

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO “CARLOS ALBERTO REYES
MALDONADO”**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

EDINA FLORES PARADA

**TRANSLINGUAR É UM PROBLEMA?: CRENÇAS NAS NARRATIVAS DOS
PROFISSIONAIS EM UMA ESCOLA CAMPO, NA FRONTEIRA ENTRE BRASIL-
BOLÍVIA**

CÁCERES-MT

2024

EDINA FLORES PARADA

**TRANSLINGUAR É UM PROBLEMA?: CRENÇAS NAS NARRATIVAS DOS
PROFISSIONAIS EM UMA ESCOLA CAMPO, NA FRONTEIRA ENTRE BRASIL-
BOLÍVIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação do(a) professor(a) Dr.(a) Bárbara Cristina Gallardo e coorientação do(a) professor(a) Dr. Rodrigo de Santana Silva.

CÁCERES-MT

2024

© by Edina Flores Parada, 2024.

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

P222t	<p>PARADA, Edina Flores. Translinguar É um Problema?: Crenças nas Narrativas dos Profissionais em uma Escola Campo, na Fronteira entre Brasil-Bolívia / Edina Flores Parada - Cáceres, 2024. 115 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2024. Orientador: Barbara Cristina Gallardo Coorientador: Rodrigo de Santana Silva</p> <p>1. Translinguagem. 2. Crenças. 3. Narrativas. 4. Identidade. I. Edina Flores Parada. II. Translinguar É um Problema?: Crenças nas Narrativas dos Profissionais em uma Escola Campo, na Fronteira entre Brasil-Bolívia: . CDU 81'27/'28:37(81+84)</p>
-------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

EDINA FLORES PARADA

**TRANSLINGUAR É UM PROBLEMA?: CRENÇAS NAS NARRATIVAS DOS
PROFISSIONAIS EM UMA ESCOLA CAMPO, NA FRONTEIRA ENTRE BRASIL-
BOLÍVIA**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Bárbara Cristina Gallardo
Orientadora – PPGL/UNEMAT

Prof. Dr. Rodrigo de Santana Silva
Coorientador – SEDUC/DRE-MT

Profa. Dra. Ana Carolina de Laurentiis Brandão
Avaliador Interno – PPGL/UNEMAT

Prof. Dr. Rodrigo Camargo Aragão
Avaliador Externo – PPGL/UESC

APROVADA EM: 11/03/2024

DEDICATÓRIA

Esta dissertação é dedicada, em primeiro lugar, a Deus, que me concedeu a força e a sabedoria necessárias para superar todas as adversidades que surgiram ao longo do meu percurso.

À minha querida avó Yolanda (in memoriam), vítima da COVID-19, uma mulher que sempre demonstrou uma profunda fé e jamais poupou esforços para zelar pelo bem-estar de todos. *Gracias abuelita por todo, usted estará siempre en mi corazón!*

À minha mãe e meu pai, Generoso e Rosa Maria, e às minhas queridas irmãs, Adelina, Eidy, Eva, Mabel e Karen, expresso minha profunda gratidão por sempre me motivarem a nunca renunciar aos meus objetivos. Meu amor por vocês é inestimável!

À presença constante do meu esposo, Antônio Marcos, e aos meus amados filhos, Marina e Mateus, dedico este trabalho como um testemunho de gratidão. O apoio inabalável e encorajamento em todas as escolhas que fiz são um tesouro para mim. Meu amor por vocês é puro e sem limites!

À minha querida orientadora, Bárbara Cristina Gallardo, por confiar na minha capacidade e compromisso como pesquisadora. Sua dedicação foi admirável, e tive a felicidade de contar com a melhor orientadora ao meu lado!

AGRADECIMENTOS

Antes de expressar minha profunda gratidão a todos aqueles que me apoiaram e depositaram confiança em mim durante esta etapa significativa, gostaria de dedicar meus agradecimentos primeiramente a Deus, pelo Seu amor infinito. Obrigado, meu Deus, por tudo.

Minha gratidão eterna ao meu querido marido, Antônio Marcos, por ter sido meu pilar constante, oferecendo apoio e ânimo em todas as decisões que enfrentei. Sem a sua presença, este caminho não seria possível. Da mesma forma, expresso meu agradecimento aos meus filhos, Marina e Mateus, por compreenderem a importância de afastamentos temporários em prol de nossos objetivos. Espero que eu tenha servido de exemplo, inspirando e motivando a todos nós a lutar incansavelmente por nossos sonhos.

Expresso minha sincera gratidão a todos os professores da UNEMAT-Cáceres, que ao longo do período de 2015/2 a 2019/1 no curso de Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês, contribuíram para minha formação como profissional qualificada na Educação Básica e como uma pesquisadora entusiasta no campo da Linguística Aplicada.

Também é com grande apreço que expresso meu agradecimento ao meu falecido orientador durante meus anos de graduação, o Prof. Dr. Valdir Silva. Sua influência abrangeu diversos aspectos da minha jornada acadêmica, desde o envolvimento no PIBID/Inglês, passando pela Iniciação Científica, até a valiosa orientação que recebi no desenvolvimento do meu Trabalho de Conclusão de Curso. Suas lições foram de grande aprendizado e deixaram uma marca indelével em minha formação.

É com sincera gratidão que registro meu apreço à professora Bárbara, minha orientadora, por sua confiança em mim, por compartilhar seus ensinamentos e por transmitir serenidade e equilíbrio ao longo de todo esse percurso. Suas orientações e apoio serão lembrados com carinho e permanecerão em meu coração.

Quero expressar minha gratidão ao Prof. Dr. Rodrigo por ter gentilmente concordado em ser meu coorientador. Sua contribuição foi fundamental para a concretização deste trabalho.

Aos professores que integraram a banca de qualificação e de defesa, Prof. Dr. Rodrigo Camargo Aragão e Profa. Dra. Ana Carolina de Laurentiis Brandão pelo aceite em colaborar com este estudo e pela cuidadosa leitura.

Desejo expressar minha sincera gratidão a todos os profissionais do PPGL-UNEMAT, incluindo a secretaria, a coordenação, os professores e meus colegas. Em especial, gostaria de

destacar meu profundo agradecimento à Fabiana, cujo incentivo foi fundamental para minha decisão de ingressar no mestrado, e ao Adson, pela generosidade em compartilhar seu conhecimento e pelo apoio constante. Seu estímulo e apoio foram elementos essenciais para o sucesso desta jornada acadêmica, e sou profundamente grata pela colaboração de cada um de vocês.

Quero dedicar um agradecimento especial à CAPES pelo generoso apoio concedido na forma de uma bolsa de um ano e seis meses. Essa concessão foi de extrema relevância para a realização da pesquisa.

Para encerrar, desejo expressar minha gratidão aos gestores, a todos os professores, aos pais dos alunos brasileiros, aos pais dos alunos bolivianos e aos próprios alunos da Escola Estadual 11 de Agosto por terem aceitado participar nesta pesquisa. Além disso, quero estender um agradecimento especial a alguns parentes e amigos que tive a oportunidade de conhecer no distrito, em particular, Marcyleni e o seu esposo, Elessandra, Maria da Guia, Maycon, Antônio e Gerson, meu irmão. A todos vocês, meu profundo agradecimento por torcerem por mim ao longo desta jornada!

“Não esqueça que a realidade é mutante, não esqueça que o novo pode surgir e, de todo modo, vai surgir.”

Morin

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar as crenças expressas nas narrativas de professores e gestores de uma escola, localizada na fronteira entre Brasil e Bolívia, em relação às práticas translíngues dos estudantes dessa região. A finalidade é refletir sobre como essas crenças podem impactar suas identidades. Ancorada na área da Linguística Aplicada, a teoria da Translinguagem, na perspectiva de Garcia e Li Wei (2014), Canagajarah (2011, 2013, 2017), entre outros autores, a fim de destacar a sua relevância no contexto estudado. Para a análise das narrativas, nos debruçamos nos conceitos de crenças e identidade no ensino e aprendizagem de línguas, de acordo com Barcelos (2004, 2006, 2007, 2015). O estudo utiliza como metodologia a abordagem qualitativa e interpretativista, segundo Bogdan e Biklen (1994), Moita Lopes (1994) e Denzin e Lincoln (2006). Os instrumentos de coleta de dados foram as entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, documentos da instituição e depoimentos da comunidade. Os resultados elucidam as crenças dos professores e gestores da escola, que priorizam o monolingüismo no ambiente escolar, ignorando as práticas translíngues dos alunos fronteiriços. Proporcionam, assim, reflexões sobre o possível impacto de tais crenças na riqueza linguístico-cultural da região fronteiriça e na formação das identidades locais. Esperamos que esses resultados inspirem pesquisas sobre a diversidade linguística, em contextos de fronteira e provoquem a revisão nos documentos dessas escolas e o reconhecimento das práticas translíngues como elementos essenciais na formação identitária dessas comunidades.

Palavras-chave: Translinguagem; Crenças; Narrativas; Identidade.

ABSTRACT

This study aims to analyze the beliefs expressed in the narratives of teachers and managers of a school, located on the border between Brazil and Bolivia, in relation to the translingual practices of students in this region. The purpose is to reflect on how these beliefs can impact their identities. Anchored in the area of Applied Linguistics, the theory of Translanguaging, from the perspective of Garcia and Li Wei (2014), Canagajarah (2011, 2013, 2017), among other authors, in order to highlight its relevance in the context studied. To analyze the narratives, we focused on the concepts of beliefs and identity in language teaching and learning, according to Barcelos (2004, 2006, 2007, 2015). The study uses a qualitative and interpretive approach as its methodology, according to Bogdan and Biklen (1994), Moita Lopes (1994) and Denzin and Lincoln (2006). The data collection instruments were semi-structured interviews, recorded in audio, documents from the institution and statements from the community. The results elucidate the beliefs of teachers and school managers, who prioritize monolingualism in the school environment, ignoring the translingual practices of border students. They thus provide reflections on the possible impact of such beliefs on the linguistic-cultural richness of the border region and the formation of local identities. We hope that these results inspire research on linguistic diversity in border contexts and provoke a review of the documents of these schools and the recognition of translingual practices as essential elements in the identity formation of these communities.

Keywords: Translanguage; Beliefs; Narratives; Identity.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar las creencias expresadas en las narrativas de profesores y directivos de una escuela, ubicada en la frontera entre Brasil y Bolivia, en relación con las prácticas translingüísticas de los estudiantes de esta región. El propósito es reflexionar sobre cómo estas creencias pueden impactar sus identidades. Anclada en el área de la Lingüística Aplicada, la teoría del Translanguaging, desde la perspectiva de García y Li Wei (2014), Canagajarah (2011, 2013, 2017), entre otros autores, con el fin de resaltar su relevancia en el contexto estudiado. . Para analizar las narrativas, nos centramos en los conceptos de creencias e identidad en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, según Barcelos (2004, 2006, 2007, 2015). El estudio utiliza como metodología un enfoque cualitativo e interpretativo, según Bogdan y Biklen (1994), Moita Lopes (1994) y Denzin y Lincoln (2006). Los instrumentos de recolección de datos fueron entrevistas semiestructuradas, grabadas en audio, documentos de la institución y declaraciones de la comunidad. Los resultados dilucidan las creencias de docentes y directivos escolares, que priorizan el monolingüismo en el entorno escolar, ignorando las prácticas translingüísticas de los estudiantes fronterizos. Proporcionan así reflexiones sobre el posible impacto de tales creencias en la riqueza lingüística-cultural de la región fronteriza y la formación de identidades locales. Esperamos que estos resultados inspiren investigaciones sobre la diversidad lingüística en contextos fronterizos y provoquen una revisión de los documentos de estas escuelas y el reconocimiento de las prácticas translingüísticas como elementos esenciales en la formación de identidad de estas comunidades.

