etapa, a seleção. Finalizei esse passo, fiquei no aguardo dos resultados durante alguns meses. Um dia, recebi um e-mail me dizendo que fui selecionado, isso me deixou muito contente. A segunda etapa começou então e foi muito trabalhosa pois tinha que procurar vários outros documentos de viagem. Foi tão difícil que eu pensava, às vezes, em desistir do processo, mas tudo ficou bem. Nos dias seguintes, recebi um e-mail da minha universidade falando das datas de começo das aulas. Na mesma mensagem, tive alguns vídeos baseados em lugares brasileiros, esses vídeos me deixaram assustado pois não consegui

entendê-los. (Produção narrativa 1 – A minha primeira viagem ao Brasil)

Reina: *O fim do mundo é uma hipotética situação que poderia causar a destruição da espécie humana e todas as demais espécies da terra. Existem muitas razões pelas quais esse sucesso poderia acontecer e muita delas são inevitáveis. Dentro das razões inevitáveis se encontram as catástrofes naturais como a erupção de um supervolcão. Se tal situação acontecesse todos os continentes estariam cubertos com uma capa de cinza tóxica, os edifícios entrariam em colapso, haveria contaminação de rios, o que levaria a perda de cultivos. Para poder evitar esse acontecimento, seria bom construir prédios que sejam mais fortes e resistentes a qualquer golpe ou movimentação. Também ter toda a população com um equipe anti-cinzas para não intoxicar-se. Outra razão inevitável é a colisão de um asteroide na terra. Este acontecimento simplesmente acabaria com a humanidade. Uma ideia pra evitá-la situação é lançar ao espaço aparelhos que detectem e mudem sua direção desde longo distância. ((Produção narrativa 3 – As minhas ideias para adiar o fim do mundo)*

Wendy: *A minha mãe ficará chorando, porque desde então já pertenceria à outra família, somente ela terá que me desejar boa sorte e me visitar algumas vezes ou eu, visitá-los, me despedirei da minha família e irei embora com a minha nova família. Chegando na minha casa nova, encontrarei que a família de meu marido haverá preparado outra festa para mim, terei que comer muito, porque na minha casa não terei tempo de comer. “Algumas vezes, os noivos não têm paciência e tiram a mulher da casa de seus pais sem que possa se despedir, não gostaria que isso acontecesse comigo, querei que tudo neste dia seja tranquilo e que meus pais vejam que irei embora e com muita alegria. Após todo mundo ir embora, vou ficar com meu marido e festejaremos pela nossa felicidade, Mesmo que a gente fará uma boda tradicional, teremos uma lua de mel, fora do país. Ficaremos três meses curtindo da nossa lua de mel, fazendo nada, conhecendo todos os lugares, quando a gente voltar, gostaria que nossos amigos estiverem lá para nós e tomara a gente viva feliz! (Produção narrativa 6 – Um sonho de casamento)*

Esses trechos são para explicar que as práticas de translíngua, estão na vida e são traçadas em cima de ideologias dos sujeitos sociais. Para que essas produções narrativas fossem escritas por esses sujeitos, foi preciso que esses/as estudantes (re)negociassem consigo as experiências de vida, já que todo sujeito é moldado dentro do escopo social que tem suas particularidades. As práticas translíngues são, também, (re)negociações de vida, um entrelaçamento de contatos e vivências que todos/as nós estamos inseridos ao longo da vida. Por esta razão, nós precisamos pensar nas ideologias que atravessam os discursos (oralizados ou escritos) dos sujeitos.

Logo, a reflexão atrelada à ideologia é para direcionar os espaços que emergem dentro dos espaços de (re)negociação e dentro desses meios os sujeitos podem ser autores

e entender que podem subverter a norma a partir das práticas de linguagem. Nessa pesquisa que tem como base a perspectiva translíngue, falar de autoria é associar com a (re)construção identitária, já que como salienta Wei (2011) a translíngua é transformadora, pois os espaços são formados por diferentes histórias, crenças e ideologias, que contribuem para as experiências de vida dos sujeitos plurilíngues, diante disso se (re)constroem as identidades que serão expostas no processo de autoria. Na autoria os sujeitos se posicionam, transitam e (re)criam suas práticas escritas para um propósito determinado transpondo barreiras linguísticas (in)subordinando as normas.

Em vista disso, trago respostas dos sujeitos de pesquisa, para as perguntas que estão associadas à identidade e performatividade que contornam a escrita, pois as respostas refletem sobre o sentido da autoria dentro das produções narrativas. Se pensarmos sobre as produções que compuseram os dados para esse capítulo, é possível perceber a autoria desses sujeitos, as (re)negociações e as (re)construções dos significados que os compõem.

Kim: *Eu me sentiria exposto e com medo de ser julgado pelo que que escrevi.*

Neymar: *Acho que faço isso quando falo sobre mim, o que eu gosto e não e falo sobre minhas experiências.*

Popcorn: *Em minhas produções escritas, gosto de mostrar de onde venho através de minha escrita. Falo mais sobre minha cultura e tradição, sobre como os assuntos sobre os quais escrevo estão acontecendo em casa. Adoro deixar o leitor saber de onde eu venho e tenho orgulho disso.*

Preciosa: *Nas produções escritas, eu expresso minhas identidades quando falo da minha vida, das minhas experiências próprias.*

Reina: *Nas produções escritas tento expressar minhas ideias tal qual vem na minha mente, porém não sou uma pessoa muito aberta, então evito muito incluir coisas que acho são pessoais.*

Rajulein: *Nas produções escritas, não consigo toda vez me posicionar plenamente como quero. Acontece às vezes que não chego a contextualizar certas palavras na língua portuguesa. Por exemplo, tem palavras em francês que não podem encarar o contexto em que quero usá-la em português.*

Wendy: *Eu me sinto com pouco de vergonha, porque não gosto que muitas pessoas conheçam como sou.*

A necessidade do processo de autoria nos contextos de práticas translíngues é importante para que os sujeitos possam ocupar seus lugares, já que esses transitam por diversas línguas, compondo seus repertórios linguísticos e tem muitas vezes suas

identidades negadas no processo de escrita quando é imposto o uso de uma única variedade linguística, podendo o uso do repertório vasto que esses sujeitos têm acesso. Com base na noção de autoria e do ideal translíngue, é possível perceber que esses sujeitos encontram seus espaços na escrita, mesclando a língua ou não, cada um tem um modo de se (re)criar no meio das produções narrativas.

Kim: *Nunca me imaginei sem minhas irmãs porque elas fizeram bem o seu papel de irmãs, antigamente queria trocar alguma das minhas irmãs por um irmão só para ter uma outra cara de homem em casa mas com o tempo foi perdendo essa visão porque com o tempo foi conhecendo o valor de cada uma das minhas irmãs e o muito que me amam também tendo em conta todos os sacrifícios que elas fizeram por mim como por exemplo quando me levavam para a escola carregado nas costas delas para que eu não caminhe longas distâncias, eu não as poderia trocar por nada do mundo e muito menos por um irmão. (Produção narrativa 9 – Como é ter (não ter) irmãs/irmãos)*

Neymar: *Em primeiro lugar, é criar uma organização chamada MMD (Medicina para o mundo doente) que atue em todos os países do mundo. Esta organização será responsável por curar a planta de todas as formas para evitar um possível fim do mundo. Esta organização estará composta por cientistas, engenheiros, médicos, geólogos, biólogos etc. Algumas das coisas que minha organização fara são: Para as emissões de CO2 e outras substâncias, criaremos um tipo de aspirador de pó gigante no céu que absorve todas essas substâncias tóxicas e depois de aspirar todas as substancia passam por um processo para convertê-las em oxigênio, quase como fazem os arvoes. Serão dois modelos, um para o próprio céu e outro que será colocado diretamente em indústrias, automóveis, etc. Para o aumento do nível do mar e o degelo dos polos, planejamos criar um congelador gigante que funcione com a luz solar que irá congelar novamente os polos e, assim, também controlar o nível do mar. (Produção narrativa 3 – As minhas ideias pra adiar o fim do mundo)*

Popcorn: *O castigo é uma das maneiras de trazer a criança de volta à ordem. Em Benin, bater em uma criança por fazer algo sério é muito comum. Além do pai ou da mãe que castiga seu filho, tios ou tias também podem fazê-lo; eles têm esse direito. Para ir mais longe, um parente distante ou um amigo dos pais também é chamado para corrigir o filho de outros, mas desta vez a pedido dos pais. No meu caso, eu nunca fui espancado por meus pais. A punição mais grave que recebi foi de meu tutor. Como eu não era bom na escola com matemática e física, meus pais me arranjaram um tutor. Só que ele não veio para me dar aulas em casa, eu fui até ele em vez disso. Ele vivia na mesma rua que nós. Ele era um homem muito rigoroso e temido por todos os estudantes. Tínhamos aulas duas vezes por semana, às quartas e sábados. Uma quarta-feira, após a aula, ele me deu alguns deveres de casa para fazer no sábado. Foi um capítulo que eu não entendi nada e devo dizer que não gosto nada de ciência. No sábado, quando eu deveria ir à sua casa para a aula, saí de casa pela manhã para ir à casa de um amigo. Produção narrativa 8 – A minha surra inesquecível)*

Preciosa: Foi um dia no meu primeiro ano de ensino médio, eu fui excluída do colégio. Nesse momento tinha um namorado que se chama Leonardo, ele estava o cara mais gato da escola para mim, inteligente. Nos estávamos namorando desde três anos e percebi que mas o tempo passou ele ficou ciumento demais, ele queria me controlar a todo momento e queria que eu não falasse com outras pessoas e principalmente outros meninos. Nós deveríamos ter uma prova de matemática e tínhamos uma semana para se preparar. Todos os dias depois das aulas de volta para casa meu namorado e eu caminhando juntos para passear e curtir, mas essa semana como tínhamos muito trabalho não conseguimos se ver fora da escola. Nós tínhamos também os hábitos de trabalhar juntos mas como ele gostava de ajudar outras pessoas principalmente as meninas da sala então não tínhamos o tempo de trabalhar e de se ver. (Produção narrativa 2 – Experiências no ensino médio)

Rajulein: Na hora de ir para o aeroporto, a minha família estava cheia de pessoas: pais, vizinhos, amigos, tias, tios, etc. Estava muito comovido e acabei chorando quase até no aeroporto. Alguns metros antes da nossa chegada, meu tio me avisou que esqueceu me lembrar a carteira de vacinação que eu devia procurar antes. Comecei a ter mais medo pois pensava que o meu voo poderia ser cancelado por causa disso, mas tudo acabou muito bem. Decolamos de BAMAHO antes de chegar ao primeiro destino que foi o Marrocos. Lá, estava chovendo muito e fazia frio. Fiz minhas primeiras rezas, comemos e depois, consegui fazer as primeiras chamadas com a família, isso foi muito simbólico para mim. Quando cheguei em Salvador, encontrei aquele homem que devia me receber em sua casa. Ele estava acompanhado por outro que falava inglês e, felizmente, eu consegui trocar as falas com ele e servia de tradutor entre mim e o outro. (Produção narrativa 1 – A minha primeira viagem ao Brasil)

Reina: No dia da viagem minha mais próxima me acompanharam até o aeroporto para o último adeus. O vô para Etiópia foi curto, mas tivemos que aguardar pelo próximo até o dia seguinte, quando pegamos o vô para Brasil. Esse vô foi muito longo e um pouco incomodo, mas em geral foi tranquilo. Quando chegamos em São Paulo, ficamos perdidos por alguns minutinhos porém conseguimos achar o bom caminho e aguardamos outras duas horas para nosso último vô. Já em Salvador, fomos recebidos por nossa irmã e seu amigo. Era bem tarde e estava muito cansada. Jantei e depois fui para dormir. Nos seguintes dias, ela nos ensinou um pouco a cidade e como fazer algumas coisas importantes. Visitamos os locais importantes, onde poderíamos obter coisas que precisaríamos. (Produção narrativa 1 – A minha primeira viagem ao Brasil)

Wendy: No primeiro dia do casamento será quando minha família irá preparar tudo para receber a família de meu prometido. Haverá muita comida, muita bebida e muitas coisas que os parentes trarão, também muitos presentes para mim e para a minha futura casa. Quando a família de meu prometido chegar, minhas tias serão as que vão receber aos convidados, a minha família fará algumas perguntas para a família dele e sua vez terão que responder até convencê-los que de

verdade, vieram para se comprometer e que será o único motivo de eles estarem lá, se eles os convencerem, vão prosseguir com outras brincadeiras que a minha família vai preparar para a família de meu prometido, as minhas tias se encarregarão dos jogos, isso forma parte da nossa tradição, mas para a família de homem assistir aos jogos terá que pagar por eles e se não pagar passaram um bom tempo sem ter acesso para a próxima brincadeira. (Produção narrativa 6 – Um sonho de casamento)

Observamos, o alinhamento também nas (re)negociações de vivência para além dos espaços educacionais. Na construção dos textos, no momento que consideram as (re)negociações feitas com eles próprios, acessam a **interação**, pois estiveram em contato linguístico, nos espaços sociais, carregando para suas vidas, um background que possibilitou colaboração e reciprocidade. Além do *envoincing*, pois a partir das (re)negociações “internas” escolheram a voz que compõe o discurso escrito. Assim, com a oportunidade de exprimir suas identidades, os sujeitos têm a possibilidade de ser autores de suas próprias realidades.

Como salvaguarda Kiramba (2018), a língua no campo da educação é uma chave importante, já que quando é legitimada passa a ter reconhecimento e servirá como uma forma de avaliar outras línguas e suas variantes e o acesso inadequado a essas línguas pode gerar um desalinhamento que é visto como uma falha. Possibilitar o acesso dos diferentes repertórios no processo de escrita (ou fala) é fazer o que Mignolo (2000) chama de *bilanguaging*. O bilinguajamento é o processo de pensar fronteiriço, é um ato de resistência, existência, sobrevivência e ruptura com padrões que diminuem os corpos colonizados, e essa (re)construção do ser acontece na língua e pela língua, como salienta Bakhtin (2014) a palavra é uma ponte lançada para a (re)construção do conhecimento e do processo de interação. Portanto, a partir do momento em que os sujeitos são autores ocupam seus espaços e rompem com regras monolíngues e monoculturais, desenvolvendo, então, posicionamentos críticos, que irão reverberar no entendimento de língua no âmbito educacional e fora dele.

4.1.3 Translinguagem na escrita versus a escrita monolíngue

Tendo em vista o que foi discutido até aqui é necessário que pensemos no viés monoglóssico das produções escritas. Como mencionado anteriormente, o processo de avaliação linguística precisa ser revisto, já que os sujeitos são impedidos de expressar e performar suas identidades nesses espaços avaliativos. Principalmente quando os olhares

são voltados para a escrita, pois ainda é vista como normativa, como salienta Canagarajah (2013a). Chamo atenção, nessa seção, para o processo de contexto formal que as práticas de linguagem acontecem e como o encontro e entrelaçamento linguísticos não é bem-vindo, por isso é necessário fazer essa ressalva em relação ao impedimento das misturas linguísticas na escrita.

Conforme Yip e García (2018), as instituições de ensino⁵⁶ desenvolvem um papel fulcral quanto à marginalização do estudante, já que o processo educacional é profundamente linguístico. Para as autoras, a língua na maioria das vezes se torna um instrumento de exclusão “literalmente castigando e punindo as crianças por falar (e escrever) a língua ‘errada’ ou por usar características de linguagem também consideradas ‘erradas’” (YIP; GARCÍA, 2018, p. 167). Trago essa reflexão para que pensemos sobre as produções escritas, mais precisamente os trechos apresentados para pensarmos sobre o processo de manutenção do monolingüismo. A partir desses trechos, vemos a mistura de língua, o uso dos repertórios que fazem parte das realidades dos sujeitos expressados na escrita.

***Neymar:** Meus pais decidiram que eu ia estudar aqui no Brasil em setembro de 2019, naquela época eu nunca esperava que fosse tropeçar aqui, mais minha irmã já estava estudando aqui. Praticamente não sabia nada sobre o Brasil, era um país desconhecido para mim, o pouco que sabia era sobre aqui era sobre o futebol ou o crime, então fiquei com muito medo naquela época. O tempo restante fui juntando toda a documentação necessária que requeriam na **embaçada** e também tentava passar mais tempo com meus amigos, ficava **cause** todo o tempo com eles, jogava vídeo jogos ou jogava o futebol ou basquetebol ou simplesmente ficávamos conversando em algum lugar. (Produção narrativa 1 – A minha primeira viagem ao Brasil)*

***Reina:** Isso aconteceu ao começo do segundo trimestre do **primer** ano do ensino médio. A genge sempre ficava cansada porque viemos de celebrar o Natal e o Ano Novo, porém tínhamos que seguir com as aulas. Como nosso colégio é bem católico, pertence ao grupo dos Salesianos, a festa mais grande de nossa escol é a festa do Don Bosco. Cada ano **celebrábamos** a festa no **día** 31 de Janeiro, día de sua morte para comemorá-lo. Nesse día fazíamos muitas atividades, **primero** nós íamos à missa, cantávamos e também orávamos. Depois tínhamos a **gran** gincana, onde fazíamos atividades esportivas em grupos para obter pontos e ganhar a festa. O seguinte era um **gran** desfile de cada aula com uma bandeira pessoal e finalizávamos com uma atuação, já seja canto, baile ou teatro. Cada ano as instruções **mudabam**. Mas nesse ano, nossa aula estava tendo muitos **examens** e trabalhos que entregar pelo qual sempre adiávamos o dia de ensaio, até que só ficava um dia para que pudéssemos fazer algo e percebemos que nada sairía.*

⁵⁶ As autoras fazem uso da palavra escola, entretanto trarei para o âmbito educacional no geral.

