

Translinguagem e interculturalidade: fundamentos para uma pedagogia da mobilidade

RESUMO

Marisol Patricia Saucedo

Revollo Lage

marisolsaucedolage@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7767-2671>

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP,
Brasil

Este artigo objetivou analisar o papel da língua de escolarização como barreira ao aprendizado e à participação social de estudantes migrantes em uma escola pública de São Paulo. Esta pesquisa fundamentou-se na Pesquisa Crítica de Colaboração, uma abordagem metodológica que articula crítica e colaboração: crítica, porque assume uma postura político-pedagógica voltada à transformação social e problematização das desigualdades; colaboração, pois o conhecimento é construído de forma conjunta entre pesquisador(a) e participantes, em um processo dialógico; portanto, não se limita à descrição de contextos, mas busca intervir e promover mudanças criando espaços coletivos de reflexão, experimentação e ressignificação das práticas educativas. Nessa perspectiva, analisou-se como crianças bolivianas, entre 4 e 8 anos, enfrentam o português como idioma adicional em seu processo de escolarização, muitas vezes sendo, equivocadamente, classificadas como estudantes “com dificuldades de aprendizagem”. Para compreender esse fenômeno, utilizou-se o conceito de Barreiras para a Aprendizagem e a Participação (BAPs), que desloca o foco das limitações individuais para as condições estruturais, culturais e pedagógicas que produzem exclusões. Relata-se uma sequência didática bilíngue (português/espanhol) baseada em estratégias de translinguagem, mobilizando objetos culturais e materiais multimodais. Os resultados evidenciaram maior participação dos estudantes, valorização de repertórios linguísticos e culturais, ampliação do vocabulário acadêmico e fortalecimento da agência. Concluiu-se que práticas interculturais e plurilíngues constituem caminhos potentes para superar a barreira linguística e reduzir as BAP, pois favorecem o desenvolvimento e ampliam as possibilidades de pertencimento e aprendizagem significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Migrantes. Translinguagem. Barreiras para a aprendizagem e a participação. Interculturalidade crítica. Educação plurilíngue.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, fluxos migratórios globais intensificaram-se devido a crises políticas, econômicas, ambientais e humanitárias, impactando diretamente os sistemas educacionais, em especial grandes centros urbanos como São Paulo, que recebe diariamente estudantes de diferentes origens linguísticas e culturais. Desde 2010, o Brasil tem recebido novas ondas de migração política de diferentes países.

Saglio-Yatzimirsky e Gebrim (2017) mostram que, apesar do acolhimento formal, muitos migrantes enfrentam racismo e violência, o que evidencia a necessidade de políticas públicas mais consistentes. Dados do Observatório das Migrações Internacionais OBMigra (2020) confirmam esse cenário: entre 2010 e 2020, os grupos mais numerosos foram os venezuelanos, seguidos por haitianos, bolivianos e colombianos. Esse movimento reflete-se diretamente nas escolas públicas brasileiras, que, hoje, contam com um número expressivo de estudantes migrantes. Como apontam Vertovec (2007), Blommaert (2010), Blommaert e Backus (2011) e Blommaert e Rampton (2011), a superdiversidade tornou-se uma característica marcante dos contextos sociais, culturais e linguísticos atuais.

O relatório anual do OBMigra (2020) evidencia a “diversificação da diversidade” no Brasil com a chegada de estudantes de diferentes nacionalidades às escolas públicas, em que grande parte provém do Hemisfério Sul, mormente, de países vizinhos. Em São Paulo, a quantidade de educandos matriculados, em 2020, na Rede Municipal de Ensino (RME) chegava a 7.350 migrantes de nacionalidades diversas, sendo os bolivianos o grupo mais representativo, aparecendo entre os três primeiros em quase todas as DREs¹; seguidos pelos haitianos; e com quantidade expressiva também os grupos da Venezuela, Angola, Paraguai, Peru, Argentina, Japão, Colômbia e Estados Unidos da América (São Paulo, 2021).

Esses dados confirmam que a superdiversidade (Vertovec, 2007) é uma realidade escolar que exige práticas pedagógicas capazes de lidar com diferentes culturas, línguas e saberes. A presença significativa de migrantes nas escolas públicas reforça a urgência de compreender o fenômeno da migração para planejar práticas pedagógicas voltadas à diversidade.

Nesse contexto, torna-se evidente que os desafios vividos pelas crianças migrantes não se restringem a características individuais, mas dizem respeito a barreiras para a aprendizagem e a participação (BAPs) (Covarrubias Pizarro, 2014) presentes no cotidiano escolar, que se manifestam em diferentes dimensões: culturais, quando a diversidade de repertórios é interpretada de forma preconceituosa ou homogeneizante; práticas, quando metodologias rígidas e avaliações inflexíveis não contemplam modos plurilíngues de aprender; e políticas, quando decisões institucionais e normativas reforçam encaminhamentos clínicos em vez de promover estratégias pedagógicas de acolhimento.

É nesse cenário de múltiplas barreiras que se insere a patologização de crianças migrantes, frequentemente vistas com dificuldade de aprendizagem, em vez de reconhecidas em sua singularidade linguística e cultural.

Infelizmente, esse processo de medicalização e patologização de crianças migrantes não é isolado. Rocha, Loureiro e Mendes (2023) mostram que esse cenário se repete em diversas escolas públicas brasileiras, nas quais estudantes bolivianos são frequentemente encaminhados para avaliações multidisciplinares com suspeita de Transtorno do Espectro Autista (TEA). As autoras vinculam essa situação ao campo dos direitos humanos, evocando a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), que afirma o direito à educação como base para a democratização social.

Segundo essas pesquisadoras, a barreira linguística, somada a comportamentos culturalmente mais silenciosos, contribui para que crianças bolivianas sejam equivocadamente vistas como “alunos com transtornos”. E denunciam, ainda, que “há uma forte incidência da medicalização na infância para moldar ou docilizar os corpos” (Rocha; Loureiro; Mendes, 2023, p. 307). Essa análise, articulada pela interseccionalidade, evidencia que experiências migratórias se entrelaçam a dimensões como gênero, classe social ou religião, e que reduzir tais alunos a diagnósticos clínicos reforça desigualdades históricas.

Com base nessa discussão e confrontando essas descobertas com a trajetória da pesquisadora deste estudo, revela-se, aqui, a urgência de uma intervenção pedagógica com educadores(as) inconformados(as) com esse processo de exclusão simbólica e social. Para tanto, neste artigo, objetivou-se analisar o papel da língua de escolarização como barreira ao aprendizado e à participação social de estudantes migrantes em uma escola pública de São Paulo.