Palabras clave: Translenguaje; Creencias; Narrativas; Identidad.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LA: Linguística Aplicada

PIBID: Programa de Bolsa de Iniciação à Docência

CEISP: Comércio de Exportação e Importação São Paulo

PPP: Projeto Político-Pedagógico

EJA: Educação de Jovens e Adultos

UNEMAT: Universidade do Estado de Mato Grosso

IFMT: Instituto Federal de Mato Grosso

PPGL: Programa de Pós-Graduação em Linguística

SEDUC: Secretaria de Estado de Educação

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

L1: Primeira língua

L2: Segunda língua

ALAB: Associação de Linguística Aplicada do Brasil

LE: Língua Estrangeira

LP: Língua Portuguesa

LI: Língua Inglesa

ASL: Aquisição de Segunda Língua

DSL: Desenvolvimento de Segunda Língua

LA: Língua Adicional

LAc: língua de Acolhimento

EMPA: Escola Municipal Ponta do Aterro

AAE: Auxiliares de Alimentação Escolar

CEP/CONEP: Comitê de Ética em Pesquisa e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

SIGAA: Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Vista da localização de Santa Clara do Monte Cristo, San Vicente de La Frontera-Bolívia e San Ignacio de Velasco-Bolívia.....	24
Figura 02: Vista via satélite do Distrito de Santa Clara do Monte Cristo-MT.....	33
Figura 03: Fluxograma- Características da pesquisa qualitativa.....	54
Figura 04: Fluxograma - Orientações metodológicas de uma pesquisa qualitativa e interpretativista.....	64
Figura 05: Fluxograma - As seis categorias das crenças sobre Translinguagem.....	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Perfil dos docentes.....	63
Quadro 02: Perfil dos gestores.....	65
Quadro 03: Organização das seis categorias de crenças reveladas nas narrativas dos profissionais sobre o fenômeno da translinguagem nesta pesquisa.....	89
Quadro 04: Síntese dos resultados abordados nesta dissertação referentes às crenças manifestadas nas narrativas dos profissionais em relação ao fenômeno da translinguagem.....	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I	24
DESCOBRINDO A IDENTIDADE PESSOAL E CULTURAL: UMA JORNADA AUTOBIOGRÁFICA.....	24
1.1 Minha história de vida	24
1.2 História de Santa Clara do Monte Cristo, Distrito de Vila Bela da Santíssima Trindade-MT.....	35
CAPÍTULO II.....	42
PANORAMA TEÓRICO DA PESQUISA.....	42
2.1 Translinguagem: compreendendo origens, desafios e potenciais.....	43
2.2 Crenças na educação: perspectivas e impactos.....	47
2.2.1 A relação entre crença e identidade.....	50
2.3 Investigações conduzidas sob a perspectiva das crenças presentes nas narrativas de professores e gestores a respeito do fenômeno da translinguagem.	52
CAPÍTULO III	56
METODOLOGIA DA PESQUISA	56
3.1 Pesquisa qualitativa	56
3.2 O paradigma de pesquisa narrativa.....	58
3.3 Descrição do Contexto da pesquisa	59
3.3.1 Participantes da pesquisa	61
3.3.1.1 Perfil dos docentes.....	62
3.3.1.2 Perfil dos gestores.....	64

3.4 Procedimento ético no processo de coleta de dados.....	65
3.5 Instrumentos utilizados na coleta de dados	66
3.5.1 Entrevista semiestruturada.....	67
3.6 Procedimentos de análise dos dados.....	68
CAPÍTULO IV.....	70
ANÁLISE DOS DADOS	70
4.1 Crenças expressas nas narrativas dos docentes e gestores sobre o fenômeno da translinguagem	71
4.1.1 Translinguagem na escola e o papel dos docentes e gestores.....	71
4.1.2 A receptividade do fenômeno da translinguagem nas atividades.....	74
4.1.3 A translinguagem como motivo de preconceito	78
4.1.4 Translinguagem, cultura e identidade: abordagens nos projetos escolares	81
4.1.5 Predominância da Língua Portuguesa na escola.....	84
4.1.6 Perspectivas dos profissionais em relação à implementação da Língua Estrangeira na escola de fronteira.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES	106
Apêndice A- Modelo de entrevista semiestruturada aos professores	107
Apêndice B- Modelo de entrevista semiestruturada aos gestores	108
Apêndice C- Ofício 002/2022.....	109
Apêndice D- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	110
Apêndice E – Promovendo a translinguagem e a diversidade no PPP: diretrizes para uma Educação Inclusiva e Enriquecedora	114

INTRODUÇÃO

Cada lembrança reconstrói a história que está sendo lembrada e sempre com algum elemento a mais ou a menos que demarca o lugar social daquele que fala, reforçando sua identidade (Id.). (Gomes, 2011, p. 45)

Em sintonia com a citação de Gomes, esta pesquisa ecoa um capítulo significativo da minha própria história como brasileira, cuja língua materna é o espanhol. Sou Edina Flores Parada, nascida no distrito de Santa Clara do Monte Cristo, em Vila Bela da Santíssima Trindade/MT, uma área de fronteira entre o Brasil e a Bolívia. Minha identidade foi moldada pela convivência com duas línguas e culturas distintas, uma vez que sou filha de um pai brasileiro e uma mãe boliviana. Aos 19 anos, casei-me com um brasileiro e mudei-me para Rio Branco-MT, momento em que aprendi a Língua Portuguesa. Essa transição linguística e cultural teve um impacto profundo em minha trajetória, proporcionando insights valiosos sobre o processo de aquisição de línguas e suas nuances emocionais.

Desse modo, a pesquisa se fundamenta na trajetória pessoal marcada pela vivência em uma região de fronteira entre Brasil e Bolívia, onde as línguas e culturas se entrelaçam. A motivação para este estudo surge da necessidade de compreender e explorar as práticas linguísticas translíngues presentes nesse contexto, que muitas vezes não são consideradas no ambiente escolar. A pesquisa visa investigar as crenças dos profissionais da educação em relação a essas práticas, destacando a importância de uma compreensão mais ampla e inclusiva para o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, a jornada acadêmica e a experiência como docente em uma escola fronteiriça enriquecem e embasam este estudo. A imersão na realidade local e a interação com os alunos e suas famílias proporcionaram insights valiosos sobre as dinâmicas linguísticas e culturais presentes na região. Essa vivência direta influenciou na definição dos objetivos da pesquisa, que buscam analisar as crenças dos profissionais da escola em relação à translíngua e seu impacto na formação identitária dos alunos.

Ao ancorar o estudo nos postulados da Linguística Aplicada, demonstra-se uma abordagem reflexiva e transgressiva, buscando romper com fronteiras disciplinares e ampliar as perspectivas de análise. A metodologia qualitativa e interpretativista adotada, aliada ao arcabouço teórico que inclui conceitos como translíngua e crenças na educação linguística, proporciona uma base sólida para a geração e análise dos dados coletados.

No restante deste estudo, compartilho meu percurso por essas línguas e culturas, estabelecendo as bases para a escolha do tema desta pesquisa. Antes disso, no entanto, é relevante apresentar sucintamente o contexto histórico local que, em conexão com minha própria história, justifica o interesse na condução deste estudo. Portanto, inicio descrevendo como o distrito de Santa Clara do Monte Cristo foi estabelecido.

Conforme relatado pelo Portal I@cerdense, no início de 1966, o primeiro casal a chegar à região oeste de Vila Bela da Santíssima Trindade era composto por João de Deus Ribas de Neira e Estelvina Flores Ribas de Neira, oriundos da Bolívia. Eles estabeleceram sua residência próxima à área conhecida como "de la punta carreteira," na região de Candelária Velha, onde estabeleceram a Fazenda Santa Clara.

Com o passar dos anos, a família cresceu e o casal começou a distribuir terras entre seus familiares. Logo, eles perceberam a necessidade de construir uma escola e doaram uma área para tornar isso possível. Simultaneamente, iniciaram-se as construções de residências, estabelecimentos comerciais e um posto de saúde, o que deu origem a um núcleo comunitário denominado "Comunidade Santa Clara".

No que diz respeito à criação do distrito, um documento do Deputado Delegado Claudinei (2020) fornece informações detalhadas. De acordo com esse documento, em 3 de junho de 2011, por meio da Lei nº 946/2011, de autoria do vereador Toninho Forte, o distrito de Santa Clara do Monte Cristo foi oficialmente estabelecido. Este distrito abrange aproximadamente 30% do território municipal, totalizando cerca de 4100 km². Além disso, abriga cerca de 28% da população local, correspondendo a aproximadamente 4400 habitantes. Do ponto de vista econômico, contribui com cerca de 12% da economia da região, bem como representa 20% do eleitorado com cerca de 1500 eleitores registrados. Importante destacar que o distrito faz fronteira com os municípios de Pontes e Lacerda, Porto Esperidião, além de estabelecer limites territoriais com San Vicente de La Frontera, na Bolívia. (Claudinei, 2020, p. 01).

É evidente que Santa Clara do Monte Cristo, também conhecida como Ponta do Aterro, compartilha uma fronteira com San Vicente de La Frontera-Bolívia. Nesse espaço, há uma frequente mobilidade humana, em que cidadãos bolivianos enviam seus filhos para estudar nas escolas do distrito. Além disso, existem famílias compostas por pais brasileiros e mães bolivianas, ou vice-versa, que trabalham nas fazendas brasileiras. Também é comum encontrar brasileiros que residem em San Vicente de La Frontera-Bolívia, assim como descendentes de pioneiros bolivianos que habitam essa região de fronteira.

O distrito de Santa Clara do Monte Cristo, localizado em Vila Bela da Santíssima Trindade/MT, encontra-se a uma distância de 35 km da fronteira com a Bolívia, o que proporciona uma mobilidade facilitada para os habitantes da região, incluindo tanto os brasileiros quanto os bolivianos. Além das movimentações diárias dos estudantes de Medicina e comerciantes que atravessam esse local, os residentes de Santa Clara do Monte Cristo frequentemente adentram a vila de San Vicente-Bolívia para realizar compras de alimentos, participar de eventos esportivos e outras atividades. Da mesma maneira, os que residem na vila de San Vicente-Bolívia enviam seus filhos para estudarem em Santa Clara. Para atender às necessidades de transporte dos alunos, um ônibus escolar opera nesse trajeto durante os dias letivos, tanto no período da manhã quanto à tarde.

Diante deste cenário, é frequente observar uma integração entre as línguas Português e Espanhol, resultado da interação entre os diversos atores presentes na região, independentemente de sua fluência em uma ou em ambas as línguas. No entanto, minha experiência como docente em uma escola localizada em uma área de fronteira destacou que, embora esse fenômeno linguístico seja evidente, não é abordado, discutido ou incorporado no contexto escolar, prevalecendo o uso exclusivo da Língua Portuguesa. Essa constatação me fez refletir sobre minha própria trajetória, desde o convívio familiar até o momento em que adquiri fluência na Língua Portuguesa. Esse retrospecto destaca a minha satisfação em poder me expressar em ambas as línguas, as quais considero minhas.

Para compreender o conceito de Translinguagem, é essencial recorrer a autores como García e Li Wei (2014), os quais destacam que esse fenômeno transcende a mera combinação de duas línguas distintas ou a mistura de práticas linguísticas diversas. A Translinguagem engloba novas formas de expressão linguística que revelam a complexidade das interações entre pessoas com diferentes histórias e contextos culturais, permitindo que narrativas e compreensões anteriormente suprimidas por identidades linguísticas rígidas, muitas vezes definidas por fronteiras nacionais. Segundo os autores, a Translinguagem se caracteriza pela integração de diferentes elementos linguísticos que anteriormente operavam de forma independente, mas que agora se entrelaçam nas interações entre os falantes, formando um novo todo linguístico.

Ao entrar em contato com os debates sobre esse fenômeno, percebe-se a relevância da compreensão dos educadores sobre o assunto, especialmente no que diz respeito à formação identitária dos alunos em ambientes fronteiriços. Essa compreensão é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem da língua oficial estabelecida, particularmente em escolas situadas em áreas de fronteira.

No que tange às crenças, Azevedo e Lemos (2017, p. 238) afirmam que a capacidade de acreditar é inerente à natureza humana, abarcando tanto crenças embasadas no senso crítico quanto na "crendice". Segundo Champlin (2005, citado por Azevedo e Lemos), a crença se posiciona como uma fase intermediária no pensamento humano, sendo mais sólida que a opinião, porém menos fundada que o conhecimento. Dessa forma, a crença desempenha um papel fundamental na busca por compreender e interpretar o mundo, refletindo nossa tendência de basear-nos em experiências limitadas.

Este estudo ancora-se nos postulados da área da Linguística Aplicada (LA), especificamente na fase da LA concebida como Indisciplinar (Moita Lopes, 2006), de natureza auto-reflexiva. Essa abordagem requer um constante cruzamentos de fronteiras e de mostrar passaportes, sem os quais não se pode entrar, sob o risco de levar um tiro (Greenblatt e Gunn, 1992) metafórico” (Moita Lopes, 2006, p. 26), mas que se arrisca por brechas que acenam para possibilidades de novas formas de sociabilidade.

Nessa perspectiva, estabeleci o seguinte objetivo geral:

Analisar as crenças expressas nas narrativas de professores e gestores de uma escola, localizada na fronteira entre Brasil e Bolívia, em relação às práticas translíngues dos estudantes dessa região. A finalidade é refletir sobre como essas crenças podem impactar suas identidades.

Desdobrando o objetivo geral, os objetivos específicos serão os seguintes:

- Explorar o tratamento das questões linguísticas do contexto escolar dentro do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, tendo em vista a especificidade de sua localização;
- Apresentar o impacto de ideologias monolíngues na história de vida da pesquisadora, e a formação do distrito onde a escola está localizada;
- Registrar as narrativas dos agentes escolares para confrontá-las com o PPP e com a perspectiva translíngue, identificada em estudos em regiões fronteiriças.

Alinhada aos objetivos traçados, busco realizar uma pesquisa aprofundada sobre as crenças expressas nas narrativas dos profissionais em relação às práticas linguísticas nesse contexto híbrido. Aqui, os envolvidos transitam entre o monolinguismo, o bilinguismo e o multilinguismo, enquanto eu mesma sou definida pelas identidades coexistentes de brasileira, boliviana, habitante fronteiriça e indivíduo bilíngue. São exatamente essas identidades compartilhadas que me motivam enquanto professora-pesquisadora.

As indagações que me orientam são as seguintes: Quais são as crenças expressas pelos profissionais da escola em relação à translinguagem quando ocorre a integração do

espanhol/português na comunicação dos alunos? Como as orientações do Projeto Político Pedagógico da escola impacta/influencia as crenças dos professores e sua atuação em sala de aula, ensinando alunos mono/bí/translíngues, especialmente no que diz respeito à translíngua? e Como as crenças individuais dos profissionais convergem ou divergem em relação à abordagem da translíngua, e como essas diferenças podem impactar a colaboração e coesão no ambiente escolar?

Considerando as perguntas de pesquisa previamente delineadas, chegamos à conclusão de que seria pertinente direcionar esta pesquisa para questões políticas e de poder. Isso envolveria examinar, por meio das narrativas dos agentes da escola, suas crenças em relação às práticas linguísticas dos estudantes que frequentam a instituição situada em uma área de campo e fronteira.