Então, simplesmente decidimos não fazer nada. (Produção narrativa 2 – Experiências no ensino médio)

Wendy: *Sendo milionária poderei abrir uma empresa de Uber no meu país, também mandaria criar aplicativos para quando as pessoas quisessem realizar os pagamentos, criarei cartões que facilitem os pagamentos. O Uber ajudaria as pessoas a não chegar atrasados nos seus destinos, sendo nas escolas, trabalhos, para o aeroporto e para outros lugares das cidades do país. As pessoas poderão viajar com mais segurança, os ofereceremos os melhores serviços, todo cliente deveria conhecer seu motorista, os dados pessoais dele, para em caso de reclamações ou que o **condutor** não fosse gentil possa falar com a companhia, também colocaremos detectores nas cadeiras dos carros, assim poderemos **controla-os** em caso que quiseram desviar com os clientes, porque muitas vezes as pessoas são assaltadas desse jeito, os **condutores** falam que passarão por uma rua mais **corta**, **sent**o que é para depois assaltar aos clientes, então para evitar essas situações haverá pessoas que controlem **as pantalhas** assim saberão a **ubiquação** de cada carro, e cada fim do ano premiaria ao melhor trabalhador, tendo em conta a pontualidade, se respeitava as normas, se fazia os clientes se sentirem cómodos e se sempre os clientes chegavam na hora certa no seus destinos. (Produção narrativa 10 – Quando eu for milionário(a).*

As produções anteriores, em um contexto educacional, ainda não são aceitas por causa da mistura, do hibridismo linguístico que não é “bem-vindo” nas instituições. García e Wei (2014) chamam atenção para o processo de avaliação, alguns poucos casos, no estado de Nova York em que os/as estudantes podem até receber dois exames, em línguas diferentes, mas a escolha das respostas deve ser somente em uma, mantendo um viés monoglóssico. Isso reflete o que vem sendo discutido, que é o combate a imposição linguísticas e o impedimento no processo de (re)construção identitária e linguística dos sujeitos plurilíngues. Na língua falada, pode até acontecer o hibridismo, não quer dizer que não ocorrerá uma “correção”, mas dentro do espaço da escrita a rigidez se torna mais evidente. Já os trechos a seguir das produções narrativas, vemos o contrário:

Kim: *Se eu fosse o presidente do meu país melhoraria as condições da educação, implementando estabelecimentos com condições adequadas para uma educação mais agradável, porque o futuro de um país reside na educação da sua população. Se eu fosse o presidente do meu país melhoraria as condições dos hospitais comprando novas máquinas e medicamentos, o sistema de saúde no meu país ainda é um tabu, porque as pessoas perdem a vida com problemas de saúde simplesmente por não terem os remédios necessários para lidar com a doença. O meu país é bem menor com uma ampla riqueza e uma pouca população, porém as pessoas de lá não têm direito a um plano de saúde de graça, um fato bem lamentável. O Brasil é um país muito maior do que o meu, e pelo menos tem um sistema de saúde de graça, o que acho imprescindível em um país. (Produção narrativa 7 – E se eu fosse...?)*

Popcorn: Enquanto esperava minha partida para o Rio, encontrei três estudantes da Guiné Equatorial. Eles também eram estudantes do PEC-G. Juntos, nos divertimos muito visitando as lojas como se realmente quiséssemos comprar algo. No avião, conheci um menino marroquino que também estava indo para o Rio de Janeiro, mas como aventureiro de acordo com o que ele me disse. Um amante do cinema como eu, juntos passamos cada 9 horas do voo assistindo filmes. Chegando no Rio às 22h, um amigo me esperava para pegar seu pacote. Ele ficou comigo por um tempo e me deixou às 00h, 3 horas depois peguei meu voo para Salvador que durou 3 horas e 10 minutos. No aeroporto de Salvador meu amigo veio me buscar, chegou a um semáforo eu vi os vendedores ambulantes, eu disse, meu amigo acho que ainda estou no meu país. No dia seguinte fomos ao mercado Feira de São Joaquim, que se assemelha ao maior mercado ao ar livre da África Ocidental, o mercado de Dantokpa (Benin). Mais uma vez eu me senti em casa. O dia seguinte meu amigo me trouxe na UFBA para me mostrar o PAF 2 onde farei meu curso de língua portuguesa e me mostrou qual ônibus eu deveria pegar. (Produção narrativa 1 – A minha primeira viagem ao Brasil)

Preciosa: O dia do casamento tradicional, teve a decoradora que arrumou tudo com coisas típicas tradicionais como por exemplo tecido tradicional(ráfia), cesta tradicional como aquela que a gente usa para ir na plantação e mesmo comidas como banana e mandioca. No Gabão, para um casamento tradicional as duas famílias se vestem de tecido africano e a maioria das vezes escolheu para os noivos. A família do meu pai começou a chegar ao lugar da festa e na entrada teve um prato branco que eles colocavam dinheiro para entrar é uma tradição. Quando teve muitas pessoas a cerimônia começou finalmente. Os representantes das duas famílias começam a falar sobre o casamento, a união dos noivos e das duas famílias. Antes de se casar meus pais já tiveram filhos então meu pai teve que pagar os filhos, que é pagar seus direitos de pai para seus filhos e também teve muitas outras dívidas a pagar e tudo isso custou até quinhentos mil franc CFA. Depois dessa primeira fase, chegou a fase de pagar o dote. No Gabão são os pais da noiva que decidem da lista do dote. Ele deram para meu pai uma lista com coisas que eles querem e ele teve que comprar tudo direitinho como na lista. (Produção narrativa 6 – Um sonho de casamento)

Rajulein: Eu vou falar sobre como proceder ao casamento no meu país. Já lá, o casamento é ao mesmo tempo religioso, tradicional e do cartório. No cartório, tudo começa pela declaração de casamento no centro do Estado civil dos futuros cônjuges. De fato, eles devem receber suas certidões de nascimento ou documentos de identidade assim como os de testemunhas. A declaração é feita no prazo de 15 dias se um dos cônjuges residir no exterior. Depois do casamento ser declarado, o cartório publica as bancadas dos futuros noivos. O objetivo dessa publicação é verificar se há alguma oposição. O casamento obedece a condições de substância e forma. As condições do fundo são: diferença de sexo, a idade exigida, autoridade parental. Caso de proibição: consentimento dos futuros cônjuges, incapacidades e incompatibilidades. (Produção narrativa 6 – Um sonho de casamento)

A escrita normativa impede o processo de hibridização, o que acontece nos trechos das produções narrativas de Neymar, Reina e Wendy pode ser visto como a interferência, ou um processo de fossilização. O que é combatido nessa pesquisa, mas é, ainda, defendido na contemporaneidade, em contrapartida os trechos das produções de Kim, Popcorn, Preciosa e Rajulein, são aceitáveis, já que existe o apagamento dos traços identitários e linguísticos para um alcance da língua escrita que seja “adequada”. Isso é o reflexo da ligação entre o Estado e a nacionalidade que, ao longo da história, vem desenvolvendo políticas de assimilação cultural e desta forma silenciam as práticas culturais que são minoritizadas (ANUNCIACÃO; CAMARGO, 2019, p.18).

Para que haja a reflexão sobre esse controle dentro da língua escrita, Bagno (2006) ressalta que os primeiros gramáticos ao contrastar a língua escrita por escritores do passado e a língua falada que era espontânea, defenderam que esta era caótica enquanto aquela, a literária merecia ser estudada, assim como deveria ser o “modelo de ‘bom uso’ do idioma” (BAGNO, 2006, p. 25). O autor faz uma ressalva, relatando que mesmo os estudos linguísticos contemporâneos indo contra essa visão, esse continua sendo um ideal vivo na mentalidade de uma grande parte das pessoas.

Esses comentários são frutos de opiniões que de certa forma são generalizadas, já que o contexto formal de ensino impede a mistura linguística, pois a língua ainda é pautada na visão de nação, na ideologia da identidade fixa, do controle, da marginalização e monoritarização dos corpos. Da mesma forma, a língua escrita, ainda, é homogênea, eurocêntrica, controladora e colonizadora, o que impede os sujeitos de transitarem e (re)negociarem sentidos dentro das produções escritas e quando isso acontece os sujeitos pensam que falharam, ou que não aprenderam. A ideia da escrita normativa exclui as realidades sociais e locais assim como as (re)construções dialógicas. Em vista disso, é importante refletirmos sobre o que essas práticas de transição possibilitam para os sujeitos, já que a translinguagem é um processo de transgressão e (re)construção.

Considerando a linha de pensamento das Yip e García (2018) a translinguagem propõe a subversão, já que professores/as e estudantes tem a possibilidade de falar com mais propriedade as linguagens que estão sendo ameaçadas, pois falam com maior poder sobre suas verdades. Esse processo é valioso porque esses sujeitos podem ir contra as normas sociais, assumindo as múltiplas linguagens, e sabendo, também, que essa manifestação de defesa pode tornar-se desconfortável para aqueles sujeitos acostumados com a linguagem dominante. As mesmas autoras salientam que competências multilíngues tornam-se competências premiada em uma economia global, por esta razão é importante que os/as educadores/as a partir de seus

pensamentos críticos articulem uma ideia sobre multilinguismo para o ambiente escolar e que esses/as educadores/as manifestem e assumam a responsabilidade pela criação de um espaço que permita e possibilite a translanguagem, principalmente para os/as estudantes falantes de minorias linguísticas.

Assim sendo, García (2009) afirma que os sujeitos potencializam a comunicação acessando diferentes características linguísticas não focando em línguas e sim em práticas, evidenciando assim que o multilinguismo é inerente a todo contexto de ensino. As práticas translíngues são os espaços para os sujeitos transitarem, transgredirem e transformarem as normas linguísticas (orais ou escrita), com a finalidade de (re)construírem suas práticas languageiras e performarem suas identidades, e com isso contestarem, mesmo que sem intenção, o viés monolíngue, a translanguagem está para a seara do ensino e para além disso, para os encontros da vida.

Os contextos (re)criados a partir das (re)negociações permitem que esses sujeitos vivam em suas práticas languageiras, entendendo o que tem ao redor e (re)construindo suas conexões linguísticas e identitárias. Por fim, acredito e concordo com Rocha e Maciel (2015) quando assinalam que os sujeitos desenvolvem uma postura crítica frente ao modo como as normas são constituídas para que no processo educativo possam ser desenvolvidas estratégias e condições de (re)negociações a partir da diversidade do meio em que estão inseridos.

CAPÍTULO 5 - PALAVRAS FINAIS

Nesse espaço de encerramento atribuído a essa pesquisa, resolvi fazer uma breve separação de subtópicos para concluir o trabalho. Deixo claro que as observações, contribuições e reflexões sempre surgem a partir da leitura de diferentes sujeitos e a todo momento vamos nos transformando tendo como base o processo de (re)construção de conhecimento que é contínuo e enriquecedor. Então, diante disso, decidi responder às perguntas sudeadoras da pesquisa, logo após as contribuições do que foi discutido ao longo da pesquisa para o âmbito da formação de professores de PLA assim como outras línguas, como uma forma de revisão de práticas e, por fim, passo às considerações finais e a um breve encaminhamento para futuras pesquisas que venham a ser desenvolvidas no âmbito da educação.

5.1 RETOMANDO AS PERGUNTAS E PESQUISA

Trago nesse espaço, mais uma vez, as perguntas de pesquisa para direcionar os olhares para a possibilidade de resposta (ou respostas) para essas perguntas. As respostas das três perguntas serão construídas em uma só, visto que essas, por fim, se complementam, mas o leitor vai ter uma percepção com base nos objetivos se essas respostas foram encontradas ou não. A seguir apresento as perguntas:

- Como as produções escritas de sujeitos plurilíngues em aulas de PLA proporcionam dados para compreensão de práticas translíngues e suas implicações na produção de texto e na sua avaliação?
- Como os espaços de construção e negociação de sentidos acontecem nas produções escritas através da performatividade?
- Quais contribuições as práticas translíngues trazem para a (re)construção de performance identitária dos sujeitos nas produções escritas?

Tendo como base (super)diversidade, defendida por Vertovec (2007), na qual estamos todos/todas inseridos/as, e com o avanço da tecnologia que interfere de diferentes formas nas vidas das pessoas no mundo (Fabricio, 2013), é necessário que os olhares sejam voltados para os sujeitos sociais que transitam nesses espaços. Um dos fatores para essa necessidade é que a globalização finca suas bases nas sociedades (de maneira positiva ou negativa) rompendo com barreiras físicas e comunicacionais que conectam as diferentes formas das pessoas se relacionarem, interferindo, desta forma, nas práticas de linguagem dos sujeitos da sociedade contemporânea.

Outro fator importante, está relacionado às interações dos sujeitos quando se lançam em práticas linguageiras, que são influenciadas pelas experiências vivenciadas de diversas formas. Assim, constroem o ambiente social para (re)existir no mundo, então, é fundamental que pensemos em formas de (re)negociar e (re)construir os espaços de interação que esses sujeitos se movem, pois estes também transformam os meios que estão.

Pensar em formas de trazer tudo isso para o âmbito do ensino-aprendizado de línguas, é enriquecedor e desafiador, pois noções que antes formavam os sujeitos que compõem esses espaços, se desmantelam, como a noção de identidade, apontada por Hall (2006), causando reflexões acerca das diferenças existentes dentro das próprias diferenças, e precisamos pensar em como lidar com as nuances que compõem os sujeitos e como estas modificam os espaços de (re)negociações. As identidades se (re)constroem à medida que os sujeitos se predispõem a ultrapassar as barreiras, através das práticas de linguagem e a atuarem de acordo com as práticas que vão empreender.

Por esta razão, o campo educacional, nosso foco aqui, precisa estar de acordo com as mudanças e as crises identitárias que a contemporaneidade vem perpetuando. Por isso faz-se necessário pensar em meios que ajudem e proporcionem as (re)negociações de sentido nas vidas dos sujeitos e no âmbito de sala de aula, pois assim será propagado para além desse espaço. Como mencionado, os sujeitos dessa pesquisa são de diferentes países com um arcabouço linguístico riquíssimo e que acessam os seus repertórios para interações em diferentes meios.

O foco dessa pesquisa foi o de investigar as práticas linguísticas, mais precisamente na escrita, pois esta é vista, ainda, como normativa (Canagarajah, 2013a). Foi possível perceber que as produções desses sujeitos, denominados nesta pesquisa como plurilíngues, para as aulas de PLA proporcionaram dados, levando assim a compreender o translingualismo (García, 2009; García e Wei, 2014) ou práticas translíngues (Canagarajah, 2013a, 2013b; Rocha e Maciel, 2015), no espaço de transição, os sujeitos criam meios para (re)negociar sentidos. Diante disso, é possível (re)pensar o processo avaliativo das produções escritas, e se questionar como a performatividade desses sujeitos interferem na escrita.

Antes de direcionar os olhares para as implicações das práticas translíngues nas produções escritas, é necessário perceber que o processo de avaliação segue sendo pautado em um ideal de língua dominante e homogeneizante. Quando estamos no campo

das avaliações linguísticas é mais perceptível esse papel do poder de controlar, sendo que na escrita esse ideal se torna mais expressivo⁵⁷. As implicações das práticas translíngues na escrita, direcionam o olhar para que possamos refletir como esses sujeitos podem e devem ser avaliados. Dentro das produções escritas esses sujeitos (re)negociam significados estrategicamente, considerando o que faz parte dos seus mundos, das interações experienciadas ao longo da vida, dos fatores que os rodeiam, tudo contribui para que os espaços de (re)construções sejam delineados, para que assim sejam possibilitadas ações de vida a partir de uma criticidade.

A identidade e a língua se (re)constroem com base em performances linguísticas reais e locais, já que os sujeitos performam na linguagem com o objetivo de alcançar o propósito comunicativo desejado. As performances sociais estão ligadas as (re)construções dos espaços de (re)negociação, onde os sujeitos atuam linguisticamente e é na interação linguística que a performatividade vai sendo (trans)formada. Nas produções escritas a performatividade identitária se dá com as (re)negociações feitas pelos sujeitos com a finalidade de produzir determinado texto, esses sujeitos criam meios, para informar seus propósitos comunicativos a partir da escrita, desta forma vão (re)negociando a partir de estratégias que os ajudam a (re)criar seus significados.

As práticas de translíngua, fazem com que as concepções de identidade sejam repensadas tendo como base o viés da contemporaneidade, onde estas vão sendo (re)negociadas e pensadas como móveis que a cada momento de interação vão sendo (re)alinhadas. Esse/s (re)alinhamento/s é/são encontrado/s dentro da escrita, de forma estratégica, a partir do momento que dão vozes aos textos estão em processo de autoria e precisam (re)negociar sentidos para que “outra” pessoa mergulhe nessa prática, e possa “interagir” com esses discursos escritos carregados de ideologias. Entretanto, para que esses processos de (re)negociações de sentidos e (re)construções identitárias dos sujeitos plurilíngues ocorram dentro das produções linguísticas é importante que espaços sejam

⁵⁷ Deixo em evidencia que não estou afirmando que o PROEMPLE siga um ideal homogeneizante no processo de avaliar, pelo contrário, se distancia dessa ideia, pois a construção do curso está pautada na concepção de língua como prática social e não foca em avaliação de conteúdo ou notas. Afirmando, sim, que o papel das avaliações na nossa sociedade ainda está baseado em uma visão homogênea, monolíngue e excludente. Contudo, vale salientar que essas produções narrativas desenvolvidas no curso, por sujeitos plurilíngues se tornam essenciais para (re)pensarmos o processo de avaliação, uma vez que os sujeitos analisam o ambiente que estão inseridos para acessar seus repertórios e (re)construir suas práticas linguísticas. Essas produções são pontos de partida importantes para refletirmos criticamente sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas e a forma como podemos avaliar os sujeitos sociais.

propícios para isso, para que a transitoriedade linguística e a performatividade aconteça dentro do âmbito educativo e para além dele.

5.2 CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PRÁTICAS E ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Nessa nova reconfiguração social existe uma necessidade de se (re)pensar o processo de ensino-aprendizagem de línguas, já que com as relações entre diferentes pessoas e diferentes espaços em decorrência da aproximação de barreiras, como dito em palavras anteriores, torna o ato de ensinar mais complexo. Entretanto, para saber como agir dentro desses novos espaços, é preciso que pensemos em como os/as professores/as podem trabalhar em sala de aula, mesmo a formação docente não sendo o foco desse trabalho, eu preciso chamar atenção para a formação desses/as profissionais que muitos acreditam que ‘ensinam’ línguas.

Não penso que nós professores ensinamos línguas, mas sim acredito que colaboramos (com) e guiamos os sujeitos nesse processo, já que estes adentram as salas de aula com suas experiências. Então o/a professor/a tem um “[...] papel fundamental, pois é ele[ela] que [dentre outras coisas] conduz o processo e orienta as experiências de uso da língua desenvolvidas em sala de aula” (MENDES, 2008, p. 59). Assim como Mendes, Kramersch (1993) afirma que o/a professor/a tem o papel de transpassar as fronteiras que sejam disciplinares, indo além das ideológicas. Por esta razão faz-se necessário a reflexão sobre a formação de profissionais que repensem as práticas linguísticas contemporâneas.

Porém, quando refletimos sobre os profissionais que trabalham com o ensino-aprendizagem de línguas, nós percebemos que a teoria é totalmente diferente da prática. “Afim, não é de hoje que se ouve que é mais fácil falar do que fazer, que o discurso, geralmente, é mais avançado do que a ação.” (CAVALCANTI, 2013, p.215). Trago minhas experiências aqui para falar que o que é visto dentro da universidade está totalmente em desacordo com a realidade dos sujeitos que transitam pela sociedade contemporânea, pois não são consideradas as práticas reais de linguagem desses sujeitos. Um dos passos mais importantes para o processo de ensino-aprendizagem é saber como o/a professor/a lida com a concepção de língua em sala de aula, como já dito até aqui, principalmente nos espaços superdiversos em que os sujeitos sociais estão inseridos (re)negociando os sentidos.

Para refletirmos sobre os sentidos (re)negociados em sala de aula, uma pesquisa de Mendes (2012a) revela a concepção de língua que os/as estudantes do curso de Letras ainda defendem no ambiente de ensino-aprendizagem, uma noção que não contempla os sujeitos sociais em suas práticas languageiras reais e locais. Esse estudo revela como uma tendência predominante é assumida, uma formação estruturalista que os/as estudantes recebem ao longo do curso e outro fato que pode ser percebido é a falta de contato e/ou conhecimento do objeto de ensino, e dentro desse contexto é importante uma formação de professores que esteja de acordo com as questões contemporâneas (MENDES, 2012a). Claro que é de extrema importância para todos/as nós, professores/as de línguas, sabermos as correntes linguísticas e suas contribuições para o estudos linguísticos, porém é necessário que os/as estudantes de Letras estejam prontos para enfrentar as realidades diversas.

Para isso é relevante que esses/as futuros/as profissionais tenham conhecimento do conteúdo linguístico que será trabalhado e o mais importante, esses/as professores/as precisam de educação linguística, para lidar com os desafios e a diversidade no processo de ensino-aprendizagem nos espaços multi/translíngues. Então, concordo com Travaglia (2003) que defende educação linguística como um conjunto de atividades para o ensino-aprendizagem, sendo formais ou não, que possibilitarão aos sujeitos um conhecimento melhor dos recursos da língua e serão capazes de utilizá-los de uma forma que seja mais adequada na interação comunicativa ou na produção de textos para (re)construção de sentidos.

Uma educação linguística em sua visão ampliada não vai ser mais simples. Ao contrário, vai exigir muito mais do(a) professor(a) em formação ou em serviço do que a educação de conteúdo linguístico. Demanda uma sofisticação que depende de estudo e dedicação para poder ser sensível aos alunos e a sua produção linguística. E essa sofisticação inclui também a predisposição para aprender com as novas gerações, o estar pronto para a observação constante do que acontece ao redor seja em relação ao modo de falar das pessoas, seja em relação às atitudes preconceituosas que precisam ser apontadas/problematizadas e /ou trabalhadas. (CAVALCANTI, 2013, p. 215)

Por esta razão é importante pensar em uma formação de professores que esteja em consonância com esse pensamento de Cavalcanti (2013), pois se nos debruçarmos sobre os documentos que moldam os cursos de Letras, perceberemos que estes estão totalmente em desacordo com o processo de transição da sociedade. Irala e Leffa (2014) salientam que é só observar os programas curriculares dos cursos no país, para vermos a escassez

de componentes curriculares que busquem integrar um modelo de ensino com a sociedade contemporânea.