Muitas vezes, ao não dominar imediatamente a língua oficial, estudantes migrantes são interpretados como “alunos com dificuldades”, processo que aprofunda desigualdades e invisibiliza repertórios culturais e linguísticos capazes de enriquecer toda a comunidade escolar. Assim, a língua não é apenas um meio de comunicação pedagógica, mas também um marcador de legitimidade no processo educativo, definindo quem é reconhecido como participante pleno.

A superdiversidade (Vertovec, 2007) que caracteriza o mundo contemporâneo desafia a escola a abandonar modelos homogeneizantes e a adotar práticas que reconheçam a pluralidade como condição constitutiva. No Brasil, esse desafio é ainda maior, pois, embora o país seja um dos contextos mais multilíngues do mundo (Maher, 2013; Morello, 2016), persiste a ideologia do monolinguismo nacional. Essa contradição tensiona o cotidiano escolar e evidencia a necessidade de rever práticas pedagógicas.

Posto isso, parte-se da hipótese de que a língua de escolarização não pode ser tratada como neutra, visto que constitui um campo de disputa político-cultural: pode tanto funcionar como instrumento de exclusão quanto como ponte para a participação e a justiça social. Assim, além de discutir práticas pedagógicas interculturais e plurilíngues — como o translanguagem —, com este artigo, analisa-

se como o enfrentamento das BAPs pode contribuir para reduzir a barreira linguística, fortalecer a agência estudantil e ampliar repertórios. A seguir, definem-se os conceitos centrais que sustentaram a análise: BAPs, diversidade, inclusão, interculturalidade e translanguagem. Na continuidade, descreve-se a sequência didática desenvolvida, detalhando como as práticas pedagógicas foram planejadas e implementadas. Ulteriormente, expõem-se as considerações analíticas, discutindo como tais práticas dialogam com os referenciais teóricos e contribuem para superar barreiras linguísticas e culturais. Por fim, as conclusões, nas quais se reflete sobre os avanços, desafios e implicações da experiência para a promoção de uma educação inclusiva, intercultural e plurilíngue.

MARCO TEÓRICO

ESCOLA HOMOGÊNEA E DIVERSIDADE

Historicamente, a escola moderna foi concebida para homogeneizar. Anijovich (2014) lembra que, ao longo do século XIX, os Estados-nação atribuíram à escola o papel de integrar sujeitos oriundos de diferentes regiões e culturas em torno de uma identidade nacional. Esse projeto, baseado em símbolos comuns, buscava formar cidadãos obedientes às normas do Estado emergente. Perrenoud (1990, *apud* Anijovich, 2014) alerta, entretanto, que oferecer a mesma educação a sujeitos desiguais não reduz desigualdades; pelo contrário, amplia-as.

No contexto brasileiro, tal homogeneidade manifesta-se na expectativa de que todos os alunos aprendam em português, independentemente de suas línguas de origem. O resultado é a invisibilização das diferenças e a produção de fracasso escolar entre estudantes migrantes, reforçando a ideia equivocada de déficit individual.

BARREIRAS PARA A APRENDIZAGEM E A PARTICIPAÇÃO

O presente artigo discute o conceito das BAPs situando-o como um marco teórico que rompe com o paradigma das necessidades educacionais especiais (NEE); visto que estas se apoiam no modelo de integração e atribuem as dificuldades ao estudante — classificando-o como alguém que “tem limitações” e precisa de adaptação. E, por sua vez, a perspectiva das BAPs (Ainscow, 1997; Covarrubias Pizarro, 2014; Booth; Ainscow, 2002) desloca o foco para a análise crítica do contexto educativo.

As BAPs evidenciam que os obstáculos à aprendizagem e à participação não residem nos sujeitos, mas são produzidos socialmente nas dimensões culturais (preconceitos, rotulações, expectativas reducionistas), práticas (metodologias inflexíveis, avaliações padronizadas, ausência de recursos de acessibilidade) e políticas (decisões institucionais que inviabilizam a efetivação de direitos).

Essa mudança de paradigma é central, pois desafia visões medicalizantes e patologizantes que ainda marcam o cotidiano escolar, mormente no caso de estudantes migrantes. Ao invés de reduzi-los a diagnósticos, o conceito de BAPs

permite enxergar a diferença como potência pedagógica, exigindo práticas interculturais e plurilíngues que ampliem a participação, fortaleçam a justiça social e promovam uma educação verdadeiramente inclusiva.

Segundo Covarrubias Pizarro (2014), as BAPs podem ser classificadas em três grandes categorias: Culturais, incluindo barreiras atitudinais (rejeição, segregação, desinteresse) e ideológicas (rotulação, preconceitos, desconhecimento sobre diversidade); Práticas, subdivididas em didáticas (rigidez metodológica, ausência de práticas diversificadas, avaliações inflexíveis) e de acessibilidade (infraestrutura inadequada, carência de materiais, ausência de rampas ou recursos adaptativos); Políticas, vinculadas a decisões institucionais e normativas que impactam a efetivação de políticas inclusivas.

A noção de BAPs permite superar visões reducionistas que atribuem as dificuldades unicamente ao aluno, enfatizando que estas são socialmente construídas. O desafio ético, político e pedagógico consiste, portanto, em reconfigurar os contextos educativos para favorecer participação plena e aprendizagem de todos, em consonância com o princípio da inclusão.

A partir dessa perspectiva é importante esclarecer que a diversidade se legitima, e que a palavra inclusão não se refere a pessoas ou corpos, e sim aos discursos, às práticas pedagógicas e ao ambiente escolar. Trata-se, portanto, de um movimento que implica na transformação das condições institucionais e sociais, orientado por um viés multicultural e, sobretudo, por uma interculturalidade crítica, tema que será aprofundado a seguir.

MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

A escola nunca foi homogênea, mas o processo de globalização (Santos, 2003) e a superdiversidade (Vertovec, 2007) intensificaram a “diversificação da diversidade”, especialmente com os fluxos migratórios que se refletem no cotidiano escolar (Maher, 2007). Para Vertovec (2007), Blommaert (2010) e outros autores, essa diversidade manifesta-se em dimensões sociais, culturais e linguísticas.