As perguntas e indagações mencionadas têm orientado a direção desta pesquisa. Para construir o corpus, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio, com professores e gestores, além de depoimentos orais relacionados à história do Distrito e à trajetória da própria professora/pesquisadora. Além disso, será realizada uma análise das questões linguísticas abordadas pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

A trajetória que tracei desde a minha infância, no convívio familiar e escolar, até a minha jornada acadêmica, evidencia um interesse constante em explorar e adquirir conhecimentos em outras línguas. Foi durante o 7º ano do Ensino Fundamental, dentro do ambiente escolar, que tive o meu primeiro contato com a Língua Inglesa. Esse encontro me fascinou intensamente, a ponto de me destacar notavelmente na sala de aula em relação a essa língua.

Ademais, em San Vicente de La Frontera-Bolivia, estive imersa no contato com a Língua Portuguesa desde os meus primeiros anos de vida, uma vez que ouvia a fala do meu pai, meus tios, meu avô Daniel e outras pessoas que frequentavam o vilarejo, apesar de nunca ter alcançado a fluência plena no idioma.

Durante o período da minha graduação, tive a oportunidade de participar ativamente do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Durante essa experiência, ao tomar conhecimento das diversas vivências compartilhadas por estudantes bolivianos acerca do preconceito linguístico, pude estabelecer uma conexão profunda com suas narrativas. Esse senso de afinidade pessoal me impulsionou a direcionar meus esforços para a realização do meu Trabalho de Conclusão de Curso em colaboração com uma aluna boliviana, numa escola localizada em Cáceres-MT. Sob a valiosa orientação do saudoso Prof. Dr. Valdir Silva, embarquei nessa jornada acadêmica que se revelou extraordinariamente enriquecedora. Os

insights obtidos nesse contexto despertaram em mim uma curiosidade genuína sobre minha própria identidade, cultura e trajetória.

Nesse contexto específico, decorrido um ano após a minha conclusão do curso de Letras, um interesse fervilhante brotou dentro de mim: o anseio de trabalhar no cenário educacional do Distrito de Santa Clara do Monte Cristo, uma região fronteira com a Bolívia. Essa inquietação foi alimentada por uma curiosidade genuína que desejava desvendar como os estudantes bolivianos se comunicavam e se deparavam com o preconceito linguístico no âmbito escolar. A minha motivação, contudo, ia além.

Era uma busca interior pelo entendimento mais profundo da minha própria identidade, das nuances da cultura local, dos vínculos familiares e até da rica tapeçaria da história dos meus antecessores. Ainda que já tivesse realizado visitas anteriores a essa localidade, a oportunidade de conhecer pessoalmente meus parentes e mergulhar mais profundamente na história dos meus ancestrais permanecia uma lacuna a ser preenchida.

Após um ano de dedicação no exercício das minhas funções neste local, fui agraciada com a oportunidade de ingressar no Mestrado em Linguística. A experiência prévia adquirida neste distrito teve um impacto significativo ao simplificar a condução deste estudo. Durante o período em que ministrei aulas para estudantes tanto do município quanto do estado, pude estabelecer uma conexão profunda com os alunos e seus pais, construindo um laço afetoso com essa comunidade.

A presente pesquisa é organizada em quatro capítulos: o primeiro capítulo narra minha trajetória de vida e a história do Distrito de Santa Clara do Monte Cristo, localizado em Vila Bela da Santíssima Trindade-MT. Esse capítulo tem o intuito de ilustrar os acontecimentos que me motivaram a empreender este estudo no contexto fronteiro, onde sou uma figura caracterizada por diversas identidades e crenças, inserida nesse espaço dinâmico e complexo.

O segundo capítulo apresenta o arcabouço teórico que contribuiu para a reflexão dos apontamentos registrados ao longo deste estudo, voltado para novas formas de construir conhecimento (Pennycook, 2006). Neste contexto, a Linguística Aplicada transgressiva de Pennycook propõe atravessamentos disciplinares e a abolição dos limites entre as disciplinas. Da mesma forma, os pressupostos da translíngua problematizam a divisão entre o verbal e outras formas de semiose, promovendo uma concepção mais fluída e dinâmica da linguagem (Maciel; Pereira, 2020, p. 55). Além disso, a abordagem das crenças na área educacional, conforme Barcelos (2004), oferece implicações importantes para o ensino de línguas relacionadas às crenças dos professores e a ligação entre crenças e identidade no ensino de línguas (Paiva, 2011; Barcelos, 2015; Aragão e Cajazeira, 2017).

No terceiro capítulo, descrevo a metodologia qualitativa e interpretativista adotada para a geração dos dados, explorando caminhos como entrevistas semiestruturadas, narrativas orais gravadas em áudio, e documentos educacionais. Essa abordagem visa fornecer uma base sólida para a análise e compreensão dos resultados apresentados no quarto capítulo.

Por fim, nas considerações finais, procuro sintetizar os achados da pesquisa, tecendo conclusões embasadas nos resultados obtidos e no contexto estudado.

CAPÍTULO I

DESCOBRINDO A IDENTIDADE PESSOAL E CULTURAL: UMA JORNADA AUTOBIOGRÁFICA

As identidades sejam elas nacionais, grupais, familiares, religiosas, étnicas, envolvem lembranças e esquecimentos. Memória e História estão, portanto, envolvidas em diversas batalhas simbólicas pela apropriação de eventos do passado que devem ser lembrados, assim como pela demarcação daqueles que devem ser esquecidos. (Dezan, 2011, p. 290).

A busca pelo autoconhecimento impulsiona minha incursão nesta jornada autobiográfica. Este capítulo objetiva explorar minha identidade pessoal e cultural, um caminho fundamental para reconhecer as inúmeras camadas que compõem cada indivíduo. Ao longo deste relato, delinearei minha trajetória desde a infância até a fase adulta e acadêmica, compartilhando realizações, desafios e transformações.

É crucial ressaltar que esta narrativa não se propõe a ser um estudo autobiográfico exaustivo, mas sim uma ilustração da minha jornada pessoal e suas interconexões com a pesquisa em questão. Descobrir quem sou e compreender a influência da minha herança cultural constitui o cerne deste mergulho na minha própria história.

Ao longo desta narrativa, buscarei traçar os pontos de minha história que se entrelaçam com os temas abordados neste estudo qualitativo, oferecendo um vislumbre de como minha vivência pessoal pode se conectar ao contexto de pesquisa. Esta incursão não se limita a documentar minha história pessoal, mas também visa contextualizar elementos que possam influenciar minha visão e abordagem durante a pesquisa.

1.1 Minha história de vida

Eu sou Edina Flores Parada, e minha data de nascimento é 05/05/1981. Meu nascimento ocorreu na fazenda que era chamada de "Ponta do Cervo" naquela época, e que atualmente é conhecida como "Cervo". Essa propriedade está situada no Distrito de Vila Bela da Santíssima Trindade, no estado de Mato Grosso. Devido a essa localização, o registro oficial do meu nascimento menciona Vila Bela da Santíssima Trindade como o meu local de nascimento.

Durante o período da Guerra do Chaco (1932-1935), meus bisavós paternos, Felix Flores e Piedade Bazan, migraram da Bolívia para Cáceres. Lá, eles construíram uma nova vida e tiveram dois filhos, Daniel Flores e Estelvina Flores. Porém, a vida os desafiou, e meu avô

Daniel perdeu o pai quando tinha apenas 7 anos de idade. Para ajudar sua mãe e irmã, ele começou a trabalhar na fazenda Guaporé, situada no Distrito de Santa Clara, com apenas 15 anos. Após um período, ele retornou a Cáceres para buscar sua mãe e irmã, e depois estabeleceu-se em Porto Esperidião. Foi lá que ele conheceu minha avó Adelina Melgar Egues e, eventualmente, casou-se com ela. Juntos, eles tiveram seis filhos: Generoso (meu pai), Nestor, Mariza, Bernardina, Adelina Piedade e Maria Judith.

Esta é uma parte da história que traz as raízes da minha família e molda as fundações das minhas identidades. Ao compartilhar essas vivências, pretendo iluminar as múltiplas facetas que me compõem e explorar o que significa ser uma fronteira, trazendo consigo a herança de duas nações e culturas distintas.

Com as notícias do movimento "Marcha para o Oeste", que teve início em 1938, ecoavam comentários e rumores de que as terras na fronteira com a Bolívia careciam de donos, tornando-se acessíveis a qualquer um que desejasse ocupá-las. Impulsionado por essa possibilidade, em 1954, meu avô Daniel decidiu corajosamente adentrar essas terras fronteiriças, trazendo consigo sua mãe Piedade, irmã Estelvina, esposa Adelina e meu recém-nascido pai.

Em 1965, quando meu pai tinha somente 11 anos, minha avó Adelina faleceu. Ela deixou para trás seis filhos, sendo o caçula com apenas um ano de idade naquele momento. Diante dessa circunstância difícil, minha bisavó Piedade assumiu o papel de cuidadora da família.

Três anos após esse acontecimento, meu avô Daniel optou por se casar novamente, escolhendo uma mulher boliviana como sua esposa. Assim, constituíram uma nova família, tendo também outros filhos. Quando meu pai atingiu 19 anos, ele tomou a decisão de ingressar no exército brasileiro. Naquela época, as condições de locomoção eram bastante desafiadoras e as opções de transporte eram limitadas. Ao recordar esses momentos, meu pai compartilha que ele e meu tio Nestor embarcaram em uma bicicleta e, impulsionados por uma grande dose de coragem, seguiram na direção de seus sonhos. Assim, meu pai conseguiu realizar seu desejo de servir nas forças armadas, e ele sempre expressa um profundo orgulho por essa experiência, incentivando seus netos a seguirem um caminho semelhante.

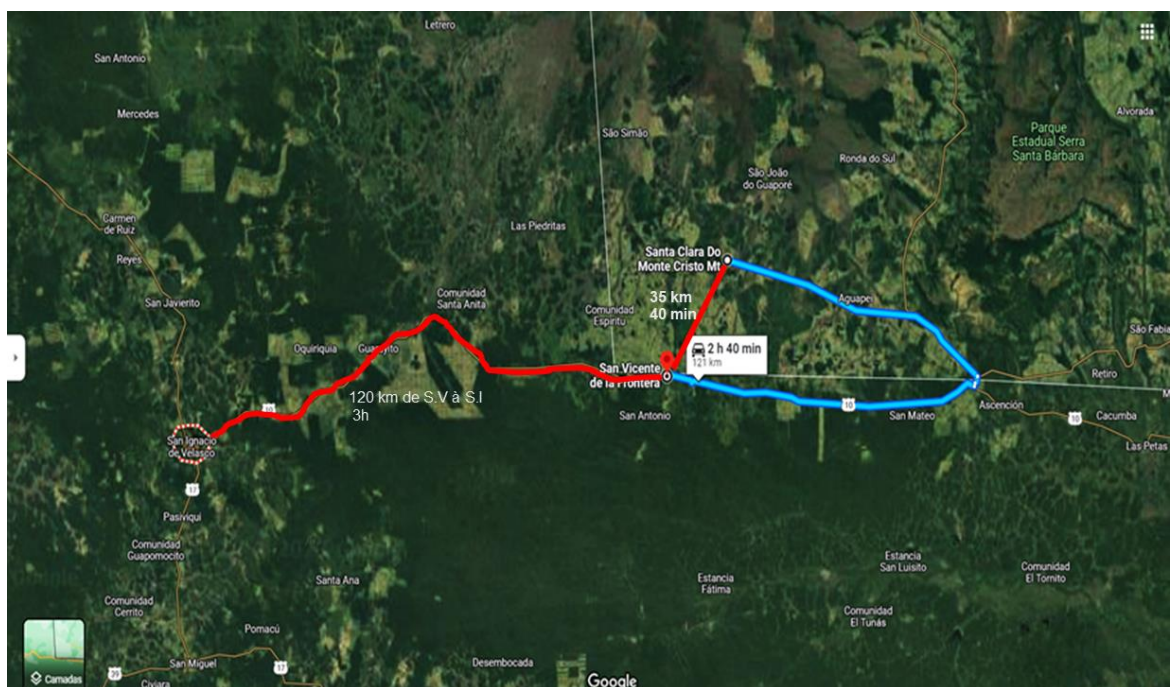
Após traçar o percurso de meus antepassados, a narrativa segue para a minha própria vida, a partir do momento em que meu pai, Generoso Flores, retorna à fazenda e cruza caminho com minha mãe, Rosa Maria Parada, que é natural da Bolívia. Na época, minha mãe e meus avós residiam na fazenda "San Fernando", e devido à proximidade com a fazenda "Cervo", onde meu pai estava, isso facilitou o encontro entre eles

Meus pais formalizaram sua união em 1º de janeiro de 1978, quando meu pai contava com 24 anos e minha mãe apenas 14. Antes de se casar com minha mãe, meu pai havia tido um relacionamento anterior do qual resultou seu primeiro filho, Gerson Rodrigues. Nós só teríamos contato com ele anos mais tarde, já depois de meu casamento. Com minha mãe, meu pai teve seis filhas: Adelina, Eidy, eu (Edina), Eva, Mabel Luisa e Karen.

No ano de 1983, meu avô efetuou a venda das terras e optou por realocar-se no território boliviano. Conforme relatado por meu pai, essas propriedades careciam de ocupantes e donos, o que também o motivou a se estabelecer naquela região. A aquisição dessas terras somente foi possível devido às origens bolivianas das suas esposas. Desse modo, foi no ano mencionado, em 1983, que estabelecemos a nossa residência na vila de San Vicente de La Frontera. Naquele contexto, a minha família já era composta por quatro filhas, e eu tinha apenas dois anos de idade ao experimentar essa mudança.

Para melhor situar os lugares que se entrelaçam com minha história, apresento um mapa que retrata a localização essencial de Santa Clara do Monte Cristo, no Distrito de Vila Bela da Santíssima Trindade, assim como San Vicente de La Frontera e San Ignacio de Velasco, ambos na Bolívia. Esses três lugares moldaram minha infância e adolescência de maneiras profundas e significativas.