Do mesmo modo, Mendes (2008) reforça esse pensamento ao mencionar que as políticas implantadas para a formação dos/as profissionais do ensino de língua, tanto de iniciativa pública como da privada, valorizam um conhecimento teórico totalmente descontextualizado da realidade e que não dialoga com as práticas do mundo real. Assim, dentro desse contexto transitório e globalizado causando mudanças sociais, faz-se necessário que esses documentos para a formação sejam revistos, e chamo atenção, principalmente, porque no contexto dessa pesquisa não existe um ideal linguístico, associado a falantes ideais, pertencentes a comunidades específicas com línguas fixas, pelo contrário está relacionado a práticas linguísticas (re)negociáveis.

Como salientam Santo e Souza (2019), enquanto o foco do ensino de línguas tem sido relacionado com os falantes de determinadas comunidades linguísticas específicas, em uma orientação translíngue, dá-se aos/as professores/as condições para que estes/as profissionais consigam fazer com que os/as alunos/as desloquem seus conhecimentos e transitem por entre diferentes comunidades linguísticas e, por meio de diferentes recursos semióticos possam (re)negociar sentidos. Por que a necessidade de se pensar em uma formação pautada na orientação translíngue? Porque encontramos, ainda, a defesa de manutenção de um ideal dominante no decorrer das práticas, com o apagamento das línguas em sala de aula.

Essa imposição é relatada por Anzaldúa (1987) quando narra um momento de sua vida na escola, a autora relata que foi “pega” falando espanhol no recreio e levou reguadas nos dedos, e uma outra vez foi deixada no canto da sala de castigo só por ter tentado dizer a professora como pronunciar seu nome, e as palavras da professora foram, “Se você quer ser Americana,. Fale ‘Americano’. Se você não gostar, volte para o México onde você pertence”⁵⁸ (ANZALDÚA, 1987, p.53), pensamento arraigado a ideia do pertencer, o ideal desenhado por Johannes Gottfried Herder ao projetar e defender a tríade herderiana.

O fundamento defendido aqui é a quebra desses paradigmas, esse tipo de imposição linguística e controladora não existe na perspectiva translíngue, pois foca em uma (re)construção de sentidos e de identidade dos sujeitos, dessa forma, “[...] [os/as professores/as] devem focar mais nas estratégias de negociação, ao invés de somente nas

⁵⁸ “*If you want to be American,. speak 'American.' If you don't like it, go back to Mexico where you belong.*”

formas[estruturas]”⁵⁹ (CANAGARAJAH, 2013, p.191) ou na proibição do uso de algum repertório em sala de aula. Para Lucena e Cardoso (2018) os/as alunos/as devem ser preparados para acessar os recursos das línguas que fazem parte de seus repertórios, dinâmica e simultaneamente, pois dessa maneira se possibilitará que estes sujeitos se movimentem no contínuo das línguas de acordo com padrões dos espaços que estão inseridos.

5.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS E FUTURAS PESQUISAS

Essa pesquisa ganhou contorno a partir das inquietações da pesquisadora no processo de atuação em sala de aula, com base em questionamentos feitos ao longo da prática docente. Assim como estudante de língua, também refletia sobre o processo de aprendizagem focado em enquadramentos e “alcances de nativização”. Juntamente com esses fatos e os que foram apresentados no tópico sobre a “motivação e relevância” para criação da pesquisa, ocorreu a decisão de tentar sanar algumas das dúvidas diárias na seara do ensino-aprendizagem, principalmente no que permeia o âmbito da avaliação linguística e da linguagem escrita que ocasiona o apagamento dos sujeitos.

A partir das minhas leituras e de como essa pesquisa foi construída, penso que esse trabalho de investigação, desenhado a partir de uma ideia sensível e humana, contribuirá como uma forma de reflexão para os estudos que foquem nos sujeitos da contemporaneidade que transitam por entre espaços superdiversos, os (re)criando a partir das práticas de linguagem. Além da contribuição para outros trabalhos que considerem as práticas de translinguagem que os sujeitos estão inseridos. Assim como, pode direcionar também pesquisas que estejam sendo conduzidas para reflexão de novas formas de avaliar os sujeitos (plurili/multi/bi/translúgnes) e os acessos aos repertórios linguísticos.

Espero também que essas reflexões possam contribuir para as aulas de PLA (PLE/PFOL/PLH/PLAc) e outras línguas, e possam beneficiar a defesa pela manutenção das performances identitárias dos sujeitos nas aulas e nas avaliações. Para que o processo de ensino-aprendizagem e as instituições de ensino sejam mais receptivos com as mudanças que os sujeitos estão inseridos, é necessário que os/as professores/as questionem criticamente as transformações que a sociedade enfrenta e para além disso, estejam propícios a renovar comportamentos e meios de lidar com diferentes encontros e conflitos linguísticos em sala de aula.

⁵⁹ “[...] *they have to focus more on negotiation strategies, rather than on form*”

Desta forma poderão orientar um caminho construtivo no processo de ensino-aprendizagem dos/das seus/suas alunos/as, além de refletirem sobre suas práticas. Mas para que isso aconteça é necessário que os direcionamentos que guiam as práticas do ambiente educacional sejam orientados com base em um viés crítico para proporcionar uma transformação social, pois quando as aulas de línguas permitirem essas transições, tanto professores/as como alunos/as poderão vivenciar o bilinguajamento defendido por Mignolo (2000).

Chegando ao final, saliento que devido à delimitação de uma pesquisa de mestrado que precisa focar em determinadas questões de um tema específico, acredito que alguns pontos ficaram fora do processo de discussão. Diante disso, ainda que minha pesquisa possibilite uma reflexão crítica para o campo educacional no que tange o ensino de línguas, acredito que alguns fatos relacionados a translanguagem, identidade, performatividade e avaliação demandem mais aprofundamento.

Em vista disso acredito que para estudos futuros esses construtos possam ser mais detalhados e destrinchados para que os princípios que permeiam o campo do ensino-aprendizado de línguas tornem o ambiente educacional mais acolhedor, dialógico e possibilite a luta pelo respeito às diferenças. Sendo assim, destaco que são necessárias muitas outras pesquisas que possam investigar as nuances das práticas languageiras dos sujeitos que transitam por entre espaços superdiversos e que busquem entender as realidades desses sujeitos, assim como no impacto no âmbito educacional e de vida, principalmente no campo das avaliações dos sujeitos plurilíngues, não é fácil, mas pode e deve ser uma pesquisa empreendida.

Destaco também que os futuros trabalhos venham pautados em outras epistemologias construídas no sul, para que estas possam ganhar espaço para falar dos corpos marginalizados que têm suas práticas de linguagem ainda controladas. Por fim, pensar e delinear uma pesquisa com base na perspectiva translíngua é entender as conexões de vida que todos nós fazemos ao longo das nossas experiências, e entender também que a cada contato linguístico nós deixamos um pouco de nós e recebemos um pouco do “outro” para compor nossas (trans)formações, (re)negociações e (re)construções de espaços e significados que sejam relevantes para o desenvolvimento de uma educação mais justa e decente para todos/as, possibilitando, assim, a fomentação crítica dos sujeitos sociais.

REFERÊNCIAS

Agencia da ONU para refugiados (UNHCR ANCUR). *Global trends 2018*. Disponível em: < <https://www.unhcr.org/globaltrends2018/>>. Acessado em: 12 de Abril de 2020.

Agencia da ONU para refugiados (UNHCR ANCUR BRASIL). *Dados sobre refúgio*. Disponível em: < <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>>. Acessado em: 12 de Abril de 2020.

Agencia da ONU para refugiados (UNHCR ANCUR BRASIL). *Dados sobre refúgio no Brasil*. Disponível em: < <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>>. Acessado em: 12 de Abril de 2020.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Ensino de português língua estrangeira/EPLE: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: LOBO, Tania. et al. (org.). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador, EDUFBA, p. 723-728, 2012.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica, México-DF, 1983.

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANUNCIACÃO, Renata Franck Mendonça; CAMARGO, Helena Regina Esteves. O exame do Celpe-Bras como política gatekeeping para a naturalização no Brasil. *Muiraquitã*, UFAC, v. 7, nº. 2, p.10-22, 2019.

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands / La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt. Lute, 1987.

AUSTIN, John. *How to Do Things with Words*. Massachusetts: Harvard University Press, 1962.

AUSTIN, John. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso. *Presença pedagógica*, v. 12, nº. 71, p.22-29, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 2014.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Manobras e estratégias de autoria: a singularidade do sujeito na produção escrita em língua espanhola. *Sínteses*, v.11, p. 77-88, 2006.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Comunidades imaginadas e práticas imaginadas: algumas reflexões sobre a educação linguística na contemporaneidade. In: MACIEL, Ruberval Franco et al. (Orgs.). *Linguística Aplicada para além das fronteiras*. Campinas, SP: Pontes, p.185-203, 2018.

BARCFIELD, Jenny. *Interiorização traz novas perspectivas aos venezuelanos no Brasil*. 2020. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/2020/01/07/interiorizacao-traz-novas-perspectivas-aos-venezuelanos-no-brasil/>>. Acessado em: 12 de abril de 2020.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BECKER, Alton. Language in particular: a lecture. In: TANNEN, Deborah. *Linguistics in Context*. Norwood, NJ: Ablex, 17–35, 1988.

BISAI, Samrat; SINGH, Smriti. Rethinking Assessment – A Multilingual Perspective. *Language in India*, v.18, n°. 4, p. 308-319, 2018.

BLOMMAERT, Jan. *Grassroots literacy: Writing, identity and voice in Central Africa*. London: Routledge, 2008.

BLOMMAERT, Jan; RAMPTON, Ben. Language and superdiversity. *Diversities*, v.13, n°. 2, p.1- 22, 2011.

BLOMMAERT, Jan; VERSCHUEREN, Jef. El papel de la lengua en las ideologías nacionalistas europeas. In: SCHIEFFELIN, Bambi; WOOLARD, Kathrin Ann; KROSKRITY, Paul (org.), *Ideologías lingüísticas*. Madrid, Catarata, p. 245-273, 2012.

BORTOLINI, Letícia Soares; GARCEZ, Pedro; SCHALATTER, Margarete. Práticas linguísticas e identidades em trânsito: espanhol e português em um cotidiano comunitário escolar uruguaia na fronteira com o Brasil. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo, Parábola, p. 249-273, 2013.

BOURDIEU, Pierre. *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press, 1991.

BRASIL. Decreto n ° 7.948, de 12 de março de 2013. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 de março de 2013. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d7948.html>. Acessado em: janeiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Histórico CELP-BRAS*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras/historico>>. Acessado em: 02 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *PEC-G*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pec-g>>. Acessado em: 15 de outubro de 2019.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Departamento Cultural (DC). Divisão de Temas Educacionais (DCE). *Programa de estudantes-convênio de graduação (PEC-G) - Manual do estudante convenio*. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/docs/Manual_do_Estudante-Convenio_PT.pdf>. Acessado em: 18 e fevereiro de 2021.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Divisão de temas educacionais e língua portuguesa (DELP). *PEC-G: países participantes*. <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/paises_participantes.php>. Acessado em: 15 de outubro de 2019.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Republica do Benim*. Disponível em: <www.itamaraty.gov.br/pt-BR/ficha-pais/4866-republica-do-benim>. Acessado em: 02 de maio de 2021.

BRISOLARA, Valéria Silveira. Identidade e construção de autoria em uma língua adicional: as memórias ou autobiografias de linguagem. *SCRIPTA*, v. 21, n.º. 42, p. 117-133, 2017.

BUTLER, Judith. Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, v. 40, n.º. 4, p. 519-531, 1988.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CALÇADE, Paula. Matrícula de alunos estrangeiros crescem 112% no Brasil. *Nova escola*. 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/10142/matriculas-de-alunos-estrangeiros-crescem-112-no-brasil>>. Acessado: 30 de setembro de 2019.

CAMPBELL, David. *Writing security: United States Foreign Policy and the Politics of Identity*. Minnesota, University of Minnesota Press, 1992.

CANAGARAJAH, Suresh. Multilingual Writers and the Struggle for Voice in Academic Discourse. In: PAVLENKO, Aneta; BLACKLEDGE, Adrian. *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Multilingual Matters, p. 266-289, 2004.

CANAGARAJAH, Suresh. The Place of World Englishes in Composition: Pluralization Continued. *College Composition and Communication*, v. 57, n.º. 4, p. 586-619, 2006.

CANAGARAJAH, Suresh. Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal*, v. 95, n.º. 3, p. 401-417, 2011a.

CANAGARAJAH, Suresh. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, p.1-27, 2011b.

CANAGARAJAH, Suresh. *Translanguaging Practice: global englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013a.

CANAGARAJAH, Suresh. Negotiating translanguaging literacy: an enactment. *Research in the Teaching of English*, v. 48, n.º. 1, p. 40-67, 2013b.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n.º. 1, p. 1-47, 1980.

CAVALCANTI, Marilda. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.).

Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, p. 211-226, 2013.

Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Disponível em: <<https://www.cplp.org/id-2752.aspx>>. Acessado em: 17 de abril de 2021.

CONTEH, Jean. Translanguaging. *ELT Journal*, v. 72, nº. 4, p. 445-447, 2018.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, v. 4, p. 164-195, 2009.

COUPLAND, Nikolas. *Style: Language variation and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

CRYSTAL, David. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DERRIDA, Jacques. Signature event context. In: GRAFF, Gerald. (Org.). *Limited Inc*. Evanston, IL: Northwestern University Press, 1986.

DIAS, Ana Luiza Krüger; PINTO, Joana Plaza. Ideologias linguísticas e regimes de testes de língua para migrantes no Brasil. *RBLA*, v. 17, nº. 1, p. 61-81, 2017.

DILLI, Camila; SCHOFFEN, Juliana Roquele; SCHLATTER, Margarete. Parâmetros para a avaliação de produção escrita orientados pela noção de gêneros do discurso. In: SCHOFFEN, Juliana Roquele et al. (Orgs.). *Português como língua adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre, Bem Brasil, p. 169-197, 2012.

DUBOC, Ana Paula; FERAZ, Daniel Mello. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. *Revista X*, v.1, 2011.

DUBOC, Ana Paula Martinez; FORTES, Olívia Bueno Silva. Superdiversidade, linguagem e sociedade: questões em curso. Entrevista com Jan Blommaert e Massimiliano Spotti (Tilburg University). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, 2019.

EDWARD, John. *Language and Identity*. London: Cambridge University Press. 2009.

ELLIS, Elizabeth. Defining and investigating monolingualism. *Sols*, v.2 nº. 3, p. 311–330, 2008.

Embajada de Guinea Ecuatorial. *El país*. Disponível em: <<https://embajada-guinea-ecuatorial.com/guinea-ecuatorial/el-pais/>>. Acessado em: 02 de maio de 2021.

Encyclopedia Britannica. *Mali*. Disponível em: <<https://www.britannica.com/place/Mali>>. Acessado em: 02 de maio de 2021.

ERICKSON, Frederick. Metodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTRICK, Merlin. *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós, p.195-299, 1989.

FABRÍCIO, Branca Falabella. A “outridade lusófona” em tempos de globalização: identidade cultural como potencial semiótico. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. *O*

português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, p. 144-168, 2013.

FIGUEREDO, Carla Janaina. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. *Linguagem & Ensino*, v.14, nº. 1, p. 67-92, 2011.

FIGUEIREDO, Eurídice. Frantz Fanon e a psicopatologia do negro. In: *Construções de identidades pós-coloniais na literatura antilhana*. Niterói: Eduff, p. 63-74, 1998.

FIGUEIREDO, Angela. Carta de uma ex-mulata à Judith Butler. *Periódicus*, v. 1, nº. 3, p.152-169, 2015.

FIRTH, Alan. Lingua franca negotiations: Towards an interactional approach. *World Englishes*, v. 9, p. 69-80, 1990.

FIRTH, Alan. The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca' English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics*, v. 26, p. 237-59, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Micrifísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro, Graal, 1998.

FREIRE, Paulo. *Educação Como Prática da Liberdade*. 1967. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf>. Acessado em: 02 de Abril de 2020.

FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio. *Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online*. 2011. 284 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

Gabon. Disponível em: <<https://www.populationdata.net/pays/gabon/>>. Acessado em 02 de maio de 2021.

GÂNDAVO, Pedro Magalhães. *História da província Santa Cruz: a que vulgarmente chamamos Brasil*. Brasília, Senado Federal, 2008.

GARCÍA, Ofelia. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: SKUTNABBKANGAS, Tove et al. (Org.). *Social justice through multilingual education*. Bristol, Multilingual Matters, p. 140-158, 2009.

GARCÍA, Ofelia; KANO, Naomi. Translanguaging as Process and Pedagogy: Developing the English Writing of Japanese Students in the US. In: CONTEH, Jean; MEIER, Gabriela. *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*, p. 258-277, 2014.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Londres: Palgrave Pivot, 2014.

GARCÍA, Ofelia; JOHNSON, Susana Ibarra.; SELTZER, Kate. *The translanguaging classroom: leveraging student bilingualism for learning*. Filadélfia: Caslon, 2017.

GARCÍA, Ofelia; OTHEGUY, Ricardo. Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, p. 1-19, 2019.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, nº. 3, p. 20-29, 1995.

GORTER, Durk; CENOZ, Josane. Language education policy and multilingual assessment. *Language and Education*, v. 31, nº. 3, p. 231-248, 2017.

GUALDA, Ricardo José. Living on the edge of African dreams: new identities for African and African diaspora Caribbean students in Brazil. *Revista Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v. 28, nº. 1, p. 507-534, 2020.

HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. Rio de Janeiro ed. dp&a. 2006.

HOBBSAWM, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1780*. São Paulo, Paz e Terra, 1990.

HOBBSAWM, Eric. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (Orgs.). *A invenção das tradições*. São Paulo, Paz e Terra, p.9-23, 1997.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo Martins Fontes, 2013.

Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP). Disponível em: <<https://iilp.cplp.org/iilp.html>>. Acessado em: 17 de abril de 2021.

IRALA, Valesca Brasil; LEFFA, Vilson José. *Passando a limpo o ensino de línguas: novas demandas, velhos problemas*. Pelotas: Educat, 2014.

JACQUEMET, Marco. Transidiomatic practices: language and power in the age of globalization. *Language and communication*, p. 257-277, 2005.

JØRGENSEN, Jens Norman; et al. Polylinguaging in Superdiversity. *Diversities*, v.13, nº. 2, 2011.

KIMURA, Daisuke; CANAGARAJAH, Suresh. Translingual practice and ELF. JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Martin (Orgs.). *The routledge handbook of English as a lingua franca*. Routledge, p.295-308, 2018.

KIRAMBA, Lydiah Kananu. Language ideologies and epistemic exclusion. *Language and Education*. 2018.

KLEIMAN, Angela. *Os significados de letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado das letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMSCH, Claire. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Ppress, 1993.

KROSKRITY, Paul. Language Ideologies. In: DURANTI, Alessandro. *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden, MA: Blackwell, p. 496–517, 2004.

KUMARAVADIVELU, Bala. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo, Parábola, p.129-148, 2006.

Larousse: encyclopédie et dictionnaires . *Mali*. Disponível em: <<https://www.larousse.fr/encyclopedia/pays/Mali/131330#10957787>>. Acessado em: 02 de maio de 2021.

LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil (Org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: EDUCAT, p. 21-48, 2014.

LEROY, Henrique Rodrigues. *Dos Sertões para as Fronteiras e das Fronteiras para os Sertões: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translíngues, transculturais e decoloniais no ensino aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional da UNILA 2018*. 285f. Tese. (Doutorado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel-PR, 2018.