O conceito de multiculturalismo surgiu no Canadá, nos anos de 1960, como política para lidar com grupos distintos (anglófonos, francófonos e povos indígenas), mas rapidamente ganhou alcance internacional (Azurmendi, 2002). Hall (2013) diferencia multiculturalidade — um fato social e histórico — de multiculturalismos, que podem assumir formas conservadoras, neoliberais ou radicais. O autor alerta para a necessidade de compreender o multiculturalismo como práticas articuladas em torno das diferenças, e não como ideologia única. Rodríguez-García (2010) e Modood (2007) reforçam que o termo é comumente mal-interpretado, associado à guetização e polarização social.

Autores como Walsh (2007, 2012) diferenciam três perspectivas: interculturalidade relacional: refere-se apenas ao contato entre culturas (valores, tradições, trocas cotidianas); interculturalidade funcional: presente em políticas públicas que reconhecem a diversidade, mas sem provocar mudanças estruturais; e interculturalidade crítica: vai além, pois busca enfrentar colonialidades,

desigualdades sociais e epistemológicas, criando condições para construir novas formas de sociedade.

EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE E INTERCULTURALIDADE

A educação bi/multilíngue vai além da mera aprendizagem de idiomas: trata-se de um projeto pedagógico que utiliza as línguas adicionais como meio para ampliar repertórios culturais e cognitivos (Megale, 2019). Nessa perspectiva, as línguas não são apenas ferramentas comunicativas, mas espaços de construção de saberes entre diferentes códigos e culturas (García; Wei, 2014). Assim, o currículo deve oferecer experiências que promovam sentir, ser e agir (Megale; Liberali, 2020), abrindo acesso a múltiplas narrativas e modos de pensar.

Enquanto a interculturalidade crítica enfatiza transformação social e reconhecimento de saberes outros, a educação bi/multilíngue centra-se em como as línguas possibilitam mobilidade, agência e ressignificação de concepções. Ambas se articulam, contudo não se confundem: uma fundamenta o horizonte político e ético, a outra operacionaliza no cotidiano pedagógico.

Nessa concepção de ensino bi/multilíngue, em que as línguas são compreendidas como espaços de construção de saberes, e não apenas como sistemas isolados, a translanguagem emerge como um recurso pedagógico potente, uma prática que reconhece e valoriza o uso integrado dos repertórios linguísticos dos estudantes e permite-lhes mobilizar diferentes línguas de maneira flexível para produzir sentidos, expressar identidades e ampliar aprendizagens — rompe com a ideia de fronteiras rígidas entre os idiomas e favorece a criação de ambientes escolares mais inclusivos, críticos e sensíveis à diversidade.

TRANSLINGUAGEM

Conforme García e Wei (2014), translanguagem é um movimento dinâmico em que os falantes mobilizam seus repertórios linguísticos de maneira integrada para construir sentidos e ampliar aprendizagens. Para Otheguy, García e Reid (2015), não é simples “mistura” de línguas, mas uma prática discursiva que valoriza a totalidade dos recursos linguísticos dos sujeitos. No contexto escolar, essa abordagem rompe com fronteiras rígidas entre os idiomas, legitima a pluralidade das vozes e favorece a criação de ambientes mais inclusivos, críticos e sensíveis à diversidade.

METODOLOGIA

ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este estudo insere-se no campo da Linguística Aplicada Decolonial, compreendida como disciplina interdisciplinar voltada a produzir conhecimento situado e transformar práticas de linguagem de modo crítico, em que se assume o

compromisso ético de enfrentar desigualdades e injustiças sociais, valorizando os repertórios culturais e linguísticos historicamente marginalizados (Bygate, 2004).

A investigação apoia-se na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2009, 2010, 2011; Liberali, 2012), metodologia de caráter ativista que articula crítica e colaboração. Trata-se, portanto, de uma abordagem que não se limita a observar, mas que intervém e cria espaços de reflexão e ressignificação das práticas educativas.

Os dados analisados foram produzidos em situações de sala de aula envolvendo, simultaneamente, todas as crianças entre 4 e 8 anos, professoras e equipe gestora. A produção de dados ocorreu a partir da observação participante, registros escritos e a implementação de uma sequência didática bilíngue (português/espanhol) baseada em estratégias de translinguagem e no uso de materiais multimodais.

Para a análise, descreve-se, criticamente, os episódios vividos, interpretando-os à luz do conceito das BAPs, articulado práticas interculturais e plurilíngues. Essa análise foi acompanhada pela proposição didática com foco na valorização dos repertórios linguísticos dos estudantes e na construção de alternativas pedagógicas capazes de reduzir desigualdades e ampliar possibilidades de participação.

CAMPO DE PESQUISA

A investigação ocorreu em uma escola pública municipal localizada no centro de São Paulo, região marcada pela presença de migrantes bolivianos que trabalham em oficinas de costura e em atividades informais. A escola atende da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I e apresenta grande heterogeneidade cultural devido ao seu entorno. O campo empírico da pesquisa foi a EMEI Kantuta, nome fictício que foi escolhido para proteger a identidade da instituição — a kantuta, considerada a flor nacional da Bolívia, cresce no altiplano andino e tem as cores verde, amarelo e vermelho, as mesmas cores da bandeira da Bolívia.

Esta pesquisa foi aprovada, em 22 de dezembro de 2020, mediante o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética — CAAE n.º 44183320.7.0000.5482.

PARTICIPANTES

Estudantes: cerca de 20 crianças entre 4 e 8 anos, sendo a grande parte, 13, de famílias bolivianas. Algumas falavam espanhol como língua de casa, outras já transitavam entre espanhol e português.

Docentes: duas professoras do ciclo inicial, responsáveis pela turma, com experiência em alfabetização, mas sem formação específica em educação bilíngue.

PROCEDIMENTOS

A escolha deu-se pela contação de histórias e surgiu como resposta direta às inquietações da equipe gestora e dos(as) professores(as) da EMEI Kantuta, que manifestaram preocupação diante do silêncio e da pouca interação das crianças migrantes — tanto com os docentes quanto com seus colegas. Havia, portanto, a necessidade de criar um espaço pedagógico que favorecesse a comunicação, estimulasse a participação e ampliasse os repertórios culturais e linguísticos da comunidade escolar.

Apesar do nome, os encontros semanais de contação de histórias não se restringiram à narrativa oral de textos, foram concebidos como momentos bilíngues e interculturais, em que o espanhol e o português circulassem em práticas diversas: músicas, brincadeiras de roda, produções artísticas e leituras de textos literários e não literários. O planejamento levou em consideração tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), articulando-os a uma perspectiva de pedagogia decolonial.