Imagem 01: Vista da localização de Santa Clara do Monte Cristo, San Vicente de La Frontera-Bolívia e San Ignacio de Velasco-Bolívia



Fonte: Google Maps. Link para acessar ao mapa: <https://bit.ly/43OFKG6>. Acesso em: 18/05/2023

É relevante mencionar que realizei uma edição no trajeto de Santa Clara até San Ignacio de Velasco, com base no meu conhecimento local. Embora o Google Maps sugira uma rota de Santa Clara até a Comunidade do Marquito em Ascención-Bolívia para acessar San Vicente de La Frontera, esta opção é bastante distante e desnecessária. O trajeto mais eficaz e utilizado é o que liga diretamente Santa Clara a San Vicente de La Frontera, marcado em vermelho. A distância entre esses dois pontos é de aproximadamente 35 km, com um tempo estimado de viagem de 45 minutos a 1 hora.

A jornada entre San Vicente de La Frontera e San Ignacio requer uma viagem mais longa, abrangendo cerca de 120 km e demandando um tempo aproximado de 3 horas.

Esta figura cartográfica serve como um elo visual para as vivências que moldaram minha trajetória, revelando os laços que mantenho com esses lugares e suas distâncias relativas, que vão além da geografia e se entrelaçam com minha identidade.

Após demarcar a localização dos lugares que fazem parte de minha origem, mergulho em recordações que abrigam a essência de meus pais e suas crenças, as quais permaneceram gravadas em minha memória.

Nossa moradia era modesta: uma casinha erguida com bambu, rebocada com barro e coberta por folhas de coqueiro habilmente trançadas. Para mim e minhas irmãs, aquele cantinho era incomparável. A simplicidade do estilo de habitação era uma constante entre as pessoas da região, porém, apesar da singeleza, havia uma riqueza genuína. Meu pai se dedicava à criação de porcos, galinhas e gado, além de cultivar uma roça farta de bananas, melancias, mandiocas e outras frutas.

Minhas memórias se entrelaçam com um momento marcante da infância: por volta dos meus quatro anos, uma casa nova estava em construção nas terras de meu pai. Várias pessoas vizinhas, que habitavam as proximidades, uniram forças para erigir a casa, colaborando em um mutirão exemplar. As mulheres preparavam refeições para todos os trabalhadores, num gesto de união que se repetia sempre que novos moradores chegavam às redondezas. Minha presença atenta, observando essa cooperação, consolidou a memória desse evento como algo admirável.

Meu nascimento ocorreu em solo brasileiro, quando as palavras ainda não fluíam dos meus lábios. Minhas irmãs mais velhas dominavam o português, mas com o tempo adotaram o espanhol, língua com a qual nossos pais se comunicavam conosco. Embora a vila de San Vicente de La Frontera já estivesse estabelecida, muitos brasileiros se aproximavam para vender carros e, ocasionalmente, paravam em nossa casa para adquirir leite, gado e outros

produtos cultivados por meu pai. Ficava atenta às conversas em língua portuguesa, o que me encantava. Meu pai, por sua vez, se comunicava em português com compadres e irmãos, mas conosco, o idioma utilizado era o espanhol. Nunca questionei essa dualidade linguística. Assim, sem questionar, me tornei uma pessoa da fronteira e monolíngue, dominando apenas o espanhol.

Aos 6 anos, em 1987, minha família tomou a decisão de mudar-se para a vila. Nessa época, a vila já contava com uma pequena escola e meu ingresso no 1º ano era iminente. Minhas irmãs mais velhas, entretanto, já haviam embarcado para estudar em San Ignacio de Velasco, na Bolívia, uma vez que nossa vila ainda carecia de instituições de ensino. Durante o período escolar, elas permaneciam sob os cuidados de nossos avós maternos, Yolanda Dorado e Redentor Parada, retornando à San Vicente de La Frontera somente nas férias.

O ano seguinte, 1988, marcou uma das fases mais desafiadoras e tristes da minha vida, um período que permanece inesquecível. Devido à ausência de uma 2ª série em nossa vila, minha mãe, contrariando a vontade de meu pai – que questionava a necessidade de estudarmos, decidiu me matricular em San Ignacio.

Naquele tempo, as estradas eram rudimentares e a jornada para San Ignacio levava dias. Minha mãe providenciava alimentos para a viagem, incluindo carne, frango, queijo, doces e pães. Viajávamos em caminhões de comerciantes que transportavam produtos para venda, e em caminhões boiadeiros. Era uma realidade à qual nos submetíamos a fim de viajar antes do início das aulas.

E assim se deu: minha mãe nos acompanhou nesse ano, viajando em um caminhão coberto por lonas para nos proteger da chuva, comum naquele período chuvoso de fevereiro. Ao chegarmos, ela matriculou-me no 2º ano da Escola Germán Bush, quando eu estava prestes a completar 7 anos de idade.

Recordo-me de um encontro na escola com um tio de minha mãe, que ao me olhar exclamou: “la fronteriza”. Esse apelido foi repetido, e me chamavam de "fronteriza". Não apreciava essa designação, pois não entendia seu significado. Naquele momento, sua conotação me escapava. Ao mesmo tempo, acredito que a formação de crenças sobre o mundo começavam a ser desenhadas.

Minha mãe em breve partiu, deixando-me sob os cuidados dos nossos avós. Essa fase revelou-se desafiadora; eu me sentia perdida, sem rumo, na sala de aula, não fluía, então, conversando com a diretora, a professora decidiu me realocar no 1º ano. Recordando essa fase, após o estudo das teorias que contribuíram para a realização desta pesquisa, me pergunto como os sentimentos podem, ainda hoje, ser ignorados no ensino e aprendizado formal.

Essa situação teve um impacto profundo, impulsionando-me a dedicar-me mais, a almejar boas notas para demonstrar que era uma aluna exemplar. E assim foi até o 5º ano, quando continuei a prosperar. Ao entrar no 6º ano no Colégio Rosenhammer, encontrei um ambiente mais competitivo, onde a escola fomentava a rivalidade entre os alunos. O aluno com a melhor nota era honrado e desfilava em datas comemorativas, hasteando a bandeira enquanto entoávamos o hino nacional. Recebíamos certificados para o 1º, 2º e 3º lugar. Nessa escola, experimentei um embasamento sólido; os professores eram bem preparados e tive meu primeiro contato com a língua inglesa, uma experiência cativante.

Durante o meu primeiro ano do Ensino Médio, um novo horizonte se abriu com a inauguração do Colégio Salesiano Don Bosco. Impulsionada pela perspectiva de cursos de informática e disciplinas preparatórias para o Ensino Superior, compartilhei meus desejos com meus pais e pedi à minha mãe que me matriculasse nesta instituição. Meus pais, reconhecendo minha dedicação como excelente aluna, me presentearam matriculando-me no próximo ano.

Em 1998, eu adentrei no Colégio Salesiano Don Bosco. Completei o 2º ano do Ensino Médio, segui pelo 3º ano e, em 2000, fiz apenas a matrícula para o 4º ano. Minha decisão de me casar naquele momento representou um ponto de virada, um momento crucial em minha vida. Reconheço que minha escolha possa ter desapontado diversas pessoas, incluindo meus pais, irmãs, professores, diretores e colegas. Abri mão de concluir meus estudos, uma decisão que implicou em novas responsabilidades e desafios.

Com o início dessa nova fase, inaugurei uma jornada rica e transformadora, influenciada pela experiência do casamento e pelos caminhos que trilhei a partir desse momento.

Meu esposo, Antônio Marcos Francisco Domingues, desbravava os campos da gerência em uma empresa de importação e exportação de grãos em San Vicente de La Frontera. Nesse período, a vila abrigava a alfândega, atraindo várias empresas para sua localização. Ele é filho de Antônio Domingues e Maria Teresinha Proni, que migraram de Santa Fé, São Paulo, para Cáceres em 1973. Em 1977, fixaram residência definitiva em Rio Branco, Mato Grosso.

Em maio de 2000, visitei Rio Branco-MT pela primeira vez, ansiosa para conhecer meus sogros. Carregava comigo a preciosidade de uma gravidez já em curso. Passamos uma semana lá e, após retornar a São Vicente, voltamos em julho, durante as férias do meu marido, para realizar o curso de casamento. No dia 17/07/2000, celebramos nossa união na Igreja Católica, Nossa Senhora Aparecida.

Dali em diante, estabeleci minha residência em Rio Branco-MT com meus sogros, esperando o nascimento da nossa primeira filha, Marina, em 21/11/2000. Meu esposo se juntou a mim para testemunhar a chegada de nossa filha, e retornamos a São Vicente em

fevereiro de 2001. No entanto, permanecemos pouco tempo lá, pois já estava grávida do nosso segundo filho.

A diferença de idade entre eles é de um ano e dois dias. Nosso filho Mateus nasceu em 23/11/2001, marcando um período desafiador. Felizmente, meu esposo já estava presente e minha sogra nos auxiliou a cuidar de nossa filha Marina durante minha recuperação da cesárea.

Quando os meus filhos foram crescendo, emergiu a questão da língua: Qual idioma ensinar aos meus filhos? Enquanto eu era monolíngue, dominando apenas o Espanhol, meu esposo entendia ambas as línguas e, por isso, desejava que nossos filhos aprendessem somente o Português, tanto em casa quanto na escola. Embora eu desejasse que aprendessem também o Espanhol, meu esposo temia que misturar as línguas prejudicasse sua comunicação. Desse modo, aprenderam somente o Português.

Minha jornada rumo ao domínio da Língua Portuguesa se desenrolou de forma surpreendente. Através do convívio com meus sogros e interações na igreja, catequese, grupo de reflexão e o Movimento da Boa Nova, aprendi gradualmente o Português. O processo de aprendizagem aconteceu de maneira orgânica, internalizando-se em mim. Em 2004, minha filha entrou na pré-escola, enquanto eu completava meu 3º ano de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Estadual 22 de Maio.

Onze anos após o casamento, em 2015, embarquei em uma nova empreitada: o vestibular da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), onde fui admitida para o curso de Licenciatura Plena em Letras no segundo semestre de 2015. Enfrentei o desafio de fazer o trajeto diário de ônibus de Rio Branco para Cáceres. Partíamos às 17h e, após chegar à universidade às 19h, as aulas iam das 19h às 23h. A volta para casa também era noturna, chegando por volta de 1h da manhã. Ainda hoje, esse sistema de transporte auxilia quem busca ensino superior, sendo que atualmente não é mais cobrado o valor de R\$ 50,00 que todos os alunos pagavam para o combustível na minha época. Segui esse regime durante dois semestres.

No terceiro semestre, chegamos a um acordo em família: procurar emprego em Cáceres para poder concluir meus estudos. Elaborei meu currículo e distribuí em duas escolas. Recebi ligações de ambas, mas optei por ir primeiro à Escola Batista de Cáceres, atualmente conhecida como Escola Bíblica de Cáceres. O processo de admissão nesta escola foi rigoroso, envolvendo questionário, projeto pedagógico de Língua Inglesa e uma entrevista com a diretora. Passei por todas as etapas com sucesso.

No mesmo dia em que retornava a Rio Branco, recebi uma ligação com a notícia de que havia sido aprovada para a vaga e que meu perfil havia sido muito bem recebido. Essa conquista representou uma vitória significativa e inundou meu coração de alegria. Matriculei minha filha no Colégio Salesiano, enquanto meu filho passava pelo processo seletivo do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) em Cáceres.

Nesse contexto, minha filha completou o Ensino Médio e iniciou seus estudos de Medicina em Cochabamba, Bolívia, em 2019, através de uma bolsa concedida pela Faculdade via Consulado da Bolívia para alunos interessados da escola. Ao mesmo tempo, em agosto do mesmo ano, concluí minha graduação e continuei trabalhando na Escola Batista por mais um ano. Com o objetivo de continuar aprimorando minha educação, inscrevi-me como aluna especial na disciplina de Linguagem e Tecnologia no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL).

No ano de 2021, dei início a uma nova etapa em minha trajetória profissional e acadêmica. Decidi contar pontos na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) para assumir aulas em Santa Clara do Monte Cristo, distrito de Vila Bela da Santíssima Trindade. Minha intenção original era iniciar um mestrado, mas optei por priorizar o trabalho. Os primeiros meses foram desafiadores, especialmente por estar longe da família, mas com o tempo, fui me adaptando a essa nova rotina.

Hoje, olhando para trás, percebo que talvez devesse ter me inscrito em um programa de mestrado logo após a graduação. No entanto, o medo da reprovação me fez hesitar. Foi o incentivo de minha amiga Fabiana e da professora Bárbara que finalmente me encorajou a dar esse passo. E assim, no final de 2021, recebi a emocionante notícia de minha aprovação.

Na mesma época, participei do processo seletivo da SEDUC e conquistei o primeiro lugar na Diretoria Regional de Educação de Pontes e Lacerda - Campo. Isso me possibilitou atribuir aulas para os dois anos seguintes consecutivos. Foi um período de bênçãos, repleto de conquistas. Agradeço profundamente a Deus por essas oportunidades e à minha família pelo apoio incansável.

No ano seguinte, assumi a responsabilidade de lecionar Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Escolhi a Escola Estadual 11 de Agosto em Santa Clara do Monte Cristo como meu local de ensino, pois desejava conduzir minha pesquisa de mestrado nesse ambiente escolar. A partir desse cenário, surgiu uma oportunidade de bolsa oferecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em agosto de 2022. Embora essa conquista tenha me trazido alegria, também senti uma tristeza profunda. Uma complexa

mistura de sentimentos envolveu-me, já que a satisfação de estar com minha família e ter mais tempo para me dedicar aos estudos entrelaçava-se com a tristeza de me afastar.