LEWIS, Gwyn; JONES, Bryn; BAKER, Colin. Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, v. 18, n.º. 7, 641-654, 2012.

LIVIA, Ana; HALL, Kira. “É uma menina!”: a volta da performatividade à linguística. In: OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz. (Org.). *Linguagem. Gênero. Sexualidade: clássicos traduzidos*. Tradução de Rodrigo Borba e Cristiane Maria Schnack. São Paulo: Parábola Editorial, p. 109-127, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer – uma política pós-identitária para educação. *Estudos feministas*, p. 541-553, 2001.

LUCENA, Maria Inêz Probst; CARDOSO, Angela Cristina. Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue. *Calidoscópio*, v.16, n.º. 1, p. 143-151, 2018.

MACEDO, Roberto Sidney. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa - formação*. Brasília. Liber livros, 2006.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine et al. (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, Pontes Editores, p. 117-134, 2013.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and (re) constituting languages. *Critical inquiry in language studies: and international journal*, v. 2, n.º. 3, p. 137-156, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de Texto: o que é e como se faz*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

MASTRELLA, Mariana Rosa. Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras: tendências e desafios. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, nº. 1, p. 102-117, 2010.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães; CASTRO, Paula Almeida (Orgs). *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, p. 49-83, 2011.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *The tree of knowledge*. The biological roots of human understanding. Boston and London: Shambhala, 1998.

MENDES, Edleise. A perspectiva Intercultural no Ensino de Línguas: uma relação entre culturas. In: ORTIZ, Maria Luísa; SILVA, Kleber Aparecido. (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, p. 119-154, 2007.

MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: CASTRO, Maria. Lucia. Souza.; MENDES, Edleise. (Org.). *Saberes em português: ensino e formação do docente*. Campinas, Pontes, p. 57-77, 2008.

MENDES, Edleise. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, Tania. et al. (org.). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador, EDUFBA, p. 667-678, 2012a.

MENDES, Edleise. Vidas em Português: perspectivas culturais e identitárias em contexto de Português como língua de herança (PLH). *Platô*, v.1, nº. 2, p.20-31, 2012b.

MENDES, Edleise. O ensino do Português como língua estrangeira (PLE): desafios, tendências contemporâneas e políticas institucionais. In: ANDREEVA, Yana. (coord.) *Horizontes do saber filológico: 20 anos de Licenciatura em Filologia Portuguesa*. Editora Universitária Sveti Kliment Ohridski Sófia, p. 33-45, 2014.

MERCER, Kobena. Welcome to the jungle: identity and diversity in postmodern politics. In: RUTHERFORD, Jonathan. (Ed.). *Identity: community, culture, difference*. London: Lawrence & Wishart, p. 43-71, 1990.

MERCER, Kobena. *Welcome to the jungle: new positions in black cultural studies*. New York & London; Routledge, 1994.

MIGNOLO, Walter. *Local histories/ global designs: coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. New Jersey: Princeton Universit press, 2000.

MIGNOLO, Walter. *La idea de America Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia e linguística para tempos híbridos. *D.E.L.T.A.*, v. 24, nº. 2, p.309-340, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo, Parábola, 2013.

MON GABON. *Les langues du Gabon*. Disponível em: <http://www.mon-gabon.com/cultures_divers/langues_du_gabon.html>. Acessado em: 02 de maio de 2021.

MONTEAGUDO, Henrique. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. *Niterói*, v. 1, n.º. 32, p.43-51, 2012.

MORAES, Alice Ferry de. *As tecnologias de informação e comunicação e o processo de globalização*. In: 20CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, v. 20, 2002, Fortaleza. Anais ... Fortaleza : FEBAB/ABC, 2002, p. 1- 16.

MOZILLO, Isabella. O code-switching: fenômeno inerente ao falante. *PAPIA*, v. 19, p.185-200, 2009.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. Políticas Linguísticas e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado de XXI. *Trabalho Linguística Aplicada*, n.º. 2, v. 52, p. 409-433, 2013.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. Multilinguismo ao plurilinguismo nas fronteiras do Brasil. *Revista GeoPantanal*, Corumbá/MS, n.º. 21, p. 59-72, 2016.

PARAQUETT, Márcia. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. (Org.). *Espaços Linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, p.115-146, 2009.

PAVLENKO, Aneta; BLACKLEDGE, Adrian. *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Multilingual Matters, 2004.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistics*. UK: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. Performativity, and language studies. *Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal*, v.1, n.º. 1, p. 1-19, 2004.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo, Parábola, p.67-84, 2006.

PENNYCOOK, Alastair. The Myth of English as an International Language. In: MAKONI, Sifree; PENNYCOOK, Alastair (Eds.). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Multilingual Matters, p. 90-115, 2007.

PENNYCOOK, Alastair; OTSUJI, Emi. *Metrolingualism Language in the city*. Routledge, 2015.

PICCARDO, Enrica. Plurilingualism: Vision, Conceptualization, and Practices. In: TRIFONAS, Peter Pericles; ARAVOSSITAS, Themistoklis (Eds.). *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*. New York, NY: Springer International Publishing, p. 207-226, 2018.

PINTO, Joana Plaza. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. *D.E.L.T.A. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 23, São Paulo, PUC, p.1-26, 2007.

PINTO, Joana Plaza. Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas na invenção do português. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo, Parábola, p.120-143, 2013.

PONTE, João Pedro. As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. In: PONTE João Pedro (Org.). *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (Cadernos de Formação de Professores), Porto: Porto Editora, nº. 4, p. 19-26, 2002.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 1996.

PRATT, Mary Louise. *Arts of the contact zone*. Profession 91. New York: MLA, p. 33-40, 1991.

Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA (PROFICI). *Para conhecer o PROFICI: uma breve apresentação*. Disponível em: <<https://profici.ufba.br>>. Acessado em: 23 de setembro de 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REES, Dilys Karen; MELLO, Heloísa Augusta Brito. A Investigação Etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n.º 42, p. 30-50, 2011.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas. *D.E.L.T.A.*, v. 31, nº. 2, p. 411-445, 2015.

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

RUTAR, Sonja. Multilingual learning and teaching as a principle of inclusive practice. *Journal of contemporary educational studies*, p. 10-25, 2014.

SANTO, Diogo Oliveira do Espírito; SOUZA, Rafaela Santos de. O conceito de competência performativa e sua relevância para o ensino de línguas. *Revista eventos pedagógicos*, v.10, p. 953-975, 2019.

SANTO, Diogo Oliveira do Espírito. Translinguismo e a visão heteroglósica de linguagem em práticas comunicativas no Facebook. *Revista Tabuleiro de Letras*, v. 14, nº. 1, p. 91-106, 2020.

SANTOS, Joelma. Aula de inglês, tema do dia: conteúdos etnicorraciais. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Domingos Sávio. (Org.). *Nas trilhas da interculturalidade: relatos de prática e pesquisa*. Salvador: EDUFBA, p. 199-232, 2016.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, p. 75-88, 2009.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. *Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e de Língua Inglesa*. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.

SEBOLD, María Mercedes Riveiro Quintans. La unificación e identidad de la lengua española a través de la Gramática de Elio Antonio de Nebrija. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, p. 57-66, 2000.

SELINKER, Larry. Interlanguage. *IRAL*, v.10, nº. 3, p. 209-231, 1972.

SEVERO, Cristine Gorski. A invenção colonial das línguas da América. *Alfa*, v. 60, nº. 1, p. 11-28, 2016.

SHOHAMY, Elana. Critical language testing and beyond. *Studies in Educational Evaluation*. v. 24, nº. 4, p. 331-345, 1998.

SHOHAMY, Elana. Democratic assessment as an alternative. *Language Testing*, p.373-391, 2001.

SHOHAMY, Elana. Assessing Multilingual Competencies: Adopting Construct Valid Assessment Policies. *The Modern Language Journal*, v. 95, nº. 3, p. 418-429, 2011.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTE, Marilda. (Org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema de três gêneros*. Belo Horizonte, Autentica editora, 2009.

Sociedade Internacional de Português como Língua estrangeira (SIPLE). Disponível em: <<https://assiple.org/sobre-a-siple/>>. Acessado em: 23 de abril de 2021.

SOHR, Ira. What is Critical Literacy? *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*, v.1, nº. 4, p.2-32, 1999.

South African History Online (SAHO). *Fanakalo: the language of mining culture*. Disponível em: <<https://www.sahistory.org.za/article/fanakalo-language-mining-culture#endnote-49>>. Acessado em: 12 de Maio de 2020.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistencia: poesia ,grafite, música, dança: hip hop*. São Paulo, Parábola, 2011.

- SUASSUNA, Livia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 26, n.º. 1, 341-377, 2008.
- TEIXEIRA, Enise Barth. A Análise de Dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais. *Desenvolvimento em Questão*, v. 1, n.º. 2, p. 2003.
- TELLES, João. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino* (UCPel), Pelotas, RS, v. 5, n.º. 2, p. 91-116, 2002.
- The Nations Online Project. *Countries of Africa*. Disponível em: <<https://www.nationsonline.org/oneworld/africa.htm>>. Acessado em: 02 de maio de 2021.
- TOKUHAMA-ESPINOSA, Tracey. *Living languages: multilingualism across the lifespan*. Praeger Publishers. 2008.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática - ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.
- VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, v.30, n.º. 6, p. 1024-1054, 2007.
- VERTOVEC, Steven. Talking around super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*, v.42, n.º.1, p. 125–139, 2019.
- VIEIRA, Nanci Rita Ferreira; NEIVA, Luciano Santos. Representações nacionalistas na formação histórico-literária brasileira. *IPOTESI*, v.18, n.º. 1, p. 63-72, 2014.
- WEI, Li. Research Perspectives on Bilingualism and Multilingualism. In: WEI, Li; MOYER, Melissa. (Org.). *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Blackwell Publishing, p. 3-17, 2008.
- WEI, Li. Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, v. 43, p. 1222–1235, 2011.
- WEI, Li; HUA, Zhu. Translanguaging identities and ideologies: creating transnational space through flexible multilingual practices amongst Chinese university students in the UK. *Applied Linguistics*, v. 34, n.º. 5, p. 516–535, 2013.
- YIP, Joanna; GARCÍA, Ofelia. Translinguagens: recomendações para educadores. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales IX*, p. 164 – 177, 2018.
- ZIMMER, Márcia; FINGER, Ingrid; SCHERER, Lilian. Do bilingüismo ao multilingüismo: intersecções entre a psicolingüística e a neurolingüística. *ReVEL*. v.6, n.º. 11, 2008.
- ZOLIN-VESZ, Fernando. Como ser feliz em meio ao portunhol que se produz na sala de aula de espanhol: por uma pedagogia translíngue. *Trabalho Linguística Aplicada*, n.º. 2, v. 53, p. 321-332, 2014.

ZOLIN-VESZ, Fernando; SANTOS, Alinee Silva dos. A legitimação do discurso monolíngue em textos produzidos por alunes do curso de Letras. In: ZOLIN-VESZ, Fernando. (Org.). *Linguagens e decolonialidade: práticas languageiras e produção de (des)colonialidades no mundo contemporâneo*. Campinas: Pontes Editores, p. 79-88, 2017.

ANEXOS

Anexo A – Parecer consubstanciado do CEP⁶⁰

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COMPETÊNCIA PERFORMATIVA E AUTORIA NA PRODUÇÃO ESCRITA DE FALANTES MULTILÍNGUES: UM ESTUDO DE CASO DE ALUNOS(AS) AFRICANOS(AS) DO PEC-G

Pesquisador: RAFAELA SANTOS DE SOUZA **Área Temática:**

Versão: 3

CAAE: 26817119.0.0000.5531

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.009.148

Apresentação do Projeto:

Trata-se de terceira apreciação de estudo com abordagem qualitativa interpretativista, estudo de caso de cunho etnográfico. Deverá ser realizado com professores e/ou professoras e com alunos do PROFICI (Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e servidores da UFBA). Os participantes deverão ser funcionários(as) e estudantes matriculados na graduação, pós-graduação ou provenientes de intercâmbios de diversos programas, tais como PAEC-OEA (Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação e Organização dos Estados Americanos), AAI (Assessoria para Assuntos Internacionais da UFBA) e o PEC-G (Programa de Estudante Convênio de Graduação), o último o foco para essa pesquisa. Os (as) participantes da pesquisa são alunos(as) estrangeiros(as) vinculados(as) ao programa PEC-G, que fazem parte das aulas de Português do PROEMPLE do PROFICI, os(as) professores(as) de Português como língua estrangeira (PLE) do PROFICI. Os(as) professores(as) das turmas de PLE devem ser alunos ou alunas matriculados em um curso de graduação ou de pós graduação stricto sensu da área de Letras e ter cursado a disciplina Introdução ao Estudo do Português como língua estrangeira, considerada uma exigência para fazer parte da seleção. Para a escolha do(da) professor(a) em formação, os critérios deverão estar em conformidade com as exigências do edital do PROFICI. Critérios de inclusão para os alunos: deverão ser provenientes de países do continente africano; alunos falantes multilíngues; o terceiro critério leva em conta os representantes dos países africanos que estiverem fazendo parte do curso quando a pesquisa tiver início; o quarto critério se deve à disposição dos(das) alunos(as) em participar da pesquisa voluntariamente.

⁶⁰ No parecer consubstanciado consta o título de submissão do projeto de pesquisa, entretanto devido as contribuições que ocorreram durante a qualificação, o título foi alterado para comportar o teor da pesquisa e, dessa forma, fica o atual.

O estudo deverá ter 16 participantes, sendo 2 (dois/duas) professores (as) e 14 (quatorze) estudantes. Para análise será utilizada a triangulação de dados: entrevista com os(as) professores(as), o questionário com os(as) estudantes e as informações do diário de campo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Observar de que maneira as práticas translíngues são consideradas na avaliação de produção escrita de PFOL.

Objetivos Secundários:

- a) Analisar como os professores do PFOL avaliam a produção de sujeitos multilíngues na UFBA;
- b) Examinar as produções escritas de sujeitos multilíngues em aulas de PFOL e como elas proporcionam dados para compreensão de práticas translíngues;
- c) Discutir como os espaços de construção e negociação de sentidos acontecem nas produções textuais através da performatividade;
- d) Investigar quais contribuições as práticas translíngues trazem para a (re)construção de performance identitária dos sujeitos nas produções escritas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme descrito no Formulário de Informações Básicas:

Riscos: “O tempo disposto para responder o questionário de pesquisa, visto que levará um tempo e o(a) participante pode ficar chateado. A dificuldade de interagir com estranhos se o(a) participante for tímido. Os participantes podem apresentar alguns problemas na comunicação por causa da baixa proficiência na língua portuguesa”.

Benefícios: “Contribuirá para entender como as novas práticas de linguagem podem ajudar no processo de ensino e aprendizagem. Os participantes podem desenvolver uma maior consciência das estratégias que lançam mão para produzirem textos em língua estrangeira. Os professores podem ser melhor instrumentalizados para a avaliação de textos escritos de alunos multilíngues”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de Dissertação de Mestrado Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. O projeto se encontra metodologicamente correto e respeita, nesta versão, os princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A proposta apresentada nesta versão atendeu as recomendações de pendência constantes nos pareceres anteriores: Detalhamento do orçamento e mudança no cronograma; resposta de anuência com assinatura do diretor da instituição; termo de autorização assinado da instituição coparticipante; acrescentar informações no TCLE para o participante da pesquisa; atualização do cronograma; inclusão do orçamento da pesquisa; termo de compromisso do orientador e termo de compromisso do pesquisador; retirada, de todos os documentos do protocolo da pesquisa, a participação da pesquisadora como participante da pesquisa - docente a ser investigada.

Recomendações:

Apresentar, como notificação, via Plataforma Brasil, os relatórios parcial semestral e final do projeto, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa, conforme a Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nesta versão, a pesquisadora atendeu as recomendações éticas metodológicas constantes nos pareceres anteriores. Sugere-se parecer de aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovação ad referendum, tendo em vista considerações prévias em reunião de Colegiado. Ressalta-se que, após realizar modificações atendendo às recomendações descritas no parecer consubstanciado 3.952.196, emitido em 03 de Abril de 2020, esta terceira versão do projeto atende aos princípios éticos e bioéticos emanados da Resolução n.510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1477293.pdf	17/04/2020 22:08:25		Aceito
Outros	Carta_resposta_parecer.pdf	17/04/2020 22:03:24	RAFAELA SANTOS DE SOUZA	Aceito

Página 03 de

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa.pdf	17/04/2020 22:02:24	RAFAELA SANTOS DE SOUZA	Aceito
Outros	ESCLARECIMENTO_AO_COMITE.pdf	03/03/2020 20:03:21	RAFAELA SANTOS DE SOUZA	Aceito

Outros	RESPOSTA_PENDENCIA_DOCUMENTAL.pdf	09/12/2019 12:03:07	RAFAELA SANTOS DE SOUZA	Aceito
Outros	Autorizacao_Instituicao_Coparticipante.pdf	09/12/2019 12:01:26	RAFAELA SANTOS DE SOUZA	Aceito
Outros	Carta_anuencia.pdf	09/12/2019 11:58:38	RAFAELA SANTOS DE SOUZA	Aceito
Outros	Termo_compromisso_pesquisador.pdf	09/12/2019 11:57:34	RAFAELA SANTOS DE SOUZA	Aceito
Outros	Termo_compromisso_orientador.pdf	09/12/2019 11:56:48	RAFAELA SANTOS DE SOUZA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	09/12/2019 11:55:29	RAFAELA SANTOS DE SOUZA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	09/12/2019 11:55:06	RAFAELA SANTOS DE SOUZA	Aceito
Outros	Equipe_detalhada.pdf	29/11/2019 10:52:42	RAFAELA SANTOS DE SOUZA	Aceito
Outros	Solicitacao_campo.pdf	29/11/2019 10:47:16	RAFAELA SANTOS DE SOUZA	Aceito
Outros	Termo_coleta_de_dados.pdf	29/11/2019 10:45:31	RAFAELA SANTOS DE SOUZA	Aceito
Outros	Termo_confidencialidade.pdf	29/11/2019 10:42:53	RAFAELA SANTOS DE SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_instituicao_proponente.pdf	29/11/2019 10:40:04	RAFAELA SANTOS DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	29/11/2019 10:37:32	RAFAELA SANTOS DE SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_inicio_pesquisa.pdf	28/11/2019 23:29:06	RAFAELA SANTOS DE SOUZA	Aceito
Outros	Carta_encaminhamento.pdf	28/11/2019 23:22:38	RAFAELA SANTOS DE SOUZA	Aceito
Outros	Apendices.pdf	28/11/2019 23:18:58	RAFAELA SANTOS DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	28/11/2019 23:17:19	RAFAELA SANTOS DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 05 de Maio de 2020

Assinado por:
Daniela Gomes dos Santos Biscarde
(Coordenador(a))

Kim

Produção Narrativa 6 – Um sonho de casamento

UM SONHO DE CASAMENTO

Nesta produção narrativa vou falar do casamento que tive o prazer de vivenciar, e foi o primeiro casamento que eu assisti, o casamento da minha tia, não vou falar desse casamento só por que ela é da minha família se não porque foi muito lindo estar lá nesse dia tão especial na vida dela.

Então minha tia já estava casada tradicionalmente com meu tio a mais de 39 anos, nesse casamento tradicional quase toda a família estava reunida. O marido da minha tia troce muitos presentes para meus avôs e os meus tios, cada um dos presentes que o marido da minha tia comprou foram escolhidos por meus avôs e tios.

O vestuário do dia do casamento era de três panos de diferentes cores, a família da noiva tinha um pano em especial, a família do noivo também tinha um pano em especial e os noivos tinham seu próprio pano em especial e bem diferente dos demais.

As diferenças de pano era só para poder diferenciar quem era da família do noivo e quem era da família da noiva. Na culinária cada família cozinhava um prato típico da sua tribo entre outros pratos como; envuelto de cacahute (envolto de amendoim), molho de dendê, molho de quiabo.