DADOS, ANÁLISES E DISCUSSÃO

O objetivo desta parte foi evidenciar como as práticas translíngues e interculturais implementadas em sala de aula reconfiguram as BAPs, fortalecendo agência e pertencimento entre estudantes migrantes. Essas análises dialogam diretamente com o marco teórico apresentado, oferecendo elementos para compreender as potencialidades e desafios da pedagogia da mobilidade.

A primeira história escolhida fora a biografia infantil de Juana Azurduy de Padilla, heroína boliviana, narrada em língua espanhola. Essa escolha não foi aleatória: o objetivo era evidenciar elementos culturais e históricos do país de origem da maioria das crianças, como a bandeira da Bolívia e sua localização geográfica no mapa, de modo a valorizar identidades, promover reconhecimento e fortalecer vínculos afetivos. No entanto, constatou-se que a participação das crianças migrantes fora limitada, assim como a do restante do grupo. Diante desse cenário, tornou-se necessária a elaboração de um livro artesanal bilíngue (espanhol e português) que possibilitasse maior envolvimento, acessibilidade e interação de todos os educandos.

Diante da necessidade de dispor de um material que contemplasse mais envolvimento, acessibilidade e interação nas duas línguas em circulação, a professora-pesquisadora elaborou um livro artesanal bilíngue (espanhol e português). Foi elaborada uma história simples, porém com potencial para envolver todos os educandos e garantir sua participação ativa ao longo da atividade. O resultado foi o livro artesanal intitulado *“Qual pode ser o meu chapéu?//¿Cuál puede ser mi sombrero?”*.

LIVRO ARTESANAL: QUAL PODE SER O MEU CHAPÉU?//¿CUÁL PUEDE SER MI SOMBRERO?

Contexto

A trama apresenta dois robózinhas: um fala apenas português e o outro, espanhol. Eles percorrem diferentes cenários em busca de um chapéu, mas descobrem que todos já têm donos. Cada vez que encontram um modelo, um dos personagens anuncia em sua língua, e a resposta aparece também nas duas línguas, diferenciada, no original, por cores: espanhol em vermelho; e português em verde. Como os robôs não conseguiam encontrar um chapéu próprio, a tarefa final foi entregue às crianças: criar, desenhar ou modelar um chapéu especial para os personagens.

Acolhida

Os encontros aconteceram em uma sala escolhida de acordo com os protocolos sanitários, de forma a acomodar turmas maiores. Por isso foram realizadas cinco sessões, garantindo que todas as crianças participassem (4 a 8 anos). A recepção era feita pela professora-pesquisadora, que saudava os alunos nas duas línguas. Esse gesto já gerava entusiasmo, e muitos demonstravam alegria com a proposta ao saber que ouviriam uma história.

Desenvolvimento

Com um livro grande e colorido em mãos, a professora-pesquisadora posicionava-se no centro da sala, levantando e movimentando o material de forma a torná-lo visível a todos. A narrativa era lida alternadamente em espanhol e português, ora pela professora-pesquisadora, ora pela professora da turma. Essa alternância reforçava a presença das duas línguas, estimulando a compreensão e a valorização do bilinguismo.

Encerramento

Após a leitura, as crianças foram convidadas a criar os chapéus dos robôs. Para isso, tiveram à disposição diversos materiais (massa de modelar, lápis de cor, canetinhas, giz de cera e folhas) que favoreceram a expressão criativa e a produção coletiva.

Na imagem registrada (Figura 1), vê-se a professora-pesquisadora segurando o livro aberto, com figuras de dois robôs e de uma *cholita* com chapéu. À frente, algumas crianças observam atentamente, enquanto uma estudante migrante, à direita, ergue a mão em sinal de participação. Segundo a Gramática Visual (Kress; Van Leeuwen, 2006), trata-se de um processo narrativo transacional: há vetores que indicam ação, interação entre participantes e movimento. O gesto da aluna evidencia não apenas engajamento, mas também o reconhecimento cultural propiciado pela narrativa bilíngue.

Figura 1 - Professora-pesquisadora apresentando o livro artesanal “Qual pode ser o meu chapéu?” para a turma



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2023).

Excerto: Transcrição da contação da história — Qual pode ser meu chapéu?// ¿Cuál puede ser mi sombrero?

Professora-pesquisadora: Javier e Juana são dois robozinhos. Javier foi fabricado em Portugal e Juana na Espanha. Eles se encontraram em um transatlântico rumo ao Brasil. O dia estava tão quente, mas tão quente que eles queriam algo para cobrir a cabeça... Algo como um chapéu e começaram a perguntar:

- Qual pode ser o meu chapéu? e saíram perguntando...

Javier y Juana son dos pequeños robots.

Javier ha sido fabricado en Portugal y Juana en España. Se conocieron en un transatlántico con destino a Brasil. El día era tan caluroso, pero tan caluroso que querían algo para cubrirse la cabeza ... algo como un sombrero y empezaron a preguntar: ¿cuál puede ser mi sombrero? y salieron preguntando a todos...

De repente encontraram um chapéu lindo! E disseram esse!

¡De repente encontraron un lindo sombrero! ¡Y dijeron ese!

Aluno1: (sem pedir o turno diz): já é do cozinheiro!

Professora da sala de aula: Isso. Já é do cozinheiro!

Professora- pesquisadora: ¡Ya es del cocinero!

Professora da sala de aula: Bem, os robozinhos não desistiam e continuavam procurando um chapéu!

Professora-pesquisadora: ¡Buena, los pequeños robots no se daban por vencidos y siguieron buscando un sombrero!

De repente encontraram um chapéu lindo! E disseram esse! ¡De repente encontraron un lindo sombrero! ¡Y dijeron ese!

Mas.. *Pero...*

Aluno 2 - migrante: *¡Es de la cholita! ¡Es de la cholita!*

Professora-pesquisadora: *¡Eso ya es de la cholita!*

Análise

O trecho transcrito mostra a participação do aluno 1 durante a contação da história, quando, sem solicitar o turno, fala em voz alta: “já é do cozinheiro!”. O estudante reconhece o objeto como pertencente a uma profissão, dando ênfase e marcando sua intervenção de maneira firme.

Em outro momento, ao apresentar um chapéu tradicional da Bolívia utilizado pelas *cholas*, uma aluna migrante, também sem esperar o turno, levantou os braços e exclamou: “*¡Es de la cholita! ¡Es de la cholita!*”.