Minha forte ligação com os alunos, minha identificação com eles e os projetos em andamento me deixaram apreensiva. Preocupava-me também que professores não especializados na mesma área assumiriam minhas aulas. Embora a bolsa tenha trazido novas oportunidades, não era exatamente o que eu desejava, pois meu coração ansiava por continuar lecionando para meus alunos naquela instituição de fronteira.

No entanto, antes de me afastar, eu já havia conduzido minha pesquisa com os alunos em sala de aula. Utilizando uma sequência didática, busquei identificar a presença da Translanguagem nas práticas escolares e não escolares. Minha participação em eventos científicos, exigidos pelo curso de pós-graduação, fizeram eu perceber que a A

Essa constatação redirecionou o foco deste estudo porque, baseada nas ponderações de Barcelos e colaboradores (2022) sobre a relevância de estudos que investiguem as emoções de agentes da comunidade escolar (coordenadores, gestores) tendo em vista as dimensões contextuais e políticas das emoções, decidi me aprofundar nas crenças dos agentes da comunidade escolar sobre esse fenômeno e não mais nas práticas dos alunos. O objetivo passou a ser o de investigar as crenças desses agentes em relação à Translanguagem, fenômeno emergente nas práticas linguísticas dos alunos.

Após a conclusão do questionário e a aprovação de minha orientadora e coorientador, organizei minha viagem e fui realizar a pesquisa em Santa Clara antes do término do ano letivo. Cheguei lá na primeira semana de dezembro de 2022 e permaneci por duas semanas, durante as quais conduzi todas as entrevistas. Além das escolas, visitei as casas dos pais dos alunos residentes na vila, algumas fazendas e San Vicente de La Frontera, na Bolívia, onde entrevistei os pais dos alunos bolivianos. Entre os entrevistados, estavam gestores, docentes, pais de alunos brasileiros, pais de alunos bolivianos e outros membros da comunidade.

Durante esses dias de pesquisa, vivi momentos inesquecíveis. Realizar um dos meus sonhos, voltar à região como pesquisadora e conhecer o lugar onde nasci, foi uma experiência de significado especial para mim. Acompanhada por meus tios, Florinda Melgar e Jesuino, moradores da Vila de Santa Clara, visitei a fazenda "Cervo". Durante o trajeto, minha tia compartilhou histórias de meus avós, pais e meu nascimento, bem como das minhas irmãs.

Descobrir minha identidade através do contato direto com as origens da minha história ampliou minha compreensão e enriqueceu minha conexão com as memórias familiares e a própria terra. Cada passo naquele solo era uma ponte entre o passado e o presente, entre as gerações que me antecederam e aquelas que continuam a escrever a história. Aprofundar-me

nesse lugar que tem um significado tão profundo para mim foi como desvendar as páginas de um livro que contava a história das pessoas que moldaram minha trajetória.

Durante a pesquisa, além de conhecer a história de meus antepassados, tive a oportunidade de refletir sobre mim mesma e me conhecer melhor, uma experiência profundamente comovente. Por que escolhi escrever sobre mim? Essa reflexão começou durante a graduação, mais especificamente no meu Trabalho de Conclusão de Curso. Na minha defesa, o meu orientador, Prof. Dr. Valdir Silva (in memoriam), disse que eu tinha problemas com a minha identidade, e ele estava certo. Essa afirmação me fez refletir intensamente e me levou a querer conhecer mais sobre minha própria identidade, especialmente porque meus pais nunca compartilharam muitas informações. Meu pai acreditava que não era necessário aprender a Língua Portuguesa, uma vez que vivíamos na Bolívia e, portanto, considerava importante aprender a língua do país em que estávamos residindo.

Assim, essa crença de meu pai teve um impacto profundo e levou a uma repetição similar em relação à língua que meu marido e eu escolhemos para nos comunicar com nossos próprios filhos. Um fator adicional que contribuiu para essa abordagem foi a minha própria carência de entendimento. Foi apenas após concluir o curso de Licenciatura Plena em Letras que pude reconhecer que minha abordagem anterior, de falar apenas uma língua, estava equivocada. Essa percepção não se deu apenas na dimensão cognitiva. A relação com os colegas, as discussões em sala, o modo como fui tratada pelos professores e colegas. Esses momentos fluidos em meio às novas leituras que me foram apresentadas, provocaram um impacto de ordem afetiva. Nesse sentido, Ahmed, Maciel e Morgan (2022, p. 9) ponderam que “as experiências afetivas nos contam histórias – simples, complexas, imprevisíveis e desconcertantes – sobre como as pessoas constroem realidades sociais e realizam seus dias dentro de tais realidades”.

O referido curso de graduação acabou se tornando um ponto de virada crucial. Ele proporcionou uma nova perspectiva e clareza sobre os benefícios do multilinguismo. Isso me fez compreender que restringir nossa comunicação a uma única língua não estava realmente explorando o potencial total de linguagem e cultura disponível para nossa família.

A experiência vivenciada reflete como crenças enraizadas podem se perpetuar entre gerações, bem como a maneira como a instrução formal pode desafiar essas crenças, promovendo uma compreensão mais abrangente e informada. Além disso, ilustra a importância do aprendizado constante e como a busca por conhecimento pode resultar em

transformações positivas nas práticas linguísticas e culturais, beneficiando as gerações vindouras.

Assim, compartilho minha história, que estava fragmentada, mas que agora sinto uma realização profunda e uma felicidade imensa em compartilhar com todos os leitores. Através da minha pesquisa de mestrado, finalmente entendi e descobri que não possuo apenas uma identidade, mas sim várias identidades. Me sinto tão boliviana quanto brasileira, fronteiriça, translíngua.

O trajeto percorrido até aqui foi uma jornada repleta de desafios, descobertas, conquistas e reflexões. Ao olhar para trás, vejo como cada momento, desde minha infância até o presente, moldou minha identidade, minha paixão pelo ensino e minha busca pelo conhecimento. E, assim como as histórias que encontrei em minha terra natal, a minha história também está em constante evolução, continuando a ser escrita a cada dia.

A seguir, apresento um breve panorama da história de Santa Clara do Monte Cristo, distrito Vila Bela da Santíssima Trindade, no estado de Mato Grosso, que faz fronteira com a Bolívia. Isso servirá para ilustrar como esse local se estabelece como um espaço híbrido, onde os agentes fronteiriços possuem a sua história social, política, cultural, local e linguística.

1.2 História de Santa Clara do Monte Cristo, Distrito de Vila Bela da Santíssima Trindade-MT

Imagem 02: Vista via satélite do Distrito de Santa Clara do Monte Cristo-MT



Fonte: Google Earth. Imagem em 3D. Data das imagens 25/07/2021. CNES/Airbus. Câmera 1250m. 16°06'08''S 59°57'43''W. **Link para acessar o mapa completo do distrito e suas redondezas:** <https://bit.ly/3MFdCiU>. Acesso em: 18/05/2023.

O Distrito de Santa Clara do Monte Cristo, também conhecido como Ponta do Aterro no Brasil e "Punta de La Carretera" pelos bolivianos que vivem na fronteira, é um local de significância histórica e cultural localizado no município de Vila Bela da Santíssima Trindade, no sudoeste do estado de Mato Grosso, Brasil. Essa região encontra-se em um espaço territorial de fronteira internacional entre Brasil e Bolívia, inserida na área da Amazônia Legal.

Através dos depoimentos de moradores pioneiros, da tese de doutorado de Carvalho (2017) e do relato escrito pelo Prof. Paulo Cezar Ribas de Neira, é possível traçar a história fascinante desse distrito. A designação "Santa Clara do Monte Cristo" abrange diferentes identificações, sendo conhecida como Ponta do Aterro no Brasil e "Punta de La Carretera" pelos habitantes bolivianos que compartilham a região de fronteira.

Situado no município mato-grossense de Vila Bela da Santíssima Trindade, esse distrito se destaca por sua localização estratégica na fronteira Brasil-Bolívia. Inserido na Amazônia

Legal, no sudoeste de Mato Grosso, Santa Clara do Monte Cristo desempenha um papel crucial na conexão entre essas duas nações. É uma região onde as culturas, línguas e histórias se entrelaçam, formando uma tapeçaria complexa e diversificada.

A história desse distrito é moldada por eventos e pela migração das pessoas em busca de refúgio durante a Guerra do Chaco entre Bolívia e Paraguai. As marcas dessa época de conflito ainda são visíveis nas memórias das famílias que encontraram abrigo na região. A pesquisa e os relatos de moradores pioneiros como Dona Cirila oferecem insights sobre como essa migração influenciou a identidade das pessoas e a formação das comunidades.

Através da lente das pesquisas acadêmicas e dos relatos de indivíduos que viveram e vivenciam a história de Santa Clara do Monte Cristo, é possível entender como os eventos passados continuam a influenciar o presente. A riqueza cultural, as histórias entrelaçadas e a localização geográfica única fazem deste distrito uma parte vital da região sudoeste de Mato Grosso e um exemplo vivo da intersecção de culturas e histórias de Brasil e Bolívia

Na região sudoeste de Mato Grosso, além do Distrito de Santa Clara do Monte Cristo, a faixa de fronteira abriga diversas outras comunidades que compartilham essa localização estratégica. De acordo com a pesquisa de Carvalho (2017), algumas dessas comunidades incluem Morrinhos, Aparecida, São Miguel, Ponto Chique, São Paulo, Santa Maria, Santa Lúcia, Cruzes, São Vicente, Santa Mônica, Fazenda São Marcos e Fazenda São Lucas.

A trajetória da população que se estabeleceu nessa região de fronteira tem raízes profundas na história da Guerra do Chaco, um conflito ocorrido entre 1932 e 1935 entre Bolívia e Paraguai. Segundo relatos de moradores, como Dona Cirila, nascida em 1951 na Ponta do Aterro, as pessoas chegaram a essa área fugindo dos impactos desse conflito. A Guerra do Chaco teve um impacto significativo nas famílias chiquitanas tanto na Bolívia quanto no Brasil, deixando marcas duradouras nas memórias e nas identidades dessas comunidades.

O conflito levou a migrações forçadas e ações defensivas, com famílias buscando proteger seus filhos ao adentrar em regiões mais afastadas da fronteira do Brasil. Esse período de incertezas e dificuldades moldou a formação e a configuração das comunidades na região de fronteira, deixando uma herança de histórias de sobrevivência e resiliência.

Além disso, a região sudoeste de Mato Grosso tem uma rica herança histórica que remonta ao período colonial, quando já era habitada pela Nação indígena "chiquitano". Essa presença indígena antecede a chegada dos colonizadores portugueses e espanhóis, evidenciando a profundidade das raízes culturais dessa área (Carvalho, 2017). As histórias compartilhadas por participantes da pesquisa também destacam como muitas famílias buscaram refúgio em

idades próximas, como Porto Esperidião, Cáceres, Vila Bela e São Simão, durante a Guerra do Chaco.

Essa narrativa coletiva de migração, identidade cultural e resiliência é um reflexo das interações complexas entre os eventos históricos e as comunidades que habitam essa região de fronteira. O conhecimento desses eventos e das histórias de vida dos moradores pioneiros contribui para uma compreensão mais profunda da rica tapeçaria de culturas e histórias que definem Santa Clara do Monte Cristo e suas comunidades vizinhas.

À busca por terras férteis e oportunidades econômicas por parte das famílias que se estabeleceram ali. Carvalho (2017), relata que muitas dessas famílias eram de origem chiquitana, e que a proximidade com a fronteira Brasil-Bolívia proporcionava um ambiente propício para a agricultura e a criação de gado.

Esse processo de ocupação das terras fronteiriças não apenas foi influenciado pela Guerra do Chaco e pelas migrações decorrentes desse conflito, mas também pela disponibilidade de recursos naturais e pela busca por melhores condições de vida. A exploração agrícola e pecuária nas áreas próximas à fronteira trouxe consigo uma complexa interação entre as culturas brasileira e boliviana, refletindo em um ambiente multicultural e multilíngue.

O trabalho de pesquisa realizado pela pesquisadora Carvalho (2017) e as contribuições de estudiosos como o Prof. Paulo Cezar Ribas de Neira fornecem um panorama detalhado da formação e evolução dessas comunidades na região de fronteira. Essas histórias revelam como as memórias individuais e familiares estão entrelaçadas com os eventos históricos e as mudanças socioeconômicas que ocorreram ao longo do tempo.

O estudo dessas narrativas contribui não apenas para uma compreensão mais abrangente da história local, mas também para a valorização das identidades culturais que emergiram desse contexto. Ao reconhecer a importância dessas histórias, somos capazes de celebrar a diversidade e a resiliência das comunidades que moldaram e continuam a moldar a região de fronteira de Santa Clara do Monte Cristo e suas áreas circunvizinhas.

A pesquisa de Carvalho (2017) ajuda a lançar luz sobre essa história multifacetada, oferecendo perspectivas valiosas sobre como as comunidades se estabeleceram, adaptaram e desenvolveram ao longo do tempo. Ao entender as raízes históricas da ocupação das terras fronteiriças, podemos obter uma compreensão mais completa das influências que moldaram a cultura, a identidade e a vida cotidiana das pessoas que hoje habitam essa área.

Assim, a pesquisa não apenas contribui para a preservação da história local, mas também enriquece nossa compreensão da interconexão entre migrações, eventos históricos e identidades culturais na região de fronteira de Santa Clara do Monte Cristo.