Além dos presentes que comprou o marido da minha tia ele deu meus avôs uma dote de 600 mil francos cefas (uns 6 mil reais) coisa que naquela época era muito dinheiro para meus avôs e tios, sem esse dinheiro não haveria casamento tradicional porque é uma maneira de mostrar respeito à família da mulher. O casamento durou o dia todo na casa dos meus avôs, após da festa o marido da minha tia a levou na sua casa.

Depois de uns anos os dois tiveram a ideia de se casar na igreja e no cartório, as pessoas do meu país eram muito tradicionalistas e davam muita importância ao casamento tradicional que o da igreja ou cartório, na atualidade algumas coisas mudaram que tanto o casamento tradicional, da igreja e do cartório já quase tem a mesma importância porém é mais usual ver um casamento tradicional que um da igreja e do cartório.

O dia do casamento a minha tia tinha um vestido branco bem lindo e seu marido um terno de jaqueta preto, dessa vez foi uma coisa mais reservada só estiveram familiares e alguns amigos, a festa foi um pouco mais tranquila que não demorou o dia todo. Eles não quiseram ir de lua de mel porque para eles já eram muito velhos para isso, então eles decidiram ir uns dias na vila os dois longe da família, filhos e netos que já tinham como uns quatro a cinco netos que moravam perto deles.

A verdade esse casamento era um pouco esquisito porque era inusual ver pessoas com a idade dos meus tios se casar na igreja e cartório, na hora de sair da igreja tenha muitas pessoas olhando de um jeito bizarro e assombrados coisa que meus tios lidaram muito bem sem ter em conta as outras pessoas que estavam olhando para eles. Já que era um sonho para eles se casar em todos os sentidos, mesmo que tudo não saio tão perfeito, mas foi bonito e cheio de emoções, infelizmente os meus avôs não estiveram no casamento da igreja e cartório (porque eles morreram). Na atualidade eles estão casados tradicionalmente, na igreja e no cartório. São os primeiros da família a se casar na igreja e no cartório, também são os casados mais velhos da família e um exemplo a seguir.

Pelo que me contou minha tia eles se conheceram no ensino médio, e no início ela não gostava muito dele e tinha medo dos meus avôs que sempre repetiam para ela que não querem ver nenhum garoto na sua porta muito menos um estudante. Então ela ficava com isso na sua mente e não queria saber nada dos garotos em geral, o meu tio foi falar com ela e a disse que só quer ser seu amigo, ela respondeu que ia pensá-lo. Um tempinho passou e a minha tia não deu uma resposta a meu tio, o que os uniu pela primeira vez foram atividades que tiveram que fazer juntos já que meu tio entendia bem a matéria que a minha tia então passavam muito tempo juntos coisa que influenciou que a minha tia goste dele, foi então que ela aceitou ser seu amigo.

Em aquele tempo era difícil que um garoto entre na casa de uma garota mesmo sendo que eles sejam colegas de aula e que tiveram atividades a fazer juntos, coisa que deixou que eles só se vejam a escondidas para resolver as tarefas. Os lugares onde eles combinavam os encontros era no rio quando ela tem que ir a lavar as roupas ou pratos que era a única maneira que ela fique longe dos meus avôs, o tempo todo ela tem que estar perto da minha avó para aprender como que se cozinha entre outras coisas de mulher, antes ela não gostava fazer as tarefas da casa mas desde que conheceu meu tio ela já gostava porque era a única maneira de sair perto dos meus avôs e ficar junto meu tio para fazer as tarefas da aula.

O meu avô percebeu que ela mudou muito já a gostava fazer as tarefas de casa tais como lavar as roupas ou pratos coisa que não gostava fazer antigamente, então ele decidiu seguir a minha tia quando ela ia lavar as roupas é quando viu pela primeira vez meu tio no rio com minha tia, coisa que não gostou nem um pouco e começou bater na minha tia e no meu tio ao mesmo tempo, meu tio consegui fugir de aí então meu avô levou minha tia de volta para casa para batê-la de novo, após de bater na minha tia ele pediu para minha tia levá-lo até a casa de meu tio para falar com seus pais.

Ele achava que minha tia e o meu tio tinham um relacionamento de noivos coisa que não era assim antes, meu avô pediu que se ele quer ficar com a sua filha ele tem que vir a falar antes com ele e não fazer as coisas a escondidas meu tio diz para meu avô que só eram amigos e o meu avô respondeu que entre homem e mulher não rola amizade.

Então se resolveu a confusão e meu avô permitiu pela primeira vez que um garoto entre na sua casa, mas só como um colega de aula que ajudava sua filha com as tarefas da aula, porém ele tinha algumas dúvidas que entre os dois não rolava nada mais.

Minha tia soube que gostava do meu tio mais que um amigo quando ela já estava ciumenta das outras garotas quando ficavam perto do meu tio. O que ela não sabia era que o meu tio só tinha olhas para ela e para ninguém mais, após de um tempo rolou o primeiro beijo. O meu tio resolveu ir a falar com meu avô que ele quer ficar com a sua filha como sua namorada, meu avô diz para ele que já sabia que entre eles havia algo mais que amizade mas que ele não ia aceitar esse relacionamento e que meu tio tem que esquecer minha tia, coisa que meu tio ignorou completamente e foi falar com os pais dele que ela amava minha tia e queria ficar com ela, os pais de meu tio falaram com meu avô e ele aceito finalmente o relacionamento dos meus tios que até hoje estão juntos.

Produção Narrativa 7 – E se eu fosse...?

“PRODUÇÃO NARRATIVA 07”

Se eu fosse o presidente do meu país melhoraria as condições da educação, implementando estabelecimentos com condições adequadas para uma educação mais agradável, porque o futuro de um país reside na educação da sua população.

Se eu fosse o presidente do meu país melhoraria as condições dos hospitais comprando novas máquinas e medicamentos, o sistema de saúde no meu país ainda é um tabu, porque

as pessoas perdem a vida com problemas de saúde simplesmente por não terem os remédios necessários para lidar com a doença.

O meu país é bem menor com uma ampla riqueza e uma pouca população, porém as pessoas de lá não têm direito a um plano de saúde de graça, um fato bem lamentável. O Brasil é um país muito maior do que o meu, e pelo menos tem um sistema de saúde de graça, o que acho imprescindível em um país.

Se eu fosse o MINISTRO da indústria e energia, investiria recursos económicos e a minha própria energia para procurar um jeito de que a energia chegasse para todos os moradores do meu país.

Se eu fosse o diretor da indústria da água, realizaria projetos para que a água chegasse a todos os moradores do meu país, colocaria em cada comunidade uma ou duas torneiras de água potável.

O meu país é bem menor mas há mais problemas a serem resolvidos, a principal causa desses problemas é pela corrupção dos seus dirigentes que não realizam bem seu trabalho e se esquecem do povo. O meu país nunca conheceu outro regime de dirigentes, além do antigo que até hoje mandam não estão deixando espaço aos jovens que estão trazendo inovações para o benefício do país. Pessoalmente acho que mudando o governo do meu país haverá muitas melhorias no desenvolvimento do mesmo.

Se eu pudesse viajar no passado evitaria que o mundo tivesse que passar pelas guerras, mudaria as minhas más decisões, mudaria os meus erros como; filho, irmão e pessoa. Eu escolhi essas opções porque marcaram minha vida e só lembrar disso fico triste.

Eu evitaria que o mundo tivesse que passar pelas guerras, porque é a causa pela qual muitos inocentes morreram, crianças tiveram que crescer sem pais, sem um lar e muito pior sobreviver a esses tempos. Dormindo com o medo de morrer sempre presente na sua mente e no seu dia-a-dia.

Essas guerras são causantes de muitas destruições, deixando cicatrizes em muitas pessoas e que até na atualidade continua causando estragos em muitos países, deixando a população sujeita à pobreza extrema.

As pessoas deveriam sentir mais empatia pelas outras, porque ninguém é mais importante que o outro, todos precisamos de ajuda.

Se eu pudesse viajar no passado mudaria as minhas más decisões, porque perdi muitas oportunidades na minha vida que não voltaram mais, me envolvi em muitas atividades nas quais não estou orgulhoso e me marcaram muito. Por exemplo: uma vez peguei o

carro da minha irmã de noite sem sua permissão e lamentavelmente sofreu um acidente batendo em outro carro, então sem escolha a minha irmã teve que pagar para consertar os dois.

Algumas vezes me pergunto “ quem seria de mim se não tivesse tomado aquelas decisões?”.

A resposta muitas vezes foi a mesma, “que a minha vida teria sido muito melhor”. Porém acredito que teria perdido muito mais do que imaginava, não haveria conhecido muitas pessoas que na atualidade me fazem muito feliz. Na vida toda ação leva a uma reação, mudar o passado, isso implicaria mudar o presente e acho que não gostaria.

Eu mudaria meus erros como filho, como irmão e como pessoa. Porque machuquei muitas pessoas, falei besteiras que atualmente me arrependo muito de ter falado. Eu feri os sentimentos da minha mãe e minhas irmãs com o meu comportamento impulsivo e agressivo, que na atualidade não compreendo o porquê daquela conduta inadequada, houve um momento na minha vida que cheguei a achar que as desapontei.

Para mim elas são o que tenho de mais precioso nesta vida, e nunca me imaginei sem elas na minha vida e por isso estou grato a Deus por me deixar formar parte dessa família. Se tivesse a oportunidade de apagar lembranças na cabeça delas, escolheria apagar as nossas lembranças de brigas e só ficar com os momentos de felicidade e diversão.

Se eu pudesse controlar o tempo, pularia as más etapas da minha vida e só viveria as boas etapas, acredito que ninguém quer lembrar dos maus momentos da sua vida.

Se eu pudesse escolher entre ser criança de novo ou a pessoa que atualmente sou, eu escolheria ser criança de novo, porque na verdade a vida de uma criança é mais divertida e cheia de vida, sem muitas preocupações. Eu estaria disposto a dá-lo tudo para ser criança de novo.

Se eu tivesse um superpoder seria cozinheiro, porque gosto de comer e acho que a comida em parte é fonte de felicidade. O meu nome como super-herói seria super-chef.

Produção Narrativa 9 – Como é ter (não ter) irmãs/irmãos

“COMO É TER (NÃO TER) IRMÃS/IRMÃOS”

Ter irmãs/irmãos é uma benção do senhor e uma grande sorte para qualquer um, porque é uma oportunidade única de ter um parceiro para toda a vida, um amigo e um cúmplice em tudo.

Na minha experiência ter irmãs é o melhor que me passou na vida e estou grato a Deus por me dar essa grande sorte de ter muitas irmãs porque não todo mundo tem essa chance. Eu fui agraciado pelo senhor por me dar sete irmãs, mesmo que desejei sempre ter um irmãozinho para compartilhar meus brinquedos e algumas vezes brincar com ele, mas não tive essa sorte. Também sempre desejava ter um irmão mais velho para me proteger na escola, no bairro e na rua mesmo sendo que íamos ter brigas e algumas diferenças mas acho que houvera sido legal, porém pelo menos tenho irmãs que me amam muito e são capazes de tudo por mim e eu faria tudo por elas também, me sinto afortunado porque há muitas pessoas que são filhos únicos e não tiveram a sorte de experimentar brigas, amizade e cumplicidade entre irmãos / irmãs.

O recorrido da convivência com as minhas irmãs não foram muitas boas porque havia momentos nos que não queríamos nós-ver nem muito menos ficar perto um do outro, porém quando outra pessoa de fora estivesse perturbando a gente ou procurando brigas com um de nós, deixávamos as nossas brigas de lado e nós defendemos uns aos outros sem ter em conta as nossas brigas e diferenças, mesmo que na hora de retornar para casa todo voltava ser como antes.

Na minha casa cada um de nós teve seu/sua parceira/o, a primeira das minhas irmãs tem como melhor amiga a segunda das minhas irmãs já que elas não têm muita diferença de anos, a terceira das minhas irmãs tem como melhor amiga a quarta mesmo que em casa são umas das que mais brigavam, eu no quinto lugar tive como parceira a minha irmãzinha a sexta mesmo que eu não a contava tudo sobre a minha vida mas a contava alguns acontecimentos tais como quando vou sair da casa sem a permissão da minha mãe. Então por último a sétima das minhas irmãs tem como melhor amigo a oitava, elas são inseparáveis se amam muito e também são as que ficavam brigando o tempo todo algumas vezes até minha mãe dizia que elas são rivais que estão brigando por um mesmo homem

porque minha mãe já tinha um pouco de medo às brigas delas minhas, depois da briga estavam quase uma semana e meia sem falar.

A amizade que reina nelas é muito linda, elas se contam absolutamente tudo, a maioria do seu tempo o passam juntas se você quiser saber ou ter alguma informação sobre uma delas é só falar com a outra mesmo que para obter a verdade inteira vai ser bem difícil, porque elas se protegem sem ter em conta quem estiver em frente.

A diferença de idade entre a gente é de dois, três até quatro anos , acho que a minha mãe queria que cada um de nós pudesse ter com quem crescer ao lado, com quem compartilhar experiências e brincar para não se sentir só.

Ter irmãs/irmãos também é chato porque sempre pensamos que a nossa mãe quer um de nós mais do que os outros, na minha casa todos somos queridos por igual. Na minha casa todo mundo já brigou com todo mundo, desde a mais velha até a mais nova.

Sempre vi a minha casa como um campo de guerra onde ninguém ganhava e só a minha mãe podia pôr ordem.

O de querer ter um irmão mais velho era só para ter alguém que me pudesse proteger, com quem eu pudesse brincar, brigar e pedir conselhos de homem. Tudo o que sei o tive que aprender sozinho e com a ajuda dos meus amigos e na verdade não foi fácil como por exemplo namorar com uma garota, como me defender de outros garotos etc. Tive e na atualidade tenho um carinho especial pelos meus colegas e amigos porque para mim ocuparam esse vazio de irmão que não tive.

Nunca me imaginei sem minhas irmãs porque elas fizeram bem o seu papel de irmãs, antigamente queria trocar alguma das minhas irmãs por um irmão só para ter uma outra cara de homem em casa mas com o tempo foi perdendo essa visão porque com o tempo foi conhecendo o valor de cada uma das minhas irmãs e o muito que me amam também tendo em conta todos os sacrifícios que elas fizeram por mim como por exemplo quando me levavam para a escola carregado nas costas delas para que eu não caminhe longas distâncias, eu não as poderia trocar por nada do mundo e muito menos por um irmão.

Ser o único homem em uma casa cheia de mulheres não é fácil é um peso grande porque nessa casa você é quase como o pai, além disso todos os trabalhos que implicam muita força são para você. A parte boa de ser o único homem em uma casa cheia de mulheres é que você vai ter muito amor, carinho e também muitos presentes diferentes de cada um delas porque para elas era como uma competição de quem vai me dar o melhor presente.

No natal para mim era o momento de chantagem para pedir a cada uma delas os presentes que eu quero mais e também era o momento que eu sofro chantagem também da parte delas, o mais comum das chantagem era encomendar as suas tarefas de casa para que eu as realizasse, pegar água do poço para elas entre outras atividades. Mesmo tendo que trabalhar muito, para mim não era relevante porque depois tinha uma recompensa bem grande e do meu gosto.

O fato de ser teimoso e muito querido pela minha mãe foi a minha perdição porque todo o que elas quebravam em casa eu era o culpável mesmo sendo que não fiz nada, elas diziam que você é o preferido da mamai então ela não vai bater em você se quebrar algum objeto da casa, algumas vezes funcionava mas outras vezes não funcionava quando a minha mãe estava muito brava comigo porque o objeto que eu quebrei era muito caro mesmo então eu apanhava mesmo dizendo a verdade que foram as minhas irmãs que o quebraram.

Eu já fui o brinquedo das minhas irmãs antes de ter irmãzinhas, elas estavam acostumadas a brincar comigo de bonecas mas só que dessa vez eu era a boneca delas e cada uma delas tinha um dia para brincar comigo sem ter em conta se eu queria brincar ou não.

Neymar

Produção Narrativa 1 – A minha primeira viagem ao Brasil

MINHA VIAGEM AO BRASIL

Meus pais decidiram que eu ia estudar aqui no Brasil em setembro de 2019, naquela época eu nunca esperava que fosse tropeçar aqui, mais minha irmã já estava estudando aqui. Praticamente não sabia nada sobre o Brasil, era um país desconhecido para mim, o pouco que sabia era sobre aqui era sobre o futebol ou o crime, então fiquei com muito medo naquela época. O tempo restante fui juntando toda a documentação necessária que requeriam na embaçada e também tentava passar mais tempo com meus amigos, ficava cause todo o tempo com eles, jogava vídeo jogos ou jogava o futebol ou basquetebol ou simplesmente ficávamos conversando em algum lugar.

Naquela época eu estava um pouco triste porque sabia que em alguns meses não veria meus amigos e família novamente. Aproveite todo esse tempo com eles e despeje a mente,

tente não pensar em isso todo esse tempo mais os dias se aproximavam rapidamente. Quanto mais se aproximava o dia, mais eu ficava nervosa e assustada, era uma sensação desconhecida para mim eu, nunca tinha vivido sozinha longe da minha família e amigos, muito menos em país desconhecido e um pouco perigoso, achava que eu não estava preparado para isso.

Os últimos dias na Guiné foram os mais difíceis, eu não podia deixar de pensar em isso, comece a me estressar muita mais e ficar mais triste. O último dia no meu país foi o mais triste, eu acordei e comece a fazer todos os preparativos e organize tudo para não esquecer de nada, meus pais fizeram uma pequena festa para nós e convidaram a meus familiares e meus amigos, comemos e nos divertimos por última vez todos juntos e no final fiquei muito triste tive que dizer adeus a todos os meus amigos e familiares.

No dia seguinte eu me acordei muito cedo e preparei tudo o que eu tinha que preparar e meus pais me levaram no aeroporto junto com meus irmãos e alguns amigos e eu me despedi finalmente de eles, acho que foi a parte mais difícil e a mais triste, eu não acreditava que eu não ia a ver ele novamente em muitos anos. Depois minha irmã e eu pegamos um primeiro voo para Etiópia, onde fizemos a primeira escala, o voo foi longo e cansativo, acho que durou umas 5 horas, chegamos bem e tínhamos que passar a noite lá, mais tivemos um problema lá. Normalmente minha irmã e eu tínhamos que ficar em um mesmo hotel mais o aeroporto trocou meu hotel no último momento e ficamos um pouco assustados porque não sabíamos o que estava acontecendo e Etiópia era um país totalmente desconhecido para nós, mais eu consegui chegar bem no meu hotel e passar sem nenhum problema .

Na manhã seguinte eu me reuni com minha irmã no aeroporto e pegamos outro voo para São Paulo. Esse foi o mais cansativo, acho que durou quase 8 h, eu dormi quase todo o tempo, eu não gosto de ficar acordado durante um voo. Uma vez em São Paulo pegamos outro voo para Salvador e finalmente chegamos a Salvador. No aeroporto não tivemos muitas dificuldades porque não entendíamos quase nada de português, mais conseguimos falar com um senhor que nos ajudou.

Quando chegamos em Salvador tivemos a sorte de nossa irmã Melissa já estava morando aqui e ela nos recebeu no aeroporto e nos ajudou a nos instalar. Ficamos um tempo na sua casa, enquanto pesquisávamos um apartamento para nós. pouco tempo depois começamos as aulas na UFBA e a conhecer Salvador e com o tempo nos tentamos nos acostumar com a nossa nova vida aqui no Brasil.

Produção Narrativa 3 - As minhas ideias para adiar o fim do mundo

MINHAS IDEIAS PARA ADIAR O FIM DO MUNDO

Tanto as ações naturais e principalmente as produzidas pelo ser humano prejudicam o planeta e tudo isso é o que pode levar ao fim do mundo. Esse fim pode ser causado por vários motivos. por exemplo, a queda de meteoritos gigantes, explosões radioativas, a elevação do nível do mar para cobrir toda a superfície da Terra, doenças e a causa mais provável é o aquecimento global que tem muitas outras consequências. o aquecimento global é produzido por todas as emissões tóxicas produzidas pelas atividades humanas.