À luz da teoria é possível compreender que o fato de a professora-pesquisadora narrar a história em português e espanhol, sem hierarquizar as línguas, facilitou a participação de todos os alunos — tanto os que não dominavam o espanhol quanto os que ainda não tinham pleno domínio do português. Nessa perspectiva, García e Wei (2014) concebem a translanguagem como múltiplas práticas discursivas utilizadas pelos sujeitos para construir sentidos e expressar suas visões multilíngues. Esse episódio evidencia que, ao ouvir a narrativa nas duas línguas e reconhecer elementos significativos de seus repertórios, os estudantes engajaram-se de forma espontânea, transformando a experiência em um momento marcante de aprendizagem (Blommaert; Backus, 2011).

Na sequência, demais excertos escolhidos para análise e discussão relacionados a outro material levado aos educandos, cuja proposta buscava estimular interações e ampliar perspectivas. O recurso foi produzido pela professora-pesquisadora e integra o projeto literário “Agarradinho com seu filhote//*Agarradito con su cría*”. O livro, também artesanal de formato grande e caráter não literário, tematiza as diferentes formas utilizadas por mães, pais e animais para carregar seus filhotes.

A intenção pedagógica estava em duas frentes: (i) mostrar às crianças como algumas mulheres bolivianas, conhecidas como *cholas*, transportam seus bebês nas costas por meio do *aguayo*; (ii) ampliar o repertório cultural dos estudantes, apresentando práticas semelhantes realizadas por homens e mulheres em diferentes países, além do universo animal. O texto original bilíngue foi organizado de maneira visualmente acessível, com trechos em português (na cor verde) e em espanhol (na cor vermelha), acompanhados de fotografias ilustrativas que dialogavam diretamente com os conteúdos apresentados.

LIVRO ARTESANAL: “AGARRADINHO COM SEU FILHOTE//AGARRADITO CON SU CRÍA”

Contexto

Professoras e pesquisadoras organizam a sala, com as cadeiras separadas em círculo, e esperam os alunos na porta.

Acolhida

É escolhida a maior sala de aula da escola para receber os alunos; eles devem sentar-se afastados uns dos outros devido aos protocolos da pandemia. A professora-pesquisadora aguarda os alunos com vários elementos – bonecas representando as *cholas* com seus bebês nas costas, animais de pelúcia: gato, cachorro e galinha com seus filhotes, um *aguayo* e uma boneca/urso.

Desenvolvimento

A professora-pesquisadora inicia com a pergunta “como nascem os bebês, as crias?”, sempre nas duas línguas, pois o texto está escrito em ambos os idiomas. As situações apresentadas no livro são também demonstradas com os materiais concretos trazidos (da gata, sai o seu filhote do ventre; da mesma forma, a cadela; a galinha aparece com seus ovos e, logo, os pintinhos).

A narrativa permite perguntas e problematização, por exemplo, quando a professora-pesquisadora questiona como as mães carregam os bebês depois que nascem. Nesse momento, são apresentadas as várias formas de carregar as crias – alguns animais carregam nas costas, outros, dentro de bolsas, como no caso do canguru, e outros, na boca. Quanto aos seres humanos, carregam nos braços e de outras maneiras. Dessa forma, foram mostradas fotografias e figuras de diversas pessoas e os modos usados, por homens, mulheres e *cholas*, estas com seus *aguayos*, para carregar os bebês. Com o *aguayo* em mãos, as professoras convidam os alunos a carregarem, também, o *aguayo*.

Fechamento

Após os alunos vivenciarem e experimentarem um modo diferente de levar os bebês, uma criança levantou-se para recontar a atividade, após o convite feito pela professora, se algum aluno gostaria de contar como fora a experiência. Ao final, todas as crianças saíram para o recreio — uma delas quis levar o *aguayo* para carregar a boneca.

Descrição

Uma criança está em pé, na posição lateral. A educanda observa um livro grande, no formato paisagem, no qual aparecem fotos de um homem e três mulheres carregando seus bebês. O livro está em cima de uma mesa.

Análise

A fotografia mostra uma estrutura narrativa que retrata uma menina realizando uma ação — ela sinaliza uma figura do livro. A criança migrante está posicionada de lado em relação ao leitor. O plano apresentado está ao nível do olhar do leitor. Os principais elementos da fotografia, menina, mesa e livro, aparecem em primeiro plano.

Excerto: Transcrição – Fragmento da exploração do livro “Agarradinho com seu filhote//Agarradito con su cría”

Professora: ¿*Alguien quiere contar como ha sido cargar al bebe en el aguayo?* Alguém gostaria de contar como foi carregar o bebê no aguayo?

A1- yo.

A1 – *Olha, mi mamá carga meu hermanito assim.* – aponta para a *chola* que está na página do livro – canto esquerdo).

A2 – A minha mãe não tem isso.

Professora: Isso o quê?

A2 – *O guagauyo*

Professora: E algum pai tem? ¿*algún papa carga al bebe?*

A3 – Às vezes meu pai carrega no ombro – assim (põe as mãozinhas em cima dos ombros perto da cabeça).

A4- Não, meu pai não carrega minha irmã.

Professora: quantos anos tem a sua irmã?

Análise

Durante a leitura do livro, registrou-se o momento que uma criança aponta, com as mãos, para a fotografia de uma *chola* carregando o bebê no *aguayo*. Na transcrição, destaca-se a fala da menina: “*Olha, mi mamá carga meu hermanito assim*”. Esse enunciado revela um mecanismo de valorização e identificação, já que a aluna associa a cena do livro a sua própria vivência familiar.

O discurso da criança combina elementos das duas línguas: *olha* e *meu* em português, enquanto *mi mamá* e *hermanito* aparecem em espanhol. Essa produção, vinda de uma estudante migrante que pouco se comunicava, até então, evidencia o uso da translanguagem, pois ela mobiliza todos os recursos disponíveis — linguísticos e gestuais — para se expressar. Para García (2020), uma orientação translíngue tem caráter desestabilizador e transformador, na medida em que a linguagem não se limita ao verbal, mas incorpora também o corpo e a ação. Esse episódio, portanto, sinaliza participação ativa e agência da criança no processo de aprendizagem.

UM MOMENTO BILÍNGUE DE SOLIDARIEDADE EM “AGARRADINHO COM SEU FILHOTE//AGARRADITO CON SU CRIA”

Dentre episódios observados na análise dos dados, destaca-se quando um estudante brasileiro se disponibilizou a apoiar um colega migrante, recorrendo a diferentes recursos expressivos para garantir a compreensão mútua.

Contexto

A atividade ocorreu em sala de aula, após a contação da história, com a presença das professoras e da professora-pesquisadora.