No que se refere à ocupação das terras fronteiriças, Carvalho (2017) corrobora que o processo de ocupação dessa região de fronteira remete:

[...] o período colonial brasileiro, desde o século XVI, com intensas disputas entre Portugal e Espanha pelas terras localizadas a oeste da América Latina, e que, após a independência do Brasil, permaneceu como uma região pouco habitada, em comparação com o litoral e o sudeste do país. Uma das premissas da análise proposta nesta pesquisa considerou o recente processo de ocupação da área estudada, que se efetivou a partir da década de 1960, estimulada por ações governamentais de ocupação das terras do oeste e da Amazônia, que em diferentes momentos dirigiu correntes migratórias para a região, dentre as quais, pode-se destacar: a marcha para o oeste e posteriormente, outros movimentos relacionados à manutenção da soberania nacional sobre as terras fronteiriças, sobretudo, durante o governo militar. (Carvalho, 2017, p. 162).

A citação de Carvalho (2017) destaca a importância do período colonial brasileiro e as disputas entre Portugal e Espanha pelas terras a oeste da América Latina. Além disso, ressalta como essa região permaneceu pouco habitada após a independência do Brasil, em comparação com outras áreas do país.

De acordo com Dias & Miziara (2022, p. 04), o projeto Marcha para o Oeste, implementado durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), foi uma iniciativa política brasileira lançada em 1938. Seu objetivo era fomentar o povoamento do território central do Brasil e integrá-lo ao restante do país por meio da exploração econômica dessas regiões. Vale ressaltar que, na década de 1930, a definição de "Brasil Central" abarcava uma extensão territorial mais ampla do que a atual região Centro-Oeste, incluindo partes dos estados de Mato Grosso e Paraná, além de se estender até a fronteira da região amazônica central, conforme mencionado por Maia (2010 *apud* Dias & Miziara, 2022).

Dayrell (1974 *apud* Dias & Miziara, 2022) destaca que dois eventos internacionais desempenharam um papel crucial na concepção desse projeto nacional: a crise financeira de 1929 e a tensão pré-Segunda Guerra Mundial (1939-1945). A crise financeira, segundo Furtado (2007, *apud* Dias & Miziara, 2022) afetou o Brasil, principalmente devido à queda nos preços do café, uma vez que o país dependia fortemente da exportação desse produto como principal fonte de renda na época.

Além da crise de 1929, Dayrell (1974, *apud* Dias e Miziara, 2022) destaca a ameaça iminente da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) como outro elemento influenciador do projeto de Marcha para o Oeste. No contexto global, de acordo com Barbos (1995, *apud* Dia & Miziara, 2022), essa ameaça despertou a preocupação com o preenchimento dos espaços

nacionais considerados vazios, não pela ausência de vida humana, mas sim por estarem fora dos moldes da economia nacional.

Assim, o projeto Marcha para o Oeste visava à dominação territorial por meio da migração populacional, com o propósito de ocupar e desenvolver essas regiões. Dayrell (1974 *apud* Dias & Miziara, 2022) ressalta que, para alcançar esse objetivo, o projeto dependia principalmente da participação de cidadãos nacionais que abraçassem o chamado à brasilidade, em uma espécie de renascimento do espírito bandeirante. O objetivo era estabelecer a civilização e o sentimento de brasilidade no interior do país, de forma a integrar todos os espaços nacionais em torno do governo federal, fortalecendo a centralização do poder político e das decisões públicas.

No contexto da região de Santa Clara do Monte Cristo, a Marcha para o Oeste teve impactos significativos. Atraiu pessoas de diferentes origens, como famílias que haviam enfrentado a Guerra do Chaco e latifundiários de outras partes do Brasil, que se estabeleceram e ocuparam as terras fronteiriças. Esse movimento levou à chegada de famílias de cidades de fronteira e de outros estados, contribuindo para a formação da comunidade local.

Essas famílias pioneiras, incluindo os nomes citados como Melgar, Flores, Aguilera, Ribas de Neira, Rodrigues, Añes, Cespedes, Maconho, Pachuri, Poicheé e outras, enfrentaram desafios consideráveis. A falta de infraestrutura, estradas e meios de transporte modernos, como relatado pelo Prof. Ribas de Neira e outros participantes, tornava a locomoção difícil e muitas vezes dependente de cavalos e carros de boi.

Apesar das adversidades, essas famílias conseguiram encontrar meios de sobrevivência, com a agricultura sendo uma das principais atividades econômicas. A região pantaneira, situada na fronteira entre Brasil e Bolívia, oferecia oportunidades para a exploração da terra e a produção de alimentos, permitindo que essas comunidades pioneiras construíssem suas vidas e estabelecessem suas identidades nesse novo contexto.

A história das famílias que se estabeleceram na região de Santa Clara do Monte Cristo é um testemunho da resiliência e da capacidade de adaptação humana diante de desafios e mudanças significativas. Ela reflete a interação complexa entre migrações, eventos históricos e fatores econômicos na formação da identidade e da comunidade local.

As dificuldades enfrentadas pelas famílias pioneiras na região eram diversas e incluíam não apenas a falta de infraestrutura, mas também a escassez de recursos essenciais como vestimentas e ferramentas. Para superar esses desafios, as famílias se organizavam em caravanas para adquirir o que precisavam nas cidades vizinhas, como Vila Bela da Santíssima

Trindade e São Luiz de Cáceres. Essas caravanas eram formadas por vários carros de bois e representavam um esforço coletivo para obter os recursos necessários.

No entanto, mesmo essas viagens não eram fáceis, pois as estradas eram precárias e os trajetos muitas vezes não eram claros. O relato do Prof. Ribas de Neira sobre a primeira viagem à cidade de Cáceres, que durou 40 dias, ilustra bem as dificuldades enfrentadas pelas famílias durante essas jornadas.

Com o crescimento das famílias na região, a preocupação com a educação das crianças também aumentou. O Sr. João de Deus Ribas de Neira tomou a iniciativa de buscar alguém para ensinar as crianças a ler e escrever. A Sra. Ilda Ramos, brasileira da cidade de São Paulo que vivia em San Vicente de La Frontera, na Bolívia, foi convidada para lecionar, demonstrando a importância que essas comunidades pioneiras atribuíam à educação.

A chegada de latifundiários, como Ludio Coelho, trouxe mudanças significativas à região. Algumas famílias se viram forçadas a abandonar suas casas, retornando à Bolívia, enquanto outras resistiram ou se mudaram para outras comunidades. Nesse contexto, a construção da rodovia 265, conhecida como a "saída para o Pacífico", desempenhou um papel importante para facilitar o transporte e a ocupação da região.

Embora a estrada MT-265 tenha sido iniciada com a intenção de se tornar uma rodovia asfaltada, isso não se concretizou totalmente. O asfaltamento foi parcial, limitando-se ao aterro da estrada. A denominação popular "Ponta do Aterro" originou-se desse não asfaltamento, fazendo referência à terra acumulada (aterro) às margens da via que atravessa a vila de Santa Clara (Carvalho, 2017).

Esses relatos fornecem um retrato vívido das circunstâncias desafiadoras e das transformações que ocorreram ao longo do tempo na região de Santa Clara do Monte Cristo. As histórias das famílias, as migrações, os esforços coletivos e as mudanças na infraestrutura refletem a complexidade e a riqueza da história local.

O desenvolvimento e a história da vila de Santa Clara do Monte Cristo são um reflexo das diversas etapas de ocupação e das lutas enfrentadas pela comunidade ao longo do tempo. A instalação da alfândega em São Vicente de La Frontera, na década de 1990, trouxe uma mobilidade significativa de pessoas e cargas, impulsionando o crescimento da região. Empresas como o Comércio de Exportação e Importação São Paulo (CEISP) também se estabeleceram na Ponta do Aterro, gerando empregos e contribuindo para o crescimento da vila. A preocupação com a educação e a saúde da comunidade levou à doação de terras pelo Sr. João de Deus Ribas de Neira para a construção de uma escola e um posto de saúde em 1992. Esse foi um passo importante para o desenvolvimento local e o bem-estar da população.

A denominação "Santa Clara do Monte Cristo", adotada em 11 de Agosto de 1996, é uma homenagem à padroeira da localidade e carrega um significado especial para os moradores.

A chegada da energia elétrica em 2006 e a construção de casas populares no condomínio Madalena Panofre de Lacerda em 2010 foram marcos significativos para o crescimento e a organização da vila.

A criação do Distrito de Santa Clara do Monte Cristo, em 2011, formalizou a sua existência como uma unidade administrativa dentro do município de Vila Bela da Santíssima Trindade.

Atualmente, o distrito abriga uma comunidade diversificada, que engloba brasileiros, bolivianos, chiquitanos e quilombolas, cada um contribuindo para a riqueza cultural e linguística da região. A atividade pecuária e o cultivo recente de soja são pilares econômicos, e a população mantém a esperança de mais desenvolvimento.

Acredito que a preservação e o enaltecimento dessa história de superação, luta, transformação e coexistência de diversas culturas é fundamental para a valorização e respeito às diferenças e identidades da população que constitui e habita essa região. Para além do governo, não há instância melhor do que a escola para fazer isso.

CAPÍTULO II

PANORAMA TEÓRICO DA PESQUISA

Para Faria (2020), o prefixo "trans" na translanguagem indica o constante movimento das línguas, onde elas fluem sem fronteiras fixas e se misturam em um estado fluido. Isso se refere a repertórios linguísticos originados de diferentes eventos, permitindo aos aprendizes criar significados e expressar suas vivências (Oliveira e Sabota, 2020, p. 390-391)

Este estudo tem como objetivo analisar as crenças expressas nas narrativas de profissionais de uma escola, localizada na fronteira entre Brasil e Bolívia, em relação às práticas translíngues dos estudantes dessa região, a fim de refletir sobre como essas crenças podem impactar suas identidades. Para alcançar esse objetivo, adotamos uma abordagem transdisciplinar que incorpora os pressupostos do fenômeno da Translanguagem e das Crenças, especificamente sobre as práticas da translanguagem, em uma escola localizada na fronteira Brasil-Bolívia, onde a Língua Inglesa (LI) é estabelecida como a única língua estrangeira ensinada.

A seleção dessas teorias foi motivada pela necessidade de se compreender o olhar da escola para as práticas linguísticas dos estudantes, na escola e fora dela, tendo como pano de fundo a minha própria história e a história da formação desta região. Os pressupostos da Translanguagem nos permitem compreender e examinar como as línguas se entrelaçam e ultrapassam as fronteiras tradicionais, de forma a abranger o que Megale e Liberalli (2020) denominaram patrimônios vivenciais. Segundo esses autores, outros signos são mobilizados nas práticas comunicativas (gestos, olhares, etc) para produzir sentidos. As Crenças sobre o fenômenos da translanguagem podem elucidar a interpretação dessas práticas, no contexto escolar e fora dele. A sinergia entre essas teorias enriquece nossa compreensão sobre o impacto educacional na região de fronteira.

Nesse sentido, não abordaremos as teorias de forma isolada, mas conforme as ponderações de Leffa (2006), sobre o lidar com o objeto. Segundo esse autor, “é necessário que o investigador tenha competência e empenho para circular entre as diferentes áreas, não necessariamente reproduzindo os conceitos lá existentes, mas interagindo com eles e, possivelmente, iluminando-os” (Leffa, 2006, p. 43).

O estudo dessa teoria é particularmente significativo em regiões fronteiriças, onde, neste estudo, o Português e o Espanhol são usados de forma constante, exercendo influência sobre o uso das línguas. A pesquisa concentra-se na percepção de um grupo de agentes escolares

e na forma como eles entendem essa integração de línguas, de crianças e adolescentes em formação, visando aprofundar a compreensão das crenças que estão na base dessa dinâmica.

2.1 Translinguagem: compreendendo origens, desafios e potenciais

Apesar da ampla investigação sobre a Translinguagem, muitos ainda não possuem familiaridade com esse fenômeno, como destacado por García e Wei (2014), mesmo sendo objeto de estudo, há mais de dez anos.

Isso é especialmente evidente entre os educadores que atuam em escolas situadas em áreas rurais e de fronteira, onde eles interagem com alunos que naturalmente transitam entre línguas. Com o objetivo de compreender e explorar a origem e as definições desse conceito, este estudo se fundamenta nas pesquisas realizadas por García e Wei (2014), School (2020), Canagarajah (2011), bem como nas contribuições de outros estudiosos.

Segundo Canagarajah (2011), há evidências que indicam que a translinguagem era uma prática presente em comunidades pré-coloniais e contextos rurais. Regiões como o sul da Ásia, África e América do Sul testemunharam a existência de uma vida rural caracterizada por considerável diversidade linguística. Comunidades vizinhas com diferentes idiomas e grupos tribais adotaram a translinguagem como meio de comunicação, em situações de interação. Enquanto algumas aldeias eram homogêneas no oeste, as localizadas no hemisfério sul sempre se destacaram por sua heterogeneidade linguística.

Canagarajah (2013) observa que, embora as práticas de translinguagem tenham sido desencorajadas em determinados momentos e locais devido a ideologias modernistas e discursos sobre globalização, elas sempre estiveram presentes. Essas ideologias modernistas e discursos sobre globalização frequentemente promoveram políticas monolíngues, impactando as relações sociais. O autor argumenta que a globalização modernista buscou suprimir as práticas translíngues, gerando estruturas sociais delimitadas.

Uma tentativa de resgatar evidências sobre práticas de translinguagem do passado foi feita por Khubchandani, destacando a necessidade de comparar práticas rurais e urbanas, pré-coloniais e pós-modernas para desenvolver uma compreensão mais aprofundada dessa forma de comunicação (Canagarajah, 2011).

García e Wei (2014) elucidam a origem do termo "translinguagem", inicialmente introduzido por Cen Williams durante os anos de 1994 a 1996. Em sua concepção original, esse termo referia-se a uma prática pedagógica que encorajava alunos a alternar entre idiomas para

uso receptivo e produtivo. Um exemplo disso seria instruir alunos a ler em inglês e escrever em galês, e vice-versa (Baker, 2011, citado por García e Wei, 2014, p. 20).