As medidas que as organizações meio ambientais tomam para resolver isso são a redução dessas emissões, tentando frear a produção das indústrias ou adotando medidas como a reciclagem ou as fontes de energia renováveis, mas isso não resolve realmente todo o problema. Isso me fez pensar em soluções mais eficazes para limpar o planeta sem que a humanidade tivesse que interromper suas atividades.

Em primeiro lugar, é criar uma organização chamada MMD (Medicina para o mundo doente) que atue em todos os países do mundo. Esta organização será responsável por curar a planta de todas as formas para evitar um possível fim do mundo. Esta organização estará composta por cientistas, engenheiros, médicos, geólogos, biólogos etc.

Algumas das coisas que minha organização fara são: Para as emissões de CO₂ e outras substâncias, criaremos um tipo de aspirador de pó gigante no céu que absorve todas essas substâncias tóxicas e depois de aspirar todas as substancia passam por um processo para convertê-las em oxigênio, quase como fazem os arvoes. Serão dois modelos, um para o próprio céu e outro que será colocado diretamente em indústrias, automóveis, etc.

Para o aumento do nível do mar e o degelo dos polos, planejamos criar um congelador gigante que funcione com a luz solar que irá congelar novamente os polos e, assim, também controlar o nível do mar.

Para todo o lixo no mar, pensamos em criar peixes-robôs que serão responsáveis por eliminar os restos de óleo, plásticos e outras coisas que afetam o mar, eles estarão composto por sensores que localizem o lixo e um deposito que serão esvaziado todos os dias em cada uma das bases colocadas no mar. Os peixes robô não vão incomodar ne

interagir com os animais do mar porque eles vão ter um dispositivo que converte a eles indetectáveis para os animais.

Para os meteoritos iremos criar alguns detores que analisam a trajetória de todos os meteoritos a milhares de quilômetros antes de chegarem perto de nosso planeta e no caso que eles foram a chegar a nosso planeta criaremos poderosos mísseis para destruí-los completamente sem importar seu tamanho.

Para áreas onde há terremotos, colocaremos máquinas que vibrem na direção oposta para detê-los antes de que elas comecem a destruir. Para as ondas gigantes, criaremos instrumentos que as detectem desde o início e que rapidamente criem uma onda de igual magnitude que colide com ela para elimina-la e que não alcance a Terra.

Além de todas essas medidas, nossa organização também vai criar algumas regras que ajudam a cuidar do Meio ambiente, por exemplo, reciclar, reduzir o corte de arvoeis, proteger aos animais em perigo de extinção, diminuição da utilização das fontes de energia não renováveis.

Produção Narrativa 4 – Brincadeiras de crianças

Desde criança sempre gostei de brincar, minha mãe dizia que parecia que eu estava plugado ou algo parecido porque nunca parava de me mexer ou brincar o tempo todo. Quando criança eu tinha uma grande variedade de jogos que me permitiam me entreter por um tempo, já que naquela época eu não tinha muitas coisas tecnológicas para me entreter além da televisão ou de um brinquedo. Passei a maior parte da minha infância sozinha, pois só tinha irmãs e às vezes não queria jogar seus jogos, até que alguns anos depois nasceu e cresceu meu irmão mais novo, com quem eu começaria a compartilhar meus jogos.

Dentre todos os jogos que eu podia fazer naquela época, meu favorito era sempre jogar futebol, sozinho ou com meus amigos ou primos. Joguei futebol quase o dia todo, levantei e fui para a escola pela manhã e comecei a jogar com meus amigos antes do início das aulas. Então, no recreio, saímos correndo e fomos jogar futebol novamente. no final das aulas jogamos mais uma vez antes de ir para casa. Uma vez em casa, depois de comer, comecei a jogar futebol sozinho ou com meu irmão, e era assim quase todos os dias.

Além do futebol, também jogava com meus amigos como policial e ladrão, que consistia em um grupo que seriam os policiais que teriam que perseguir outro grupo que seriam

ladrões, uma vez capturados os grupos seriam revertidos. foi um jogo muito atrasado que jogamos muitas vezes no recreio.

Popcorn

Produção Narrativa 0 – Meu primeiro beijo

Meu primeiro beijo!

Minha primeira emoção é tão enfeitiçante. O primeiro beijo foi chamado Hermione. Bonita, com uma tez de café e pequenos olhos brilhantes, ela tinha 14 anos e fez meu pequeno coração bater com meus 15 anos de idade.

Hermione era uma menina da escola vizinha e no final de cada aula eu conseguia esperar por ela no portão e vê-la no carro da mamãe e vê-la sorrir para mim. Eu até fui à igreja aos domingos só para vê-la com seus vestidos floridos que ela gostava tanto de usar.

Então, este milagre aconteceu em um acampamento de verão em Lomé, Togo. Nossas duas escolas tinham decidido nos oferecer umas merecidas férias no mesmo destino. Pegamos o mesmo ônibus e eu consegui sentar-me logo atrás dela para ouvi-la falar com sua amiga, ela tinha uma voz tão bonita. Uma vez chegado ao nosso destino, no dia seguinte saímos para uma pequena caminhada para visitar a cidade e, à noite, foi organizada uma festa. Uma oportunidade para mim de realmente me aproximar do Hermione e, se possível, convidá-la para dançar.

Entretanto, ela estava sempre com sua amiga e ela nunca quis separar-se dela. Eu já tinha vergonha de falar com ela a sós, então com duas pessoas com sua amiga foi uma pena. Olhamos um para o outro e nunca tiramos os olhos um do outro durante a noite.

Finalmente a sorte sorriu para mim, sua amiga se moveu e eu tomei minha coragem na mão e a convidei para dançar, o que ela aceitou. A certa altura da noite estava muito calor e ela me disse

Que tal saímos para tomar um pouco de ar fresco, eu disse rapidamente Sim como se esperasse que ela me perguntasse. Finalmente um momento para estar a sós com ela.

Em qualquer caso, Hermione tinha me encontrado a seu gosto. Ela continuava me elogiando no meu rosto de anjo e nos meus olhos. Naquele momento, eu tinha certeza de que era hora de dar o mergulho, mas meu coração estava batendo em pânico.

Eu não sei de onde veio a coragem ou quem falou por mim, mas eu o fiz, perguntei-lhe se poderia beijá-lo. Sim, foi sua resposta. Enquanto isso, eu estava no Céu e no Inferno ao mesmo tempo. No céu, porque eu estava tão feliz por tê-la nos braços e tudo contra ela, um puro momento de felicidade. No inferno, porque eu não tinha ideia de como beijá-la sem parecer um perdedor, eu não tinha controle sobre nada. Eu não sabia mais o que queria, o que eu recusava. Eu não sabia se eu estava certo ou errado. Eu estava confuso, sobre uma nuvem rosa cercada de redemoinhos de fumaça azul, mas completamente perdido. Ela moveu seus lábios em direção aos meus com os olhos fechados, o que eu também fiz, e no momento em que nossos lábios tocaram meu coração estava batendo, senti formigamento em todos os corpos e minhas mãos estavam congeladas, tanto que a segurei perto de mim que não tive vontade de deixá-la sair em meus braços.

Depois disso, tínhamos estrelas completas nos olhos, como sempre nestes casos, era simplesmente perfeito.

Os dias seguintes foram ótimos. Eu tinha conseguido beijar a garota na primeira semana e ainda tínhamos mais 5 semanas para ir. Fiquei extasiado.

No final das férias, fomos para casa e continuamos a bater um no outro.

Ah, os primeiros tempos são tão bons. Quer seja a primeira ou a primeira vez em um novo relacionamento. Temos sempre o coração no ritmo errado, as pernas em um amontoado, os olhos cheios de estrelas, a cabeça nas nuvens e também nos projetamos em nossas bocas. Às vezes caímos duramente na realidade e outras vezes é a realidade que vem juntar-se a nós em nosso oceano de felicidade.

Produção Narrativa 1 – A minha primeira viagem ao Brasil

A minha viagem ao Brasil

Para mim, viajar não é um luxo, mas sim uma necessidade. Todos deveriam normalmente ter esta oportunidade, pelo menos uma vez na vida, de sair de seu país, atravessar a fronteira e ver o que há do outro lado da fronteira ou do oceano. Minha viagem ao Brasil é minha primeira partida sozinha, minha primeira travessia do oceano, minha primeira experiência de autonomia e coabitação. E sim, muitas das primeiras vezes. Mas antes disso acho que é melhor voltar um pouco para falar sobre meus sentimentos quando soube que estava viajando. Era uma quarta-feira de manhã, o despertador do meu telefone

celular tocou às 07h da manhã. Peguei o telefone para parar o alarme e vejo uma mensagem de um amigo dizendo "Parabéns, você foi selecionado para o PEC-G". Fui diretamente verificar no site para ter certeza e sim, meu nome estava realmente lá. Eu estava tão feliz quanto triste.

Por um lado, eu estava feliz por ir a uma aventura, conhecer outro país, aprender uma nova língua e descobrir outras culturas. E o mais maravilhoso foi que eu estava tão entusiasmado como uma pulga, entusiasmado porque finalmente iria conhecer Salvador de Bahia. Uma cidade sobre a qual eu tanto ouvira falar e pela qual até me apaixonei, sem saber que um dia eu caminharia em seu solo. Lembro que durante a constituição dos arquivos eu escolhi Salvador duas vezes.

Por outro lado, eu estava triste porque ia deixar minha mãe e minhas irmãs sozinhas, especialmente com a saúde de minha mãe falhando. Esse era o meu único medo.

Na noite de 23 de janeiro de 2020 às 3 horas da manhã fui ao aeroporto junto com minha irmã mais velha e um amigo, e peguei o voo às 6:35 da manhã. Às 11h05 o avião pousou no aeroporto de Casablanca onde fiquei até o dia seguinte para finalmente pegar o voo para o Rio de Janeiro no dia 24 de janeiro às 16h40. Tive dificuldades para sair do Marrocos porque, é claro, eu não estava hospedado em um hotel, mas tinha internet, tudo o que eu precisava para me acalmar e passar o tempo sem ficar entediado. O mais interessante é que a cada 1h30 ou 2 horas havia um grito marroquino: a refeição é servida, vem e come. E por causa da comida eu realmente não queria deixar Casablanca, mas o Brasil estava esperando por mim.

Enquanto esperava minha partida para o Rio, encontrei três estudantes da Guiné Equatorial. Eles também eram estudantes do PEC-G. Juntos, nos divertimos muito visitando as lojas como se realmente quiséssemos comprar algo. No avião, conheci um menino marroquino que também estava indo para o Rio de Janeiro, mas como aventureiro de acordo com o que ele me disse. Um amante do cinema como eu, juntos passamos cada 9 horas do voo assistindo filmes.

Chegando no Rio às 22h, um amigo me esperava para pegar seu pacote. Ele ficou comigo por um tempo e me deixou às 00h, 3 horas depois peguei meu voo para Salvador que durou 3 horas e 10 minutos. No aeroporto de Salvador meu amigo veio me buscar, chegou a um semáforo eu vi os vendedores ambulantes, eu disse, meu amigo acho que ainda estou no meu país.

No dia seguinte fomos ao mercado Feira de São Joaquim, que se assemelha ao maior mercado ao ar livre da África Ocidental, o mercado de Dantokpa (Benin). Mais uma vez eu me senti em casa. O dia seguinte meu amigo me trouxe na UFBA para me mostrar o PAF 2 onde farei meu curso de língua portuguesa e me mostrou qual ônibus eu deveria pegar.

O momento que me espantou foi quando comecei a ver as casas, os edifícios antigos. Eu não podia acreditar, porque a arquitetura é semelhante, para não dizer exatamente a mesma da cidade de Ouidah e Porto-Novo no Benin. Eu realmente me sentia em casa e era como se ainda não tivesse deixado meu país. Salvador é realmente como aquelas duas cidades que mencionei acima. Prometi a mim mesmo que visitaria toda a cidade de Salvador para descobrir lugares similares à minha casa. Mas infelizmente após dois meses de aulas, o Covid-19 apareceu e desde então todos estão trancados em casa. Espero de todo o coração que este momento passe muito rapidamente para que eu possa aproveitar minha estadia.

Produção Narrativa 8 – A minha surra inesquecível

A minha surra inesquecível.

O castigo é uma das maneiras de trazer a criança de volta à ordem. Em Benin, bater em uma criança por fazer algo sério é muito comum. Além do pai ou da mãe que castiga seu filho, tios ou tias também podem fazê-lo; eles têm esse direito. Para ir mais longe, um parente distante ou um amigo dos pais também é chamado para corrigir o filho de outros, mas desta vez a pedido dos pais. No meu caso, eu nunca fui espancado por meus pais. A punição mais grave que recebi foi de meu tutor.

Como eu não era bom na escola com matemática e física, meus pais me arranjam um tutor. Só que ele não veio para me dar aulas em casa, eu fui até ele em vez disso. Ele vivia na mesma rua que nós. Ele era um homem muito rigoroso e temido por todos os estudantes. Tínhamos aulas duas vezes por semana, às quartas e sábados.

Uma quarta-feira, após a aula, ele me deu alguns deveres de casa para fazer no sábado. Foi um capítulo que eu não entendi nada e devo dizer que não gosto nada de ciência. No sábado, quando eu deveria ir à sua casa para a aula, saí de casa pela manhã para ir à casa de um amigo. Sabendo que não fiz o dever de casa que fiquei na casa de

meu amigo até depois da aula. Meu professor veio perguntar sobre mim em casa, os pais lhe disseram que eu tinha saído desde a manhã, mas que não sabiam onde eu estava. Quando o dia terminou, fui para casa e fui repreendido por meus pais.

Na aula seguinte o homem tinha preparado uma armadilha para mim que eu não suspeitava de forma alguma. Eu sabia com antecedência que ele iria me bater, mas não esperava o que iria acontecer. Assim que cheguei em sua casa, com a ajuda de seus irmãos, eles me agarraram e amarraram meus pés e mãos. Ele pegou um pau e me bateu em meus bezerros e no chato dos meus pés. Este inferno durou mais de uma hora. Quando terminou, ele me deixou no chão de seu quarto, fechou a porta e saiu. Cinco ou seis horas depois ele voltou, já estava escuro. Depois de me desamarrar, ele me deu algo para comer e beber. Depois fui para casa no final da noite. Meus pais já estavam cientes da proeza que ele tinha me puxado e não me fizeram nenhuma pergunta. Fui direto para a cama. No dia seguinte, tive que ir à escola com dores excruciantes em meus membros inferiores.

Portanto, aqui em algumas linhas está a surra mais terrível, horrível e inesquecível que já tive em minha vida.

Preciosa

Produção Narrativa 2 – Experiências no ensino médio

Minha experiência no ensino médio.

A suspensão do casal da escola.

Foi um dia no meu primeiro ano de ensino médio, eu fui excluída do colégio. Nesse momento tinha um namorado que se chama Leonardo, ele estava o cara mais gato da escola para mim, inteligente. Nos estávamos namorando desde três anos e percebi que mas o tempo passou ele ficou ciumento demais, ele queria me controlar a todo momento e queria que eu não falasse com outras pessoas e principalmente outros meninos.

Nós deveríamos ter uma prova de matemática e tínhamos uma semana para se preparar. Todos os dias depois das aulas de volta para casa meu namorado e eu caminhando juntos para passear e curtir, mas essa semana como tínhamos muito trabalho não conseguimos se ver fora da escola. Nós tínhamos também os hábitos de trabalhar juntos mas como ele gostava de ajudar outras pessoas principalmente as meninas da sala

entao nao tinhamos o tempo de trabalhar e de se ver. Minha melhor amiga tinha uma amiga que se chama Linda e eu gostava dela, convidei ela muitas vezes para sair, comer e se divertir e achava que ela também gostava de mim mas isso não era verdade. Para preparar a prova de matemática Linda pediu ajuda do Leo para trabalhar e ele nao me contou nada. A prova passou e tudo deveria voltar ao normal mas isso não aconteceu.

Leo e eu marcamos um encontro num parque para se divertir o sábado as 14 horas. Cheguei cedo, bem arrumada e bonita esperei o Leo até 17 horas e ele nunca chegou, fiquei com raiva e chateada. Segunda feira, fui para escola e ouvi falar os outros colegas da sala que o sábado Léo e Linda foram na uma festa e se beijam na frente de todo mundo, fiquei ainda mais brava com ele .

Quando Leo chegou queria falar com ele do assunto mas ele não queria e meu ciúme estava aumentando e depois da aula ele saiu primeiro.

O dia seguinte, quando eu vi Leo conversar com Linda fiquei com ciúmes e fui falar com ele na frente dela, comecei a gritar, brigar e o professor nos pediu para sair da sala e nós fomos suspensos da escola durante 3 dias. De volta para casa não falei com ninguém na casa e mentiu que estava doente para não ir na escola amanhã. Minha mãe cuidou de mim durante os 3 dias e quando ela estava arrumando meu quarto, ela encontrou o bilhete de exclusão e ficou com raiva e também decepcionada do meu comportamento porque para ela eu sou um anjo e nunca poderia brigar no colegio por causa do ciúmes, mas ela não contou para meu pai e me deu conselhos para não recomençar esse tipo de coisas na vida. Depois de tudo isso, eu acabei com o relacionamento de 3 anos com Leo mais até agora somos amigos.

Produção Narrativa 4 – Brincadeiras de criança

As minhas brincadeiras de crianca.

Caem as barreiras do tempo e eu volto ao passado: minha infância. As lembranças da minha infância estão gravadas em minha memória, tão vívidas como se fossem no dia de hoje. Começo a considerar como vivi esse tempo sem cicatrizes. Apesar de calma e calada, eu era ativa, gostava de brincar e fazer as coisas. Não sou filha unica entao sempre tive pessoas para brincar comigo e a maioria dos jogos que eu costumava praticar foram coletivos.

Um jogo que eu gostava foi elástico eu praticava ele na rua, nesse momento a gente achava que ele estava só reservado para as meninas e nenhum menino queria jogar conosco. Esse jogo precisa de três pessoas minimum, amarre as pontas de um elástico de costura e dois participantes servirão de apoio do elástico, prendendo-o atrás dos tornozelos e afastando os pés. Os participantes tomam distância, formando um retângulo entre eles. O terceiro participante fará a seqüência de movimentos no retângulo de elástico. A cada seqüência bem-sucedida, o elástico sobe um nível: dos tornozelos para os joelhos, daí para as coxas e então para os quadris. Se não houver duas pessoas para servir de apoio para o elástico, vale a pena usar cadeiras como apoios.

Uma de minhas brincadeiras da infância foi imaginar ser modelo e organizar os desfiles. Eu amava muito esse jogo, me lembro que eu e minhas primas nos arrumavam para ficar lindas e a gente colocava os sapatos altos e as maquiagens da mamãe quando ela não estava em casa, esse jogo estava só para as meninas.

As vezes, eu brincava a amarelinha com meus irmãos e vizinhos, acho que até agora eu gosto dessa brincadeira e se possível gostaria de jogar de novo.

Tive também essa brincadeira que se chama policial e ladrão. Para ela a gente deve dividir as pessoas em dois times, um de policial e outro de ladrão. Então os policiais devem correr atrás dos ladrões e colocá los em prisão mas tive a possibilidade de liberar os ladrões, e se os policiais colocam todos os ladrões para cadeia o jogo acaba e eles ganham. Um outro jogo da minha infância que eu amava se chama quebra latas. A gente superposta as latas de conserva e cerveja vazias até sete ou oito níveis, e depois nos jogavamos uma bola sobre elas para fazê las totalmente cair no chão.