Abertura

Após a leitura de “Agarradinho com seu filhote// *Agarradito con su cría*”, foi solicitado aos alunos que registrassem a experiência da aula por meio de produções livres, utilizando massinha, lápis de cor, cartolina, dobraduras e outros materiais.

Desenvolvimento





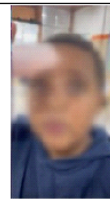
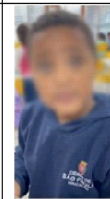
As instruções foram dadas em português e espanhol, permitindo que todos participassem. As crianças engajaram-se de diferentes formas: algumas modelaram animais, outras criaram dobraduras com o auxílio das professoras e muitas optaram por desenhar.

Fechamento

Ao final, os trabalhos foram expostos coletivamente. Parte das crianças apresentou suas produções oralmente; outras apenas mostraram ao grupo. Nesse momento, um estudante brasileiro comunicou-se em espanhol com a professora-pesquisadora e com um colega migrante, revelando um gesto solidário e bilíngue que ampliou a interação no grupo.

Excerto: Solicitação de ajuda – modalidade bilíngue – aluno brasileiro

Quadro 1 - Solicitação de ajuda – modalidade bilíngue – aluno brasileiro

	1	2	3	4	5	6
Foto do aluno						
Descrição	Aluno procura o olhar da professora.	Fixa o olhar e com a mão sinaliza o colega.	Desvia o olhar da professora e aponta para o colega.	Volta o olhar para a professora e explica/argumenta.	Com a mirada na professora, gesticula com a mão, e fala.	Pausa o olhar e fala com a professora.
Análise (na perspectiva da Gramática Visual)	Com base na gramática visual (Kress; Van Leeuwen, 2006), as imagens acima representam uma narrativa, pois constroem experiência como um evento em determinado tempo e espaço. Nessa narrativa, não aparecem outros interlocutores (está no plano anterior à imagem). O vetor, no caso, é a massinha, à qual o aluno se refere. Em primeiro plano, aparece sempre o aluno 1; em segundo plano, nos três primeiros quadros, está o aluno 2. O processo realizado é transacional, visto que há a participação dos integrantes e a presença de vetores, que sugerem ação.					
Fala do estudante	“Ele tá precisando de ajuda” Fala pausada.	Ele não consegue fazer <i>passarito</i> .	Eu fiz para ele...	... mas ele não consegue fazer <i>carasa</i> .	<i>Burguen</i> (obrigada).	<i>Gracias</i> .
Fala da professora			<i>Ah! El pollito!</i>	<i>Uau, estas hablando español muy bien!</i>		De nada
Transcrição	<p>Aluno: Ele está precisando de ajuda <i>ele não consegue fazer o passarito!</i> (fala pausada/devagar, com tentativa de acento em espanhol) e aponta, com o dedo, para o colega e para o trabalho do colega, mantendo o olhar para a professora-pesquisadora.</p> <p>Professora-pesquisadora: <i>Ah el pollito?</i></p> <p>Aluno: É, el <i>pollito</i>, eu fiz para ele, mas ele não consegue fazer “carata”.</p> <p>Professora-pesquisadora: <i>¡Entendi, estas hablando Español muy bien!</i></p> <p>Aluno: <i>¡Muy gren!</i></p> <p>Aluno: <i>Gracias</i></p> <p>Professora-pesquisadora: <i>¡De nada!</i></p>					

Fonte: acervo particular da pesquisadora (2023).

Análise

No registro observado, o aluno Pedro, brasileiro, conseguiu modelar um pintinho com massinha, enquanto seu colega migrante, falante apenas de espanhol, demonstrava dificuldades em realizar a atividade com papéis (origami). Diante disso, Pedro solicitou o apoio da professora-pesquisadora para auxiliar o colega.

As imagens mostram claramente a articulação entre gestos e fala: Pedro olha para a professora, sinaliza com as mãos o objeto produzido, volta-se ao colega e verbaliza sua percepção. Na coluna 2 deste excerto, ele diz: “Ele não consegue fazer *passarito*”. Nesse momento, Pedro mobiliza todos os seus repertórios — linguísticos e corporais — para construir significado e tornar a situação compreensível para a professora.

Esse evento pode ser interpretado como um exemplo de translinguagem em ação, em que diferentes recursos semióticos são combinados para produzir sentido. Como apontam Blommaert (2010) e Busch (2012), a mobilidade linguística e cultural é constituída pelo entrecruzamento de repertórios múltiplos, que possibilitam aos sujeitos agir de forma consciente em diferentes contextos. Sob essa ótica, Pedro demonstra não apenas solidariedade, mas também agência ao movimentar-se entre códigos e práticas, favorecendo a participação do colega.

Esse episódio em que um estudante brasileiro auxilia o colega migrante, utilizando recursos em português e espanhol, evidencia um momento de solidariedade que transcende a instrução formal. Ao mobilizar práticas de translinguagem, esse aluno constrói pontes comunicativas que permitem a participação do colega, diminuindo a distância linguística que o poderia excluir.

À luz do conceito das BAPs (Covarrubias Pizarro, 2014), observa-se que a língua de escolarização, quando tratada de modo rígido e homogêneo, tende a atuar como obstáculo. No entanto situações como a descrita mostram que essas barreiras podem ser reconfiguradas pela colaboração entre pares. O gesto de solidariedade cria condições para que o colega migrante compreenda a atividade e reconheça-se como participante legítimo do processo educativo.

Nessa perspectiva, a translinguagem não é apenas uma prática linguística, mas um ato político-pedagógico que favorece a inclusão, pois legitima diferentes formas de expressão e amplia os repertórios envolvidos. O episódio revela, portanto, que o enfrentamento das BAPs não depende unicamente de políticas institucionais, mas também de microgestos cotidianos que transformam a sala de aula em espaço de reconhecimento, pertencimento e justiça social.

VIVENCIANDO UM LEGADO ANCESTRAL

Ao longo da atividade pós-contação de história, os aprendizes quiseram manipular os bonecos e o *aguayo*. A seguir, apresenta-se um desses momentos, na fotografia de três alunos, sendo dois meninos e uma menina, quando todos quiseram colocar o *aguayo* para levar o urso nas costas. Esse dado foi coletado no mesmo dia da contação da história, após seu término.

Contexto

Sala de aula, os alunos sentados separadamente em cadeiras situadas em círculo. Professoras e professora-pesquisadora no centro da sala.

Abertura

Após a contação de histórias, a professora-pesquisadora dispôs os bonecos e o *aguayo* no centro, em cima de uma mesa.