Li Wei expandiu essa concepção, enfatizando que, no contexto educacional, os alunos podem ser instruídos em um idioma e realizar tarefas em outro (Scholl, 2020). A disseminação do termo é amplamente atribuída aos estudos de Ofelia García, que definiu a translinguagem como um conjunto abrangente de práticas discursivas empregadas por indivíduos bilíngues para atribuir significado aos seus ambientes bilíngues em 2009. Isso gerou um crescente interesse acadêmico, expandindo o escopo de estudos linguísticos complexos em ambientes multilíngues e resultando em abordagens pedagógicas inovadoras (Scholl, 2020).

Além de García e Wei, uma série de outros estudiosos têm contribuído significativamente para as pesquisas sobre translinguagem, cada um oferecendo sua perspectiva única. Destacam-se nomes como Blackledge e Creese (2017), Canagarajah (2011, 2013, 2017), Garcia (2020a, 2000b, 2009), García e Li Wei (2014), Yip e García (2018), García e Sylvan (2011), Hornberger e Link (2012), Lewis, Jones e Baker (2012), Li Wei (2017), Sayer, Rocha e Maciel (2015; 2019), Rocha e Megale (2021; 2023), Maciel e Rocha (2020), entre outros proeminentes pesquisadores.

As definições variadas do termo "translinguagem" refletem a mudança na concepção de bilinguismo em um mundo globalizado e tecnologicamente avançado. A visão da translinguagem vai além do bilinguismo aditivo convencional, enfatizando a funcionalidade integrada de ambas as línguas em uso. (García e Li Wei, 2014).

Canagarajah (2011) destaca que a recente atenção crescente à translinguagem na academia é uma resposta à limitação da linguística tradicional em sua teoria da competência e comunicação baseada em normas monolíngues. Essa abordagem, segundo ele, desafia as polarizações anteriores das línguas e a noção de multilíngues como não nativos e, portanto, carentes de proficiência em algumas línguas.

A perspectiva translinguística, ao contrário das dicotomias tradicionais, valoriza as capacidades linguísticas dos multilíngues em seus próprios contextos e termos, rompendo com a ideia de uma abordagem hierárquica ou comparativa da linguagem (Canagarajah, 2011).

Canagarajah (2017) apresenta quatro dimensões do prefixo trans- no contexto da translinguagem. A primeira dimensão vai além das fronteiras entre línguas nomeadas, reconhecendo que elas são utilizadas conjuntamente, a partir do repertório dos falantes e das variações linguísticas presentes em seus idiomas.

A segunda dimensão considera recursos semióticos além dos verbais na comunicação, como a linguagem corporal, visual, olfativa, auditiva e tátil, que colaborativamente interagem na comunicação.

Já a terceira dimensão enfoca o contexto na construção de significados, conectado intrinsecamente ao texto e não como algo separado dele. O contexto espacial e temporal desempenha um papel fundamental na comunicação, moldando significados semânticos.

Por fim, a quarta dimensão visa desestabilizar discursos opressores e autoritários por meio da análise dos recursos sensoriais e semióticos que influenciam a construção da existência e do posicionamento do sujeito na sociedade.

Alguns desses posicionamentos podem ser observados nos dados deste estudo, que apresentam as crenças dos agentes da escola sobre o fenômeno da translinguagem e do ensino de inglês na escola, tendo como argumento, os documentos oficiais construídos sob uma racionalidade descontextualizada (Moita Lopes, 2006) e imperialista (Crystal, 1997).

Mignolo (2000, citado por Garcia e Wei, 2014) defende que a translinguagem não se restringe a duas línguas específicas ou a uma mera mistura híbrida, mas representa novas formas de práticas linguísticas. Essa perspectiva ressalta a complexidade das interações linguísticas entre indivíduos com trajetórias diversas, desafiando identidades linguísticas rigidamente definidas por fronteiras estatais.

Garcia e Wei (2014) compartilham dessa visão, destacando que a translinguagem vai além da tradicional concepção de multicompetência em falantes bilíngues. Canagarajah (2011), citado por Cook (2008), acrescenta que essa habilidade translinguística é intrínseca à multicompetência dos falantes bilíngues, diferindo essencialmente das experiências dos falantes monolíngues.

A competência multilíngue, conforme aponta Canagarajah (2011), é uma realidade amplamente presente na vida cotidiana, mesmo entre indivíduos rotulados como "monolíngues". Isso desafia a visão restrita das línguas nomeadas, já que a perspectiva translíngue envolve um conjunto diversificado de recursos semióticos e contextuais, os quais podemos associar à perspectiva dos patrimônios vivenciais, propostos por Megale e Liberali (2020).

Yip e García (2018, p. 166-167) destacam que crianças pertencentes a minorias linguísticas ao redor do mundo estão sendo privadas de uma educação completa. À medida que mais crianças enfrentam deslocamento devido à violência e desigualdades sociais, a diversidade étnica e linguística nas escolas aumenta. No entanto, em vez de abraçar essa crescente diversidade, os sistemas escolares globais têm respondido com medidas que, na prática, limitam

o acesso à educação para estudantes etnolinguisticamente diversos, favorecendo predominantemente as crianças do grupo dominante.

Segundo os autores, Tanto questões étnicas quanto linguísticas contribuem para essas formas de exclusão, sendo a linguagem um elemento crucial. Nas escolas, a língua muitas vezes serve como um instrumento proeminente de exclusão, penalizando as crianças por falarem (e escreverem) a língua considerada "incorreta" ou por utilizarem características linguísticas julgadas como "erradas".

Embora as autoridades educacionais expressem preocupação com a melhor abordagem para educar as "crianças que aprendem em uma segunda língua", simultaneamente, apoiam medidas que limitam o acesso dessas crianças racial e linguisticamente diversas Flores e Rosa, 2015 citados por Yip e García, 2018).

Contudo, segundo Canagarajah (2011), a aplicação dessas práticas translíngues no contexto educacional ainda carece de exploração. A perspectiva de Li Wei (2017) sobre a translíngua como abordagem pedagógica desafia políticas educacionais monolíngues, pois permite o uso do repertório linguístico completo de indivíduos bilíngues e multilíngues no ambiente escolar (Scholl, 2020), o que vai de encontro à perspectiva monolíngue.

Essa abordagem, segundo Li Wei (2017), poderia beneficiar a aprendizagem, identidade e subjetividade dos falantes de línguas minoritárias, destacando a criatividade do multilíngue ao ultrapassar limites linguísticos e articular ideias. A translíngua, conforme esse autor, é um fenômeno observado em contextos educacionais e revela-se como uma ferramenta vital para que indivíduos bilíngues e multilíngues utilizem todo o seu repertório linguístico no ambiente escolar (Scholl, 2020). Essa prática adquire relevância em cenários onde línguas minoritárias são marginalizadas (Canagarajah, 2011).

Estudos recentes têm demonstrado que alunos multilíngues frequentemente utilizam práticas translínguas, mesmo em ambientes educacionais que seguem políticas monolíngues (Canagarajah, 2011, p. 08-09). Essas práticas, conforme o autor, ocorrem de forma espontânea, mas a instrução direta pode aprimorar essas habilidades.

Os princípios fundamentais da translíngua ressaltam que as línguas não são entidades estáveis e puramente lexicais, mas construções sociopolíticas, e que suas fronteiras não têm a mesma relevância para os usuários, entrelaçando-se como partes de um repertório linguístico unificado. Essa abordagem é inerentemente um conceito de multilinguismo interacional, comunicativo e fundamentado na prática, o que implica significativamente na estrutura pedagógica e prática educacional (Donley, 2022).

Ao considerar a translinguagem como uma ferramenta vital na educação, principalmente em contextos como o apresentado neste estudo, observa-se que essa prática reflete um compromisso com a equidade, diversidade e inclusão no ambiente escolar (Oliveira & Sabota, 2020). No entanto, a implementação de práticas translinguísticas no contexto educacional ainda requer exploração (Faria, 2020, p. 109), para uma melhor compreensão de como elas podem ser fomentadas e integradas no processo educativo.

Por outro lado, Yip e García (2018) destacam que em comunidades bilíngues, é comum que os falantes utilizem todas as características linguísticas disponíveis para eles. No entanto, as escolas frequentemente não reconhecem essas práticas bilíngues e muitas vezes as deslegitimam, tratando-as como se fossem incorretas. Isso é evidenciado por práticas como a divulgação de avisos e anúncios apenas em um idioma, ou a imposição de regras rígidas sobre quando falar em cada língua nas salas de aula bilíngues.

A translinguagem não se limita às interações orais, mas abrange várias modalidades, incluindo a escrita. Em um futuro de interações virtuais e globalização, a translinguagem se tornará ainda mais crucial para engajar-se em práticas linguísticas fluidas e montar recursos que possam atravessar espaços geográficos. (García e Wei, 2014, p. 25-26).

Canagarajah (2011, p. 09) ressalta sua criação de estratégias de ensino voltadas para práticas translinguísticas e aconselha a abordagem da questão de erros ou mal-entendidos nesse contexto. A ausência de espaço para erros, segundo o autor, compromete a relevância do conceito de desenvolvimento do translinguismo. A suposição de que praticantes translinguísticos são isentos de erros pode gerar expectativas irrealistas de perfeição em fala e textos translinguísticos.

Consideramos os estudos citados nesta seção, de fundamental importância para a implantação de políticas públicas que celebrem as identidades linguísticas das pessoas que, assim como eu, cresceram/crescem na fronteira. Entretanto, especificamente neste estudo, não é nosso objetivo, neste momento, investigar a implementação de pedagogias translíngues, no contexto escolar, mas compreender as crenças dos professores sobre este fenômeno, uma vez que muitos estudantes transitam entre-línguas. Para isso e para fins de análise, na seção a seguir, discorreremos sobre o conceito de crenças no ensino e aprendizado de línguas.

2.2 Crenças na educação: perspectivas e impactos

A investigação sobre as crenças na área de Linguística Aplicada, segundo Pajares (1992, citado por Barcelos, 2001). é multifacetada, apresentando um desafio considerável devido à

diversidade de termos utilizados para descrevê-las. Este estudo reconhece a riqueza conceitual das crenças na área de Linguística Aplicada, evidenciada por termos como "representações dos aprendizes", "conhecimento metacognitivo" e "cultura de aprender línguas". Esses termos, embora variados, contribuem para a compreensão da influência dessas crenças na abordagem de aprendizado dos alunos e na promoção da autonomia no ensino.

A complexidade do estudo das crenças na Linguística Aplicada é reiterada por Avila (2018), ressaltando a intrincada conexão dessas crenças com os processos de pensamento e construção da realidade. Compreender as crenças de estudantes, professores e indivíduos em formação docente é crucial para a compreensão dos fundamentos subjacentes que orientam suas abordagens ao ensinar e aprender línguas.

O entendimento das crenças, segundo Pajares (1992), é desafiador devido à natureza não diretamente observável desses aspectos. Para elucidar as crenças, é necessário inferi-las a partir das expressões, linguagem e comportamento das pessoas. Rokeach (1968) definiu um sistema de crenças como uma estrutura psicológica que organiza as diversas crenças de uma pessoa sobre a realidade física e social. Ele comparou essa estrutura à de um átomo, onde as crenças centrais são semelhantes a um núcleo estável, sendo mais resistentes à mudança.

Barcelos (2007) adiciona à compreensão das crenças, identificando quatro características fundamentais das crenças principais: maior interconexão entre si, relação com a identidade pessoal, compartilhamento com outros e origem em experiências diretas. Essas crenças centrais, ou "crenças de estimacão", conforme mencionado por Dewey (1933), são mantidas firmemente e estão mais conectadas à identidade e emoção. Por outro lado, as crenças periféricas se referem a questões de gosto, sendo menos centrais e menos interligadas.

Barcelos (2006) compartilha uma visão semelhante à de Dewey, concebendo as crenças como uma forma de pensamento que reflete construções da realidade e maneiras de perceber o mundo e seus fenômenos. Ele destaca que tais crenças são co-construídas por meio de nossas experiências, surgindo de um processo interativo de interpretação e ressignificação. Dessa forma, as crenças são compreendidas como fenômenos sociais, embora também possuam uma dimensão individual, caracterizando-se por sua natureza dinâmica, contextual e paradoxal. (Barcelos, 2004,2005, 2007).

A interação entre crenças e conhecimento é desafiadora, como explorado por Pajares (2013), que expande a definição de crença, incorporando um vasto espectro de conceitos. A interação das crenças com a cultura também é destacada, como introduzido por Azevedo e Lemos (2017), que abordam o conceito de "Sistema de Crenças" como uma estrutura humana

que transcende as fronteiras culturais. Essas crenças moldam a percepção do mundo e evoluem para valores, influenciando decisões e comportamentos.

Há uma série de estudos recentes que exploram as crenças dos professores em contextos específicos, incluindo o estudo de Fernandes e Pauls (2022) sobre crenças em ambientes bilíngues. Contudo, mesmo com esse crescente interesse na área, há lacunas a serem preenchidas, especialmente no que se refere à valorização de idiomas em fronteiras e ao impacto dos fenômenos translíngues na atuação dos professores.

A pesquisa sobre crenças dos professores em relação ao fenômeno da translinguagem é escassa, embora alguns estudos recentes mereçam destaque, como o de Aragão e Cajazeira (2017). Eles investigaram a interação entre emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês pelo Plano Nacional de Formação de Professores, utilizando uma abordagem qualitativa que incluiu narrativas escritas, colagens visuais e entrevistas. O estudo destacou a influência das emoções na construção da identidade profissional dos docentes, em suas crenças e percepções, e conseqüentemente, no contexto escolar onde atuam.