A brincadeira preferida de minhas primas estavam brincar de casinha no meu país se chama pai e mãe. Então eu estava sempre a filha da minha prima mais velha e ela a mãe da família. Para esse jogo a gente pegavamos as comidas em casa como tomates, cebolas, pimentão e outras coisas para cozinhar lá fora e dar essas comidas para os cachorros, eu sempre cozinhava para tudo mundo da família com a mãe, eu acho que essa brincadeira é uma das razões por a qual eu gosto de cozinhar. O jogo de pular a corda também eu gostava muito e brincava nesse jogo na rua, na escola e em casa.

Produção Narrativa 6 –Um sonho de casamento

O casamento tradicional no Gabão.

Foi o dia 24 de agosto de 2012, o dia do casamento tradicional dos meus pais. Foi uma cerimônia inesquecível para mim porque foi o primeiro casamento que eu assisti, ajudei minha mãe para as preparações do casamento. Eu percebi que ela estava estressada alguns dias antes da cerimônia, tentei reconfortá-la.

O dia do casamento tradicional, teve a decoradora que arrumou tudo com coisas típicas tradicionais como por exemplo tecido tradicional(ráfia), cesta tradicional como aquela que a gente usa para ir na plantação e mesmo comidas como banana e mandioca. No Gabão, para um casamento tradicional as duas famílias se vestem de tecido africano e a maioria das vezes escolheu para os noivos. A família do meu pai começou a chegar ao lugar da festa e na entrada teve um prato branco que eles colocavam dinheiro para entrar é uma tradição. Quando teve muitas pessoas a cerimônia começou finalmente.

Os representantes das duas famílias começam a falar sobre o casamento, a união dos noivos e das duas famílias. Antes de se casar meus pais já tiveram filhos então meu pai teve que pagar os filhos, que é pagar seus direitos de pai para seus filhos e também teve muitas outras dívidas a pagar e tudo isso custou até quinhentos mil franc CFA.

Depois dessa primeira fase, chegou a fase de pagar o dote. No Gabão são os pais da noiva que decidem da lista do dote. Ele deram para meu pai uma lista com coisas que eles querem e ele teve que comprar tudo direitinho como na lista. Então para pagar o dote, o representante da família do meu pai começou a citar tudo que eles compraram para a família da minha mãe e no final a família da minha mãe chamou minha mãe para sair ver como seu marido estava pagando seu dote porque tudo isso acontece mas minha mãe não estava presente, ela estava dentro da casa de seus pais. Para que a noiva saia da casa de seus pais, teve música e dança tradicional típica da etnia da minha mãe e também como tradição ela não deve tocar o chão com seus pés então ela andava sobre as folhas de bananeira e esteiras em ráfia. Pois a chegada da noiva, meu pai deu para ela o dinheiro do dote porque além das coisas da lista ele teve que pagar em dinheiro. O noivo deu um milhão e quinhentos mil franc CFA para dar a seu pai, minha mãe andou de joelhos até seu pai para dar o dinheiro e o pai dela recusou, normalmente se o pai recusa o dinheiro do dote o casamento acabou aqui porque isso significa que o pai não quer esse homem

para sua filha. Então quando ele recusou, a noiva voltou até seu marido para dar o dinheiro de volta e daí o noivo adicionou quinhentos mil franc CFA e o pai aceitou o dote.

Uma vez a fase do dote acabou, chegou a fase dos conselhos. Os mais velhos da família da noiva dão conselhos para ela de tipo cada casamento tem seus problemas e também que ela deve apoiar seu marido em todas circunstâncias e muitos outros conselhos para guardar seu casamento. Depois de todas essas etapas chegou o momento da festa, a família da noiva preparou uma grande festa com bebidas, comidas, e muitas danças tradicionais.

O dia seguinte, a família da noiva deixou-la na casa do seu marido com coisa como comidas, panelas e muitas outras coisas necessárias para cuidar da casa e da família. E esse dia que o pai da noiva dá as responsabilidades da sua filha o marido, depois disso é a festa continuou até o dia seguinte.

Rajulein

Produção Narrativa 1 - A minha primeira viagem ao Brasil

minha viagem ao Brasil

Tudo começou no mês de julho de 2019, um amigo que me ligou me informando que estava tendo um programa de bolsas de estudos para o Brasil. Eu fui na embaixada, no primeiro dia, fiquei muito triste pois não consegui entrar dentro da embaixada mas , acabei tirando algumas dúvidas.

De volta para a casa, falei com a família e depois comecei a fazer minha papelada para passar a primeira etapa, a seleção. Finalizei esse passo, fiquei no aguardo dos resultados durante alguns meses. Um dia, recebi um e-mail me dizendo que fui selecionado, isso me deixou muito contente.

A segunda etapa começou então e foi muito trabalhosa pois tinha que procurar vários outros documentos de viagem. Foi tão difícil que eu pensava, às vezes, em desistir do processo, mas tudo ficou bem. Nos dias seguintes, recebi um e-mail da minha universidade falando das datas de começo das aulas. Na mesma mensagem, tive alguns vídeos baseados em lugares brasileiros, esses vídeos me deixaram assustado pois não consegui entendê-los .

Na hora de ir para o aeroporto, a minha família estava cheia de pessoas: pais, vizinhos, amigos, tias, tios, etc. Estava muito comovido e acabei chorando quase até no aeroporto. Alguns metros antes da nossa chegada, meu tio me avisou que esqueceu me lembrar a carteira de vacinação que eu devia procurar antes. Comecei a ter mais medo pois pensava que o meu voo poderia ser cancelado por causa disso, mas tudo acabou muito bem.

Decolamos de BAMAKO antes de chegar ao primeiro destino que foi o Marrocos. Lá, estava chovendo muito e fazia frio. Fiz minhas primeiras rezas, comemos e depois, consegui fazer as primeiras chamadas com a família, isso foi muito simbólico para mim.

Quando cheguei em Salvador, encontrei aquele homem que devia me receber em sua casa. Ele estava acompanhado por outro que falava inglês e, felizmente, eu consegui trocar as falas com ele e servia de tradutor entre mim e o outro. Assim, isso me ajudou a superar meus primeiros passos aqui no Brasil antes de saber falar o português.

Produção Narrativa 2 – Experiências no ensino médio

Eu vivenciei minhas experiências de ensino médio numa escola pública. Fizemos parte das primeiras gerações daquela escola pois era bem recente na época. Lá, havia regulamentos sérios para o bom funcionamento do espaço escolar. No começo, tivemos um diretor bem rígido que se importava muito com a educação da gente, ele até vigiava o uso correto do uniforme dos alunos.

No primeiro ano, encontrei novos colegas em que, outros se tornaram amigos de verdade. Eu passava quase todo meu tempo com meu amigo preferido, ele era inteligente, bem educado e até agora, gosto dele. Gostávamos muito de corrigir os colegas quando eles erravam. Nas horas de recreação, não tínhamos hábito de sair, ficávamos desafiando-nos em coisas, inclusive, baseadas sobre a atualidade.

Nos dias que os professores não vinham, a gente organizava um tipo de jogo chamado "países e capitais", o jogo voltou a ser apreciado por muitas pessoas que participavam também. Ele consistia em falar o nome de um país, uma capital, uma árvore ou fruta, um animal com a letra que você tirou. Ajudava muito a realçar o conhecimento.

Tinha um outro amigo que vinha na minha casa para que fossemos juntos à escola, com o tempo, nós nos tornamos irmãos um do outro. Um dia, ele estava com muita raiva contra mim e, no caminho da escola, eu estava falando demais, o que incomodava

ele. Ele me avisou de que não estava gostando mas, apesar disso, não parei. Então como ele sabia o que podia me apavorar, ficou calado. Na frente, a gente encontrou uma menina como de hábito. De repente, ele parou, a chamou e falou que eu a amava. A vergonha e o pânico me invadiram e acabei fugindo. Assim, ele se vingou de mim.

Produção Narrativa 6 – Um sonho de casamento

Um sonho de casamento

Eu vou falar sobre como proceder ao casamento no meu país. Já lá, o casamento é ao mesmo tempo religioso, tradicional e do cartório.

No cartório, tudo começa pela declaração de casamento no centro do Estado civil dos futuros cônjuges. De fato, eles devem receber suas certidões de nascimento ou documentos de identidade assim como os de testemunhas. A declaração é feita no prazo de 15 dias se um dos cônjuges residir no exterior. Depois do casamento ser declarado, o cartório publica as bancadas dos futuros noivos. O objetivo dessa publicação é verificar se há alguma oposição. O casamento obedece a condições de substância e forma. As condições do fundo são: diferença de sexo, a idade exigida, autoridade parental. Caso de proibição: consentimento dos futuros cônjuges, incapacidades e incompatibilidades. As condições formais são: procedimento, possível oposição, a celebração ocorre em dois casos:

1-Na frente do oficial do Estado civil: nesse caso, o casamento é celebrado publicamente perante o escrivão do domicílio de um dos futuros cônjuges. Depois de verificar os documentos de identidade, o escrivão garante o pagamento do dote que não pode em caso algum exceder 15000 fcfa e segue para celebrá-lo. A parte 3 do ato é entregue gratuitamente aos noivos, bem como o livreto da família, e a cópia do ato custa 100 fcfa.

2-Antes do ministro de adoração: ele também celebra publicamente sujeito às condições de fundo e formas de casamento.

Após a celebração, ele dá uma impressão padrão aos futuros cônjuges gratuitamente.

E agora, o segundo tipo é o casamento religioso. Geralmente no meu país, após a celebração do casamento no Estado civil pela manhã, os noivos voltam a fazer de novo ou oficializar sua união na mesquita. Isto também, assim como o do cartório, segue algumas regras. Os futuros cônjuges devem fazer uma declaração na mesquita, umas

semanas antes da declaração e isso está sujeito a um processo de documentação igual ao cartório.

Eles têm que levar suas identidades tais como a certidão de nascimento assim como as das testemunhas para que não ocorra nenhuma falha no dia da celebração. Na hora certa, a celebração é geralmente feita depois da oração da tarde da seguinte maneira: todas as testemunhas comparecem diante do Imam, pois ele vai fazer algumas perguntas a elas.

Ele pergunta às testemunhas da mulher se ela não está grávida, se ela não tem compromisso com outro homem, se ela não foi obrigada ao casamento e pergunta também se o pai dela consentiu, em fim, se o dote já foi pago.

Em seguida, ele questiona as testemunhas do homem e, caso todas as perguntas sejam positivamente respondidas, ele lê o sermão do casamento, explica os direitos dos noivos e conclui a celebração.

Alguns eventos tradicionais fazem parte da celebração como: lavagem dos pés da noiva, sua cabeça e cobrir a cara dela durante 7 dias.

Reina

Produção Narrativa 1 – A minha primeira viagem para o Brasil

Minha Viagem ao Brasil

Minha vinda ao Brasil foi algo muito inesperado e difícil para mim e minha família. Primeiro porque está muito longe e segundo porque é um país totalmente desconhecido. Meses anteriores a minha viagem, com o destino já escolhido, eu com minha mãe pesquisamos informações sobre a cidade, estado e país em geral. Não foi a cidade que eu escolhi pelo qual eu não estava muito contente, mas com as informações que eu encontrei e minha irmã me deu, eu fiquei mais tranquila.

Durante os meses de preparação, fizemos todos os papéis/documentos necessários para conseguir a visa.

Finalmente tínhamos uma data para a viagem, e desde esse dia eu me centrei em procurar mais coisas que achava iam ser imprescindíveis para minha vinda nos primeiros meses.

Dias antes de minha viagem, eu fui para a casa dos meus tios para despedir-me deles. O dia anterior fizemos uma pequena despedida com a família e os amigos. Foi muito emotiva.

No dia da viagem minha mãe e meu irmão me acompanharam até o aeroporto para o último adeus.

O voo para Etiópia foi curto, mas tivemos que aguardar pelo próximo até o dia seguinte, quando pegamos o voo para Brasil. Esse voo foi muito longo e um pouco desconfortável, mas em geral foi tranquilo.

Quando chegamos em São Paulo, ficamos perdidos por alguns minutinhos porém conseguimos achar o bom caminho e aguardamos outras duas horas para nosso último voo. Já em Salvador, fomos recebidos por nossa mãe e seu amigo. Era bem tarde e estava muito cansada.

Jantei e depois fui para dormir.

Nos seguintes dias, ela nos ensinou um pouco a cidade e como fazer algumas coisas importantes.

Visitamos os locais importantes, onde poderíamos obter coisas que precisaríamos.

Produção Narrativa 2 – Experiências no ensino médio

EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

Isso aconteceu ao começo do segundo trimestre do primeiro ano do ensino médio. A mãe sempre ficava cansada porque viemos de celebrar o Natal e o Ano Novo, porém tínhamos que seguir com as aulas.

Como nosso colégio é bem católico, pertence ao grupo dos Salesianos, a festa mais grande de nossa escola é a festa do Don Bosco.

Cada ano celebrávamos a festa no dia 31 de Janeiro, dia de sua morte para comemorá-lo. Nesse dia fazíamos muitas atividades, primeiro nós íamos à missa, cantávamos e também orávamos.

Depois tínhamos a grande gincana, onde fazíamos atividades esportivas em grupos para obter pontos e ganhar a festa. O seguinte era um grande desfile de cada aula com uma bandeira pessoal e finalizávamos com uma atuação, já seja canto, baile ou teatro. Cada ano as instruções mudavam.

Mas nesse ano, nossa aula estava tendo muitos exames e trabalhos que entregar pelo qual sempre adiávamos o dia de ensaio, até que só ficava um dia para que pudéssemos fazer algo e percebemos que nada sairía. Então, simplesmente decidimos não fazer nada. Ao seguinte dia fomos como todos os demais, primeiro à missa, cantamos, oramos e tudo fui normal.

Na hora do desfile, tínhamos que mudar de roupa normal a roupa esportiva, mas não tínhamos. Foi a primeira sinal que dimos de que não faríamos nada.

Quando chamaram a nossa aula, simplesmente ficamos em nosso assentos, em silêncio. Um minuto depois eles se deram conta que de verdade não íamos fazer nada, então fomos expulsos da festa.

Días depois o diretor do colégio vinho para nossa aula e falou conosco seriamente.

Ele dizia que não íamos participar em nenhuma festa e que não formamos parte do colégio, que isso foi uma falta de respeito e que não existia desculpa para entender nosso comportamento.

Nós só aceitamos o castigo e seguimos com as aulas normalmente.

Produção Narrativa 3 – As minhas ideias para adiar o fim do mundo

ADIAR O FIM DO MUNDO

O fim do mundo é uma hipotética situação que poderia causar a destruição da espécie humana e todas as demais espécies da terra.

Existem muitas razões pelas quais esse sucesso poderia acontecer e muita delas são inevitáveis.

Dentro das razões inevitáveis se encontram as catástrofes naturais como a erupção de um supervolcão.

Se tal situação acontecesse todos os continentes estariam cubertos com uma capa de cinza tóxica, os edifícios entrariam em colapso, haveria contaminação de rios, o que levaría a perda de cultivos.

Para poder evitar esse acontecimento, seria bom construir prédios que sejam mais fortes e resistentes a qualquer golpe ou movimentação. Também ter toda a população com um equipe anti-cinzas para não intoxicar-se.

Otra razão inevitável é a colisão de um asteroide na terra. Este acontecimento simplesmente acabaria com a humanidade. Uma ideia pra evitá-a situação é lançar ao espaço aparelhos que detectem e mudem sua direção desde longa distância.

Nas razões que podem ser evitadas se encontram as pandemias mundiais. São doenças que alastram em escala mundial, em mais de 2 continentes.

Para evitá-los seria preciso criar tecnologia que seja capaz de criar vacinas em menos de 6 meses e também ter todos os países preparados para afrontar qualquer pandemia.

A inteligência artificial está tendo muita repercussão na atualidade. É uma ciência que busca a través de símbolos construir mecanismos que simulem a capacidade do ser humano de pensar, resolver problemas ou seja, ser inteligente. Ela monitora tudo o tempo. Mas isso pode mudar se é utilizada em excesso. Os dispositivos podem tomar o controle do mundo e acabar com a raça humana. Por tanto, para que não aconteça é melhor usar a AI com moderação e controlar os dispositivos para não ter surpresas no futuro.

Wendy

Produção Narrativa 5 – As minhas receitas prediletas

AS MINHAS RECEITAS PREDILETAS

Ocro sup (Molho de Quiabo)

Ingredientes:

1 cebola;
3 dentes de alho;
1 Pimenta(opcional);
1/4 de Pimentão;
Sal;
2 tomates;
1 kilo de carne da sua preferência ou peixe;
Olho de dendê;
Caldo da sua preferência e
Quiabo (o ingrediente pruncipal).

Modo de preparo

Primeiramente vamos cortar a carne e depois lavar-la com água quente, para tirar toda a suzeira, é muito importante que os pedaços da carne sejam menores, porque assim será mais fácil a absorção dos ingredientes que vamos adicionar para ferver-la, é muito importante lavar a carne com água quente, porque se não fazemos isso a suzeira da carne pode aparecer após de você ter colocado a carne junto com os ingredientes e estragar o sabor de seu prato, então sempre lave sua carne com água quente, mesmo que pareça estar limpa, após da carne ser cortada e lavada: pega uma panela limpa e verta a carne nela, coloca cebola, alho, pouco de coentro, caldo e um pouco de sal, coloca a panela no fogo e aguarde uns 3 minutos antes de adicionar a água, ao chegar os 3 minutos adiciona 4 copos de água na panela, a mesma coisa devemos fazer se é que cozinhamos na panela de pressão, agora os minutos vão variar, se você cozinhar na panela normal pode deixar a carne uns 25 minutos e se fosse na panela de pressão terá que ser menos tempo e também vai depender de seu fogão, na espera da carne vamos picar os ingredientes.

O quiabo pode ser picado o ralado já dependerá de você, eu algumas vezes jogo fora as sementes dele e outras vezes cozinho com elas, você pode fazer do seu gosto, pós o quiabo já estiver pronto pode picar os ingredientes restantes.

A carne pronta, os ingredientes picados, agora pegamos uma panela limpa e colocamos ela no fogo, colocamos 4 colheres de olho de dendê, quando já estiver quente adicionamos os ingredientes, sendo que a pimenta não foi picada é agora quando colocamos ela, misturamos uns 3 minutos e ao chegar o tempo colocamos o quiabo, misturamos bem e se você ver que o olho ficou pouco, pode acrescentar um pouco mais, já que ao colocar o quiabo absorve o olho então pode adicionar mais, ficamos mexendo depois uns 3 minutos colocamos a sopa da carne (tendo em conta que a panela não deve ficar sem sopa da carne), que com ela vamos cozinhar, após os ingredientes estar prontos adicionamos a água da carne, mexemos e outros 3 minutos adicionamos a carne quando o quiabo já tenha uma consistência densa pegamos outros 6 minutos e desligamos o fogo, nosso prato já estará pronto.

Acompanhamento

Babana da terra fervida;

Arroz e

Farinha de mandioca.

Prato brasileiro" Vatapá da Bahia "

Ingredientes:

300ml de água morna;

2 tomates;

1 cebola;

1 dente de alho;

Amendoim;

Camarão seco;

Coentro;

Pimentão;

Leite de coco;

Olho de dendê;

Pão e

Castanha.

Modo de preparo

Cortamos o pão e molhamos ele com leite de coco, depois pegamos o liquidificador colocamos a cebola ela pode ser picada de qualquer jeito, meio pimentão, castanha, amendoim, tomate, coentro a gosto, o alho pode ser colocada depois, ou quando você quiser, depois colocamos água e batemos e adicionamos os camarões, tendo em conta que devemos tirar a metade de sal que trás, já você vai ir adicionando o sal seguimos batendo até uns 3 minutos, para que o amendoim e a castanha fiquem bem batidos ao ter a mistura colocamos ela na panela e batemos o pão com leite e colocamos a mistura na mesma panela, ligamos o fogo e começamos de mecher aos poucos vamos adicionando o olho de dendê, se você quiser adicionar mais olho pode e deve aguardar mechendo até quando o vatapá solte toda a panela, assim saberemos que já está pronto.

Acompanhamentos

Frango;

Carne;

Peixe;

Arroz e

Feijão.