Desenvolvimento

Alguns educandos solicitaram manipular os bonecos e o *aguayo*. A professora da sala de aula organizou as crianças por turnos em fila.

Fechamento

As crianças, uma de cada vez, tiveram a oportunidade de carregar os bonecos no *aguayo*.

Figura 2 - Desdobramento — ação dos educandos após a contação da história “Agarradinho com seu filhote//*Agarradito con su cría*”

(1) (2) (3)



Fonte: acervo particular da pesquisadora (2023).

Análise

As imagens analisadas mostram três crianças carregando um urso de pelúcia às costas, envolto em um pano colorido conhecido como *aguayo*. Na fotografia (1), um estudante aparece de costas, evidenciando a forma de carregar o boneco; na fotografia (2), um aluno brasileiro sorri enquanto segura o *aguayo*, deixando visível o rosto do urso apoiado em suas costas; já na fotografia (3), um aluno migrante demonstra, com gestos, como seu pai costuma carregar o bebê da família.

A partir da perspectiva da Gramática Visual (Kress; Van Leeuwen, 2006), percebeu-se tratar de uma narrativa construída pelas crianças, em que o gesto de carregar o urso simboliza práticas sociais e culturais vividas dentro e fora da escola. O sorriso, a posição dos corpos e o movimento dos panos reforçam o caráter interativo e expressivo da atividade.

Esses registros, articulados aos excertos anteriores, evidenciam como práticas pedagógicas podem abrir espaço para modos diversos de ser e viver, alinhados à perspectiva da interculturalidade crítica e da decolonialidade (Walsh, 2016; 2017). Ao apresentar exemplos de homens e mulheres carregando bebês, tanto em contextos humanos quanto animais, o livro “Agarradinho com seu filhote//*Agarradito con su cría*” amplia as referências culturais, desconstruindo papéis sociais cristalizados e valorizando repertórios múltiplos (Busch, 2012; Blommaert, 2010).

Esse tipo de prática dialoga com a concepção freiriana de círculo de cultura (Freire, 1987), ao promover reflexão crítica a partir da realidade dos educandos. Nessa perspectiva, a pedagogia assume caráter ampliado: não se restringe à transmissão de conteúdos, mas busca provocar, questionar e criar espaços de reconstrução frente às conjunturas coloniais (Walsh, 2020; Candau, 2009).

Os resultados observados confirmaram que, quando oferecidos espaços bilíngues e translíngues, os estudantes, inclusive, os inicialmente vistos como “de inclusão” ou silenciados, passaram a interagir ativamente. Conforme García (2021), a translinguagem pode desafiar o pensamento colonial ainda presente na escola, legitimando saberes e línguas minorizadas.

Nesse sentido, as aulas bilíngues e os encontros de contação de histórias mostraram-se potentes para transformar práticas, tanto dos estudantes quanto dos educadores, fomentando mobilidade, participação e reconhecimento mútuo.

CONCLUSÕES

O estudo desenvolvido na EMEI Kantuta permitiu compreender que a língua de escolarização, quando tratada de forma rígida e monolíngue, tende a configurar-se como barreira à aprendizagem e à participação dos estudantes migrantes. Entretanto, ao criar espaços bilíngues e translíngues, em que português e espanhol se entrelaçam em narrativas, músicas, jogos e produções artísticas, foi possível observar maior engajamento, reconhecimento cultural e fortalecimento da agência estudantil.

As análises evidenciaram que práticas interculturais críticas, ancoradas na decolonialidade, contribuem para desconstruir visões patologizantes e homogeneizadoras que comumente recaem sobre crianças migrantes, em especial, neste estudo, as bolivianas. Ao invés de reduzir a diversidade a um marcador de “inclusão”, as experiências relatadas mostraram que ela pode ser mobilizada como recurso pedagógico e fonte legítima de conhecimento.

Assim, infere-se que o enfrentamento das Barreiras para a Aprendizagem e a Participação exige não apenas mudanças estruturais e políticas, mas também microgestos cotidianos de professores, alunos e gestores que reconheçam a pluralidade linguística e cultural presente na escola. Ao legitimar a translinguagem como prática pedagógica, a instituição abre caminhos para a construção de uma educação plurilíngue, crítica e inclusiva, capaz de ampliar repertórios, fortalecer vínculos e promover pertencimento.

Nesse sentido, os resultados desta pesquisa assinalaram que a construção de espaços plurilíngues e interculturais, ancorados em práticas de translinguagem, é um caminho potente para superar barreiras à aprendizagem e à participação. Como desdobramento, defende-se a adoção de uma pedagogia da mobilidade, capaz de reconhecer e valorizar os repertórios em movimento, linguísticos e culturais, que os estudantes migrantes e docentes mobilizam em seu cotidiano. Essa pedagogia implica assumir a aprendizagem como processo dinâmico e situado, no qual, deslocamentos, negociações e reconfigurações constantes convertem-se em oportunidades de agência, pertencimento e justiça social.

Translanguaging and interculturality: foundations for a pedagogy of mobility

ABSTRACT

This article aimed to analyze the role of the language of schooling as a barrier to learning and social participation for migrant students in a public school in São Paulo. The research is based on the Critical Collaborative Research (PCCol), a methodological approach that articulates criticism and collaboration: criticism, as it assumes a political-pedagogical stance aimed at social transformation and the problematization of inequalities; collaboration, since knowledge is jointly constructed by researchers and participants in a dialogical process. PCCol, therefore, goes beyond merely describing contexts and seeks to intervene and promote change, creating collective spaces for reflection, experimentation, and the re-signification of educational practices. Within this framework, we analyze how Bolivian children between the ages of 4 and 8 face Portuguese as an additional language in their schooling process, often being mistakenly classified as students “with learning difficulties.” To understand this phenomenon, we draw on the concept of Barriers to Learning and Participation (BLP), which shifts the focus from individual limitations to the structural, cultural, and pedagogical conditions that produce exclusion. We report on a bilingual (Portuguese/Spanish) didactic sequence, based on translanguaging strategies, which mobilized cultural objects and multimodal materials. The results demonstrate increased student participation, an appreciation for linguistic and cultural repertoires, an expansion of academic vocabulary, and a strengthening of agency. We conclude that intercultural and plurilingual practices constitute powerful pathways to overcome linguistic barriers and reduce BLP, fostering development and broadening opportunities for belonging and meaningful learning.

KEYWORDS: Migrants. Translanguaging. Barriers to Learning and Participation. Critical interculturality. Plurilingual education.