Produção Narrativa 6 – Um sonho de casamento

“UM SONHO DE CASAMENTO”

Uma nova família que formaria com meu marido, gostaria que esse dia seja único, teria uma duração de dois dias, assim meus pais fariam com a outra família e ela decidirá se vou me casar ou não; Se for morar na capital, terei que viajar para o território do meu povo com os meus amigos para realizar o matrimônio tradicional, tendo em conta que terei 28 anos e já haveria alguns sonhos realizados na minha vida, assim poderei ajudar com algumas coisas da boda.

Dias antes da boda, meu prometido e eu compraríamos tecidos africanos para nossas famílias e amigos, para eles costurar o desenho da sua escolha, sendo que cada família terá dois diferentes tipos de panos africanos: um para o primeiro dia do matrimônio e outro para o dia seguinte, para finalizar a boda, e as minhas amigas outro tecido diferente às das famílias. No primeiro dia da festa, meu futuro marido usará o mesmo pano que sua família e o outro tecido seria usado no dia seguinte da cor branca com desenhos de ouro.

Dias antes da boda farei uma coreografia com a canção que amava ouvir com meu prometido e amaria que seja uma canção africana, com ela, farei uma coreografia ao lado das minhas amigas; passarei uma semana sem ver o meu futuro marido. Terei que me juntar ao meu povo, é uma tradição, e ficar essa semana com meus pais ouvindo os conselhos deles e do resto da família,

exemplo: como deve ser o comportamento de uma mulher casada, entre outros conselhos. Nessa mesma semana, servirá para eles fazerem os preparativos para a boda, já que o evento vai começar no sábado e acabar no domingo. Gostaria que acontecesse no mês de fevereiro ou no mês que a gente se conheceu.

O casamento será organizado pelos meus pais, porque a minha mãe quer ter essa honra, além disso, não haverá outra pessoa melhor do que ela, ela vai preparar a boda da sua única filha, então ficará o tempo todo chorando e sempre estará atenta aos preparativos. Minha mãe é muito sensível, gostaria que saiba que aquele dia também será especial para ela, porque será mais amiga do que uma mãe

No primeiro dia do casamento será quando minha família irá preparar tudo para receber a família de meu prometido. Haverá muita comida, muita bebida e muitas coisas que os parentes trarão, também muitos presentes para mim e para a minha futura casa.

Quando a família de meu prometido chegar, minhas tias seriam as que vão receber aos convidados, a minha família fará algumas perguntas para a família dele e sua vez terão que responder até convencê-los que de verdade, vieram para se comprometer e que será o único motivo de eles estarem lá, se eles os convencerem, vão prosseguir com outras brincadeiras que a minha família vai preparar para a família de meu prometido, as minhas tias se encarregarão dos jogos, isso forma parte da nossa tradição, mas para a família de homem assistir aos jogos terá que pagar por eles e se não pagar passaram um bom tempo sem ter acesso para a próxima brincadeira.

A família de meu marido quando chegar na minha casa, onde será festejado esse evento, vão começar a falar com a outra parte da minha família, que estará formada por: meu pai, meus tios e alguns de meus vovós e tudo isso acontecerá sem eu estar presente. Terei que estar isolada até o dia seguinte, sem saber nada do que as duas famílias estarão combinando.

Meu pai e todos seus acompanhantes falarão algumas palavras sobre o que é um matrimônio e depois a outra família perguntará para meus irmãos quanto a quantia que desejarem para sua irmã. Se a família de meu prometido aceitar, a boda prosseguirá e a família de meu marido pagará pelos presentes que serão feitos por pessoas da minha família, e os presentes que trarão a família do noivo serão entregados para a minha família. Será como um troco, só que a família do prometido pagará pelas coisas/pelos presentes e a minha família ficará com os presentes da outra família de graça.

Quando acabar o papo entre as pessoas mais velhas, a mãe de meu prometido convidará a minha mãe para dançar, para assim festejar juntas a formação de uma nova família, sendo que já sei que a minha mãe ficará chorando, pois será um momento de muita emoção. Após da dança, a minha mãe levará a família de meu noivo ao lugar onde se servirá a comida, que chama-se hotel (é o lugar onde se guarda a comida preparada para a família do noivo e a minha família não terá o direito de mexer em nenhuma dessas coisas que estiveram lá, porque tudo isso será pago pela outra família). A minha família comprará tudo, cozinhará e realizará a lista de tudo o que gastarão para cozinhar e assim a família do noivo terá de pagar.

Enquanto estiver acontecendo tudo isso, vou ficar com as minhas amigas para não me sentir sozinha, enviarei uma delas para espiar tudo e vir me contar, porque não vou querer ficar de fora sem saber o que estará acontecendo, depois que a família do prometido

acabar de jantar, os meus pais ensinarão os lugares onde eles descansarão até o dia seguinte.

Serei acordada bem cedo, no dia seguinte, porque sei que a minha mãe vai se encarregar disso, ela começará de me arrumar, virão maquiadores que farão um bom penteado para a noiva e para as minhas amigas, mesmo que terão um penteado diferente ao meu, mas elas levarão mesmo penteado e o mesmo desenho com o tecido africano que darei para elas. Minha mãe e meu pai usarão a mesmo pano africano, igualmente os pais do noivo, enquanto as outras pessoas terão outro pano africano diferente; do nosso, de meus pais, sogros e das minhas amigas.

O noivo se vestirá e irá de novo com a sua família, na casa onde estarão as pessoas convidadas para a boda. Quando estarei pronta, irei até eles sem ser vista, ficarei na entrada aguardando que coloquem a canção que dançarei com meu futuro marido. Darei início a dança com as minhas amigas até chegar onde estará o noivo, ao chegar lá dançaremos até a canção acabar, após beijarei ele, por ter passado uma semana sem vê-lo.

A minha mãe ficará chorando, porque desde então já pertenceria à outra família, somente ela terá que me desejar boa sorte e me visitar algumas vezes ou eu, visitá-los, me despedirei da minha família e irei embora com a minha nova família. Chegando na minha casa nova, encontrarei que a família de meu marido haverá preparado outra festa para mim, terei que comer muito, porque na minha casa não terei tempo de comer. “Algumas vezes, os noivos não têm paciência e tiram a mulher da casa de seus pais sem que possa se despedir, não gostaria que isso acontecesse comigo, querei que tudo neste dia seja tranquilo e que meus pais vejam que irei embora e com muita alegria.

Após todo mundo ir embora, vou ficar com meu marido e festejaremos pela nossa felicidade, Mesmo que a gente fará uma boda tradicional, teremos uma lua de mel, fora do país. Ficaremos três meses curtindo da nossa lua de mel, fazendo nada, conhecendo todos os lugares, quando a gente voltar, gostaria que nossos amigos estiverem lá para nós e tomara a gente viva feliz!

Produção Narrativa 10 – Quando eu for milionária(o)

“QUANDO EU FOR MILIONÁRIA”

Toda pessoa deseja mudar a sua vida de noite para a manhã sem querer sofrer, agora se todos têm a liberdade de sonhar, então eu sonharei sobre como eu seria se fosse uma milionária.

Sendo milionária realizaria todos os meus sonhos, abriria minha própria empresa, compraria carros, mandaria construir casas para os estudantes e para os turistas em todas partes do mundo, para eles não sofrerem na hora de viajar de não ter onde ficar, nessas casas haveria condições precisas para eles se sentirem cómodos, as casas teriam um custo baixo, porque já seria milionária e esses aluguéis seriam para ajudar aos estudantes a ficarem cómodos como se estivessem nas casas de seus sonhos.

Se eu for milionária compraria aviões e procuraria estabelecer relações de amizade com todos os dirigentes das companhias aeronáuticas do mundo inteiro, principalmente nos países da Europa, da América e da Ásia, porque são os países onde viajam mais pessoas, enquanto as pessoas da África sempre tendem a viajar no exterior para fins pessoais, então, também teria companhias na África em Geral, mandaria construir aeroportos nas cidades de meu país, para em caso que os outros aeroportos tenham complicações na hora de voar, contrataria os melhores pilotos do mundo e os custos dos boletos seriam baixos. Milionaríssima mandaria construir um banco que fosse internacional, que funcione em todos os países do mundo até haveria sucursais nos povos onde tenham problemas de receber e enviar dinheiro para outros lugares fora do entorno, para melhorar os bancos compraria uma rede especificamente para meus bancos, caso o sistema que tenham nos países estiver com problemas, compraria placas solares, para quando não tiveram energia, porque não gostaria que as pessoas ficassem preocupadas quando quisessem transferir dinheiros para outros lugares e as pessoas que estivessem aguardando adiem seus planos, a coisa mais importante as taxas de comissões seriam baixas, para toda pessoa de qualquer escala social que pudessem ter esse privilégio de movimentar seu dinheiro. As pessoas aberturariam suas contas sem precisar pagar nada no início, especialmente em Guiné Equatorial, que ainda o tema de abertura de contas é um problema, as pessoas não têm as possibilidades de ter uma conta em poupança se não justifica com um contrato de emprego, as pessoas sofrem sem poder ter cartões, sendo de débito como de crédito, então

eu ofereceria as pessoas ter as oportunidades de ter cartões e assim acostumarem a fazer pagamentos com seus cartões, a maior parte dos jovens da Guiné não sabem fazer transferências entre as contas ainda pior com cartões, então teria um pessoal que se encargaria de ensiná-los. E levaria as máquinas de pagamentos para as empresas e lojas de lá, negociaria que eles comessem a aceitar pagamentos nos cartões, assim já não haveria muitos roubos, as vezes lá quando alguém sai do banco a fazer retiro os ladros ficam fora aguardando para ele sair e pegar a sua bolsa de dinheiro ou passar de ser taxistas e levam o clientes para agredi-lo.

Sendo milionária poderei abrir uma empresa de Uber no meu país, também mandaria criar aplicativos para quando as pessoas quisessem realizar os pagamentos, criarei cartões que facilitem os pagamentos. O Uber ajudaria as pessoas a não chegar atrasados nos seus destinos, sendo nas escolas, trabalhos, para o aeroporto e para outros lugares das cidades do país. As pessoas poderão viajar com mais segurança , os ofereceremos os melhores serviços, todo cliente deveria conhecer seu motorista, os dados pessoais dele, para em caso de reclamos ou que o condutor não fosse gentil possa falar com a companhia, também colocaremos detectores nas cadeiras dos carros, assim poderemos controla-los em caso que quiseram desviar com os clientes, porque muitas vezes as pessoas são assaltadas desse jeito, os condutores falam que passarão por uma rua mais curta, sento que é para depois assaltar aos clientes, então para evitar essas situações haverão pessoas que controlem as pantalhas assim saberão a ubiquação de cada carro , e cada fim do ano premiaria ao melhor trabalhador, tendo em conta a pontualidade, se respeitava as normas, se fazia os clientes se sentirem cómodos e se sempre os clientes chegavam na hora certa no seus destinos.

Se eu for milionária construiria estações de metros e compraria os mesmos, mandaria construir as estações nas distancias que há entre as cidades de meu país e esses metros seriam usados quando as pessoas quisessem realizar viagens longas, assim garantindo as comodidades de meus clientes, nessas estações haveria lugares para recargar os cartões do metro.

Quando for milionária abrirei uns centros de futebol em muitos países , especialmente em África, porque lá têm crianças que amam o futebol, mas desistem de seus sonhos pelo fato que não tem os médios suficientes para realizar esses sonhos, então as matriculas no meus centros seriam baixas, o que pagariam seria para ter acesso a todas as áreas dos centros, gostaria abrir esse centro principalmente na Guiné Equatorial, porque têm muitos

garotos amadores do futebol, o principal motivo para às aberturas dos centros seria por meu irmãozinho que será em honor a ele e seria o supervisor de todos os centros .

Uma milionária compraria locais que serviriam para a culinária, nesses prédios haveria muitos restaurantes com todas as comidas existentes do mundo, haveria restaurantes com custos baixos e outros caros, mas em qualquer desses restaurantes as pessoas comerão muito bem, porque contratarei aos melhores chefs do mundo, teria restaurantes em todas partes do mundo e o logotipo seria com as primeiras letras dos nomes de meus pais, porque junto a eles provei pratos diferentes e sempre tratavam de trazer uma comida nova em casa.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre (TCLE)



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Pós-Graduação em Letras
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura
Rua Barão de Jeremoabo, nº147 CEP: 40170-290
Campus Universitário – Ondina, Salvador-BA
Fone/Fax.: +55(71) 32836256 E-mail: pgletba@ufba.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Competência Performativa e autoria na produção escrita de falantes multilíngues: um estudo de caso de alunos(as) africanos(as) do PEC-G**” desenvolvida pela pesquisadora Rafaela Santos de Souza, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista, do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. A pesquisa tem como objetivo geral observar de que maneira as práticas translíngues são consideradas na avaliação de produção escrita. Os resultados obtidos nesta pesquisa nos permitirão problematizar e discutir aspectos ainda pouco explorados em Linguística Aplicada, como a adoção de uma perspectiva que extrapole a concepção monocêntrica de língua e cultura na forma como se ensina e pesquisa sobre as linguagens. Você será convidado(a) para falar sobre sua experiência como professor(a) de Português para falantes de outras línguas (PFOL) ou como estudante e falante multilíngue, que dispõe de diferentes recursos linguístico-semióticos para construir sentido, através de entrevistas e questionários. A entrevista ocorrerá com os(as) professores(as) e terá finalidade de conhecer as experiências e as práticas pedagógicas que norteiam os trabalhos dentro da sala de aula, a ideia de processo avaliativo que os(as) professores(as) defendem assim como saber qual o posicionamento referente a práticas translíngues. A entrevista somente será gravada se houver a sua autorização. As entrevistas gravadas

serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso os pesquisadores anteriormente mencionados. Os(as) estudantes falantes multilíngues serão convidados(as) a preencher um questionário, saber como entendem o processo de avaliação escrita aos quais são submetidos(as) durante as aulas e quais meios que utilizam para tentar negociar sentido e (re)construírem suas práticas linguísticas e identitárias. Todos os participantes da pesquisa poderão ser convidado(a) a disponibilizar informações adicionais, caso sejam necessárias. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEP/ENSP e, com o fim deste prazo, será descartado. Informamos, ainda, que todos os dados das entrevistas e das observações de aulas serão analisados qualitativamente pelos pesquisadores para se refletir sobre as demandas e especificidades de uma perspectiva de estudo sobre a linguagem sob o viés translíngue e que os resultados serão apresentados aos participantes em forma de publicação em periódicos científicos da área.

Salientamos que essa pesquisa oferece risco mínimo a você. É possível que sinta algum desconforto ao responder questões sobre suas práticas pedagógicas e/ ou linguísticas e sinta-se cansado com o preenchimento do questionário e com a entrevista. Caso sinta algum descontentamento ou desconforto maior, salientamos que a sua participação é voluntária, ou seja, você é livre para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que considerar oportuno, agora ou no futuro, sem nenhum tipo de prejuízo. Por fim, informamos que o material coletado pode ser utilizado em trabalhos acadêmicos; no entanto, nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores, e as identidades dos participantes serão preservadas de quaisquer identificações, garantindo, portanto, o anonimato de todos. Não haverá qualquer despesa ou compensação financeira relacionada à participação neste estudo.

O benefício relacionado com a sua colaboração, nesta pesquisa, é para as práticas de ensino e pesquisa que sejam orientadas pelas especificidades das práticas linguísticas e identitárias, visto que, esta pesquisa, problematiza e discute sobre as práticas avaliativas em desacordo com as realidades contemporâneas de falantes com repertório linguístico vasto, ou seja, falantes multilíngues. Assim, você será motivado(s) a refletir sobre como as práticas, que denominamos translíngues, podem colaborar com o debate sobre a construção de sentido no mundo contemporâneo.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa e, também, caso surja qualquer

dúvida ou problema, você poderá entrar em contato com o pesquisadora Rafaela Santos de Souza, pelo *e-mail* rafaelas.souza@outlook.com, ou com a Prof.^a Dr.^a Livia Márcia Tiba Rádis Baptista, orientadora responsável pela pesquisa, pelo *e-mail* liviarad@yahoo.com.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da UFBA, pelos seguintes endereços:

Endereço: Rua Augusto Viana, s/n, 4º andar, sala 432-437. Canela, Salvador, Bahia. CEP: 40110-060.

Telefone: (71)3283-7615.

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

O Comitê é formado por um grupo de pessoas que tem por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

O presente termo é elaborado em 2 (duas) vias de igual teor: uma que ficará com os pesquisadores e outra com você. Todas as páginas deverão ser rubricadas por você, participante da pesquisa, e pela pesquisadora responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço a seguir:

Eu,, declaro estar esclarecido(a) sobre a pesquisa intitulada “Competência Performativa e autoria na produção escrita de falantes multilíngues: um estudo de caso de alunos(as) africanos(as) do PEC-G” e concordo em participar.

Salvador, ___ de _____ de _____.

.....
Assinatura do(da) participante de pesquisa

Nome do(a) participante:

.....
Assinatura da Pesquisadora Responsável

Rafaela Santos de Souza



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Pós-Graduação em Letras
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura
Rua Barão de Jeremoabo, nº147 CEP: 40170-290
Campus Universitário – Ondina, Salvador-BA
Fone/Fax.: +55(71) 32836256 E-mail: pgetba@ufba.br

QUESTIONÁRIO COM OS(AS) ESTUDANTES

DADOS DO(A) ESTUDANTE
NOME:
IDADE:
GÊNERO:
PÁIS DE ORIGEM:
FORMAÇÃO:
NOME FICTICIO (Será usado na pesquisa):
DADOS SOCIOLINGUÍSTICO
1. Quantas línguas são faladas no país? Especifique. (aproximadamente)
2. Qual(is) a(s) primeira(a) língua(s) que você teve contato? Qual você considera sua língua materna (LM)? Por quê?
3. Quais línguas fazem parte do seu contexto familiar?
4. Qual(is) língua(s) você fala? Você usa essas línguas em todos os contextos e com todas as pessoas? Por quê?
5. Você concorda que faz parte de um país multilíngue? Por quê?
6. Em seu país de origem, que línguas são ensinadas nas escolas? Você concorda com esse ensino?
7. No seu país, os/as professores/as permitem o uso de outras línguas em sala de aula? O que você acha disso?

8. Você faz uso de outra(s) língua(s) caso você não consiga usar a língua que está sendo estudada? Por quê?
9. Durante as aulas, como você faz para ser entendido pelos/pelas colegas e para entendê-los/las, já que fazem uso de línguas diferentes?
10. Você acha que as avaliações que o(a) professor(a) faz reflete realmente quem você é, reflete a sua identidade?
11. Como vocês se posicionam, se mostram ou expressam suas identidades nas produções escritas?
12. Se há um problema na comunicação em sala de aula, o que você costuma fazer?
13. Nas suas avaliações escritas, você acha que consegue mostrar sua identidade



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Pós-Graduação em Letras
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura
Rua Barão de Jeremoabo, nº147 CEP: 40170-290
Campus Universitário – Ondina, Salvador-BA
Fone/Fax.: +55(71) 32836256 E-mail: ppletba@ufba.br

DIÁRIO DE CAMPO

- Estudante que produziu a produção escrita:

Perguntas guias para as análises das produções escritas:

1. Quais são as estratégias de aprendizagem que o(a) estudante faz uso para (re)negociar sentido?
2. Como os atos de performatividade contribuem para a construção dos espaços de autoria dos sujeitos?
3. Esse(essa) estudante se coloca na escrita? Como faz isso?
4. Como a performance identitária aparece na escrita?
5. Como essa identidade se (re)constrói na escrita a partir de práticas de linguagem?

Perguntas extras:

- Foi pedido que você escolhesse um nome fictício para te representar na pesquisa, então eu gostaria de saber: por que você escolheu esse nome? O que ele representa para você dentro das suas experiências de vida? Explique.

- Você pode falar sobre o seu país? Como se você estivesse fazendo uma breve apresentação para uma pessoa que não o conhece.