Translenguaje e interculturalidad: fundamentos para una pedagogía de la movilidad

RESUMEN

Este artículo tuvo como objetivo analizar el papel de la lengua de escolarización como barrera para el aprendizaje y la participación social de estudiantes migrantes en una escuela pública de *São Paulo*. Así, se fundamenta en la Investigación Crítica de Colaboración (PCCol), un enfoque metodológico que articula crítica – postura político-pedagógica orientada a la transformación social y a la problematización de las desigualdades – y colaboración – conocimiento se construye conjuntamente entre investigadores y participantes en un proceso dialógico. La PCCol no se limita a la descripción de contextos, también busca intervenir y promover cambios, creando espacios colectivos de reflexión, experimentación y resignificación de las prácticas educativas, así, analizamos cómo niños bolivianos de entre 4 y 8 años enfrentan el portugués como lengua adicional en su proceso de escolarización, siendo a menudo clasificados erróneamente como “con dificultades de aprendizaje”. Recurrimos al concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), que desplaza el foco de las limitaciones individuales hacia las condiciones estructurales, culturales y pedagógicas que producen exclusiones. Relatamos una secuencia didáctica bilingüe (portugués/español), basada en estrategias de translenguaje, que movilizó objetos culturales y materiales multimodales. Los resultados evidencian una mayor participación estudiantil, valorización de repertorios lingüísticos y culturales, ampliación del vocabulario académico y fortalecimiento de la agencia. Concluimos que las prácticas interculturales y plurilingües constituyen caminos potentes para superar las barreras lingüísticas y reducir las BAP, favoreciendo el desarrollo y ampliando las posibilidades de pertenencia y aprendizaje significativo.

PALABRAS CLAVE: Migrantes. Translenguaje. Barreras para el Aprendizaje y la Participación. Interculturalidad crítica. Educación plurilingüe.

NOTAS

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

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Educating children with special needs: some lessons from research for practice. In: FLOOD, J.; LAPP, D.; SQUIRE, J. R.; JENSEN, J. M. (eds.). **Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts**. New York: Macmillan, 1997. p. 849-857.
- ANIJOVICH, R. **Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2014.
- AZURMENDI, M. **Multiculturalismo**. Barcelona: Anthropos, 2002.
- BLOMMAERT, J. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Superdiverse repertoires and the individual. **Tilburg Papers in Culture Studies**, Tilburg, n. 24, 2011.
- BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and superdiversity. **Diversities**, [s.l.], v. 13, n. 2, 2011.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for Inclusion: developing learning and participation in schools**. Bristol: CSIE, 2002.
- BUSCH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012.
- BYGATE, M. Some current trends in applied linguistics: Towards a generic view. **AILA Review**, Netherlands, v. 17, n. 1, p. 6-22, 2004.
- CANDAU, V. **Educación intercultural: desafíos e posibilidades**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- COVARRUBIAS PIZARRO, P. Barreras para el Aprendizaje y la Participación: una propuesta de clasificación y análisis en el contexto educativo. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, Santiago, v. 8, n. 1, p. 25-44, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCÍA, O. Reflections ontranslanguagem and the education of bilinguals in the 21st century. *Applied Linguistics Review*, [s.l.], v. 11, n. 4, p. 635-660, 2020.

GARCÍA, O. *Translanguaging and transformative teaching for emergent bilingual students. Lessons from the CUNY-NYSIEB Project*. London and New York: Routledge, 2021.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London, New York: Routledge, 2006.

LIBERALI, F. C. *Atividade social, colaboração crítica e formação de educadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MAGALHÃES, M. C. C. A pesquisa crítica de colaboração: questões de linguagem e de formação de educadores. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.). *A pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 11-36.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração: enfrentando desafios na formação de educadores. In: MAGALHÃES, M. C. C.; LIBERALI, F. C. (orgs.). *A pesquisa crítica de colaboração: articulações entre teoria e prática*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 13-34.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração: sentidos e significados em movimento. In: LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMÃO, C. C. (orgs.). *Educação, aprendizagem e formação de professores: pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 21-42.

MAHER, T. M. Educação e diversidade linguística no Brasil. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 12.

MAHER, T. M. Educação escolar indígena no Brasil: desafios para a prática. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 111-122, 2007.

MEGALE, A. *Educação bilíngue e multiletramentos*. São Paulo: Parábola, 2019.

MEGALE, A.; LIBERALI, F. C. *Multiletramento Engajado e práticas decoloniais*. São Paulo: PUC-SP, 2020.

MODOOD, T. *Multiculturalism: a civic idea*. Cambridge, UK: Polity, 2007.

MORELLO, R. *O português e as línguas brasileiras*. São Paulo: Contexto, 2016.

OBMIGRA – Observatório das Migrações Internacionais. *Relatório anual 2020: imigração e refúgio no Brasil*. Brasília: OBMigra; Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2020.

OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, [s.l.], v. 6, n. 3, p. 281-307, 2015.

ROCHA, M.; LOUREIRO, M.; MENDES, R. A intersecção entre o direito humano de migrar e o direito humano à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, p. 1-20, 2023.

RODRIGUEZ-GARCÍA, D. Beyond Assimilation and Multiculturalism: a critical review of the debate on managing diversity. *Journal of International Migration and Integration*, Dordrecht, v. 11, p. 251-271, Aug. 2010.

SAGLIO-YATZIMIRSKY, M.-C.; GEBRIM, A. Nouvelles migrations» au Brésil: des représentations de l'accueil aux formes contemporaines de racisme. *Brésil(s)* [Online], [s.l.], n.12, 2017. Disponível em: <http://journals.openedition.org/bresils/2313> Acesso em: 15 maio 2023.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

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

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, London, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007.

WALSH, C. *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: ensayos desde Abya Yala*. Quito: Abya-Yala, 2017.

WALSH, C. *Interculturalidad crítica y pedagogía*. Quito: Abya-Yala, 2020.

WALSH, C. Interculturalidad y decolonialidad del poder. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. 2. ed. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2016. p. 47-62.

WALSH, C. *Interculturalidad, Estado, Sociedad*. Quito: Abya-Yala, 2007.

WALSH, C. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala, 2012.

Recebido: 31 ago. 2025

Aprovado: 18 dez. 2025

DOI: 10.3895/rtr.v10n0.20803

Como citar: LAGE, M. P. S. R. Translinguagem e interculturalidade: fundamentos para uma pedagogia da mobilidade. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 10, e20803, p. 1-25, 2025. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Marisol Patricia Saucedo Revollo Lage

marisol.lage@cmc.com.br

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