Haus e Albuquerque (2020) entrevistaram professores para compreender seus planejamentos, recursos e crenças sobre o ensino de inglês. O foco do estudo foi na identificação de elementos que poderiam indicar uma mudança de paradigma, explorando possíveis visões de inglês como língua franca e translinguagem. A análise desses discursos permitiu refletir sobre a presença de aspectos relacionados à desobediência epistêmica e, ao mesmo tempo, à manutenção do imperialismo linguístico da colonialidade. Foi destacada a necessidade de uma formação docente que promova a autorreflexão e o questionamento, impulsionando práticas mais críticas e inclusivas no ensino.

Haus (2018) examinou as crenças de professores brasileiros que trabalham com o ensino em inglês (EMI) no ensino superior, especialmente na área de pronúncia, sob a perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF). A análise dos dados revelou a coexistência de dois discursos contrastantes: um que prioriza a inteligibilidade e outro que destaca a importância do "uso correto" da língua. Essas descobertas ressaltam a relevância de uma abordagem baseada no ILF para a capacitação de professores de EMI no contexto brasileiro.

Portanto, a investigação sobre as crenças na área de Linguística Aplicada aborda uma ampla gama de conceitos, conforme observado por Pajares (1992, citado por Barcelos, 2001) e Avila (2018). Esses estudos destacam a complexidade dessas crenças e sua influência nos processos de ensino e aprendizagem de línguas. A teoria das crenças, conforme apresentada por Rokeach (1968) e Barcelos (2007, 2006), enfatiza a natureza multifacetada e dinâmica desses aspectos, que são moldados por experiências individuais e sociais. A interação das crenças com

o conhecimento e a cultura, conforme explorado por Pajares (2013) e Azevedo e Lemos (2017), destaca sua importância na formação de valores e na tomada de decisões.

Embora haja um crescente interesse na compreensão das crenças dos professores em contextos específicos, como observado nos estudos de Fernandes e Pauls (2022), Aragão e Cajazeira (2017), Albuquerque e Haus (2020), Haus (2018), e Ribeiro et al. (2018), ainda há lacunas a serem preenchidas, especialmente no que se refere à valorização de idiomas em fronteiras e ao impacto dos fenômenos translíngues na atuação dos professores. No entanto, os estudos destacam a necessidade de uma abordagem reflexiva e crítica na formação docente, a fim de promover práticas mais inclusivas e adequadas aos contextos educacionais contemporâneos.

2.2.1 A relação entre crença e identidade

Barcelos (2015, p. 302-303) destaca que, embora a pesquisa sobre crenças no ensino e aprendizado de línguas seja uma área consolidada na Linguística Aplicada (LA), a conexão entre crenças, emoções e identidades recebeu pouca atenção em pesquisas empíricas, tanto na LA quanto em outras áreas, como a psicologia. A autora propõe explorar essa complexa relação por três motivos principais.

Primeiramente, a interconexão entre cognição e emoção é amplamente reconhecida em áreas como neuropsicologia, educação e LA. Compreender como as emoções influenciam as ações de professores e alunos é fundamental, pois isso afeta o processo de aprendizado e ensino. Além disso, as emoções desempenham um papel significativo no conhecimento prático dos professores e no desenvolvimento de suas crenças.

Em segundo lugar, embora haja inúmeros estudos sobre identidade na LA, e apesar de ter sido sugerida uma relação entre crenças e identidades na literatura, até o momento, nenhum estudo investigou como identidade, emoções e crenças estão interligadas. A pesquisa dessa relação pode oferecer insights valiosos em diversas questões na pesquisa de crenças, como o conflito entre crenças e ações, bem como o desenvolvimento e evolução das crenças.

Em terceiro lugar, modelos teóricos existentes sobre crenças, como os de Ellis (1994) e Borg (2006), não fazem referência explícita aos conceitos de emoções e identidades. Embora esses modelos considerem vários fatores que influenciam as crenças, como contexto, desenvolvimento profissional e prática em sala de aula, não abordam o papel das emoções e identidades como influências significativas. A falta de estudos específicos sobre a conexão entre emoções e identidades na Aquisição de Línguas também é destacada, e a pesquisa

existente aborda identidades em conjunto com o conceito de investimento, que se refere às relações dos alunos com a língua-alvo e seu desejo ambivalente de aprender e praticar essa língua.

Barcelos (2015, citada por Aragão e Cajazeira, 2017) ressalta a importância de a pesquisa sobre crenças abordar como essas crenças auxiliam ou não professores e alunos na construção de suas identidades, pois perceber o mundo está intrinsecamente ligado à percepção de si mesmo. A autora, com base em Murphey e Carpenter (2008), argumenta que a identidade está estreitamente relacionada às comunidades em que nos sentimos pertencentes, reconhecidos ou acolhidos.

Nossa identidade, de acordo com Van Lier (2004 *apud* Paiva, 2022, p. 199), está profundamente ligada à linguagem, uma vez que quando nos expressamos, revelamos tanto quem somos como quem pensamos que somos. Usar uma segunda língua, portanto, implica agir no mundo e, ao mesmo tempo, refletir fractais de nossa identidade. A autora conceitua a identidade como um "fractal" devido à ideia desenvolvida por Mandelbrot (1982), que descreve padrões autossimilares, independentemente da escala de observação, devido à sua característica de autossimilaridade.

Paiva (2011) exemplifica isso com as árvores, que não replicam exatamente os mesmos padrões em todas as escalas, mas mantêm uma estrutura semelhante em seus galhos e folhas. Outro exemplo é a boneca russa Babushka, composta por várias bonecas encaixadas uma dentro da outra, com cada uma apresentando características semelhantes às demais. Ela argumenta que o mesmo princípio se aplica à identidade, conforme sustentado por Sade (2009) em sua tese de doutorado.

Sade (2009, conforme citado por Paiva, 2011) destaca que nossa identidade, concebida como um sistema, é formada pela emergência de várias outras identidades. Essas identidades interagem entre si, influenciando-se mutuamente, e essa interação resulta em comportamentos imprevisíveis. Apesar da diversidade de identidades, elas estão interligadas como um todo autossimilar às suas partes, pois as partes incluem o todo e o todo abrange as partes. Portanto, mesmo quando a identidade de aprendiz se destaca, ela não exclui as outras identidades.

Larsen-Freeman (2017) corrobora que não há limites claros para a língua e a aprendizagem de línguas, permitindo aos alunos escolher como se expressar e moldar suas identidades por meio da língua. Essas observações são fundamentais para compreender a complexidade da aquisição de línguas e suas implicações na pesquisa e no ensino.

Assim, embora haja uma intrincada interconexão entre crenças, emoções e identidade, o foco central desta pesquisa reside na exploração da relação entre crenças e identidades,

enfatizando a linguagem como um componente essencial na construção e expressão desses elementos. As diversas identidades, moldadas pela influência da linguagem, são concebidas como integrantes de um sistema autossimilar, no qual a interação dinâmica entre elas resulta em comportamentos complexos e imprevisíveis.

2.3 Investigações conduzidas sob a perspectiva das crenças presentes nas narrativas de professores e gestores a respeito do fenômeno da translanguagem.

Esta seção visa resumir pesquisas relacionadas ao meu objeto de estudo, que são as crenças presentes nas narrativas de professores e gestores sobre o fenômeno da translanguagem desde 2015 até o momento atual. A revisão abrange trabalhos realizados no Brasil na área de Linguística Aplicada, apresentando uma breve sinopse alinhada ao escopo desta investigação. Destaco as pesquisas relevantes conduzidas no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UNEMAT, no Google Acadêmico e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Fizemos esta pesquisa a partir de 2015 no SIGAA, e não encontramos trabalhos específicos sobre crenças nas narrativas de professores acerca da translanguagem. No entanto, a dissertação de Gusmão (2015) abordou as crenças de docentes em relação ao aprendizado de Língua Inglesa no projeto AMFALE, identificando sete crenças fundamentais. Estas destacam a interação com falantes nativos, a percepção da dificuldade da língua e a responsabilidade do professor no processo. Os resultados indicaram a necessidade de reavaliação das políticas de formação de professores de línguas no Brasil para superar desafios educacionais.

Ao explorar o Google Acadêmico com as palavras-chave "Crenças, narrativas, professores e translanguagem", foram encontrados 219 trabalhos, dos quais apenas 7 se aproximaram do escopo da pesquisa. Entre eles, o artigo de Silva e Santo (2023) baseada em dados narrativos, analisou trechos de uma entrevista conduzida com uma professora, propondo a perspectiva translíngua como alternativa a práticas que ainda ignoram a diversidade linguística como recurso para o ensino. A conclusão aponta que a abertura à translanguagem tem o potencial de promover deslocamentos na concepção de língua que orienta a abordagem ao ensino de inglês, criando espaços inclusivos em sala de aula nos quais seja possível o compartilhamento de experiências e práticas afetivas para além de ideais monolíngues.

Outro trabalho é o de Silva *et al.* (2023) que objetivou contribuir com a educação linguística para surdos no Sul Global, adotando uma abordagem crítica e decolonial para questionar a visão estática da linguagem. Inspirado na Linguística Aplicada Crítica, destaca a

fluidez entre línguas, promovendo a mescla de identidades e culturas sem fronteiras rígidas. A perspectiva indisciplinar enfatiza a complexidade das práticas em salas de aula bi/multilíngues, criando um regime meta-discursivo entre falantes. Sob as lentes da criticidade e decolonialidade, o dossiê destaca as ações das pessoas com suas línguas, buscando inovações teóricas e metodológicas e repensando a (trans)linguagem como espaço de crise e criatividade. O foco expande a comunicação para além das línguas individuais, reconhecendo processos de (re)construção de sentidos historicamente e ecologicamente situados.

Albuquerque e Haus (2020), por sua vez, em seu trabalho intitulado “Decolonialidade e inglês como língua franca: diálogos com professores brasileiros”, teve como objetivo investigar as relações interculturais no ensino de inglês, considerando a influência da colonialidade em um contexto globalizado. A abordagem crítica propõe a transição do paradigma de inglês como língua estrangeira para perspectivas mais críticas, como Inglês como Língua Franca (ILF) e translinguagem, visando a decolonialidade. A pesquisa envolveu entrevistas com professores, analisando seus planejamentos, recursos e crenças em relação aos investimentos dos alunos no aprendizado. O objetivo é identificar elementos que revelem uma visão de ILF e translinguagem, considerando tanto a desobediência epistêmica quanto a possível perpetuação do imperialismo linguístico associado à colonialidade. Destaca-se a relevância da formação contínua dos professores para estimular a autorreflexão e o questionamento dessas perspectivas.

A pesquisa de Vetromilla (2020) fundamentado na heteroglossia de García (2009) e na Teoria da Complexidade de Larsen-Freeman e Cameron (2008), analisa o desenvolvimento linguístico de alunos em um currículo bilíngue Português/Alemão. Três alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental I, seus pais e a professora participam da pesquisa, que é qualitativa e de etnografia escolar. Utilizando entrevistas narrativas, análise de produções escritas e documentos escolares, os resultados revelam o desenvolvimento de um repertório linguístico heteroglóssico e o uso estratégico da translinguagem para ampliar a compreensão. O estudo destaca a influência do contexto e dos agentes dos sistemas dinâmicos no desenvolvimento linguístico dos participantes.

O trabalho de Nascimento *et al.* (2022) examina o desenvolvimento da autonomia sociocultural através de narrativas que destacam as crenças e a agência de uma imigrante-aprendiz de inglês como língua adicional. A pesquisa utiliza narrativas escritas (e-mail) e orais (WhatsApp) para analisar as (re)construções identitárias da aprendiz enquanto ela se integra em uma nova comunidade de prática. Além disso, o estudo aborda questões de identidade, imigração, mobilidade social, multiculturalismo e criação de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) como um "espaço de vida". A análise evidencia a possibilidade de

(re)construção identitária em um continuum, à medida que a aprendiz se envolve e questiona o idioma socio-histórico-culturalmente.

A tese de doutorado de Vicentin (2018) objetivou por meio de um curso de Extensão, "Tecnologias Digitais Móveis e Ensino de Línguas Estrangeiras", ministrado pela pesquisadora, compreender e refletir as visões e teorias subjacentes à proposta e analisar as instâncias de apropriação pelos participantes. As questões centrais abordadas são: 1) Quais visões e teorias sobre tecnologia educacional são evidenciadas na proposta do curso? 2) Como os participantes se apropriaram e responderam às atividades propostas? A pesquisa adota fundamentos teóricos de diversos autores, incluindo Braga, Cope, Kalantzis, Freitas, Rocha, Selwyn, Garcia, Wei, Moita Lopes, Rocha e Maciel, Connelly e Clandinin. Os resultados destacam potenciais instâncias de apropriação nas dimensões de criatividade e criticidade por parte dos professores participantes, especialmente nas reflexões sobre o uso de tecnologias em seus contextos educacionais.

Dentre os sete trabalhos mais alinhados com minha proposta, destaco especialmente o artigo de Silva e Santo (2023), que aborda as narrativas sobre o ensino monolíngue de inglês, apresentando uma perspectiva translíngue como alternativa válida. Esta pesquisa oferece insights valiosos para a compreensão das crenças docentes e sua influência na concepção do ensino de línguas, demonstrando o potencial da abertura à translinguagem para transformar as práticas educacionais. Nesse contexto, ressalto a relevância do meu trabalho em aprofundar a compreensão dessas crenças, fornecendo contribuições substanciais para o avanço do entendimento sobre translinguagem e suas implicações no campo educacional. Este estudo visa preencher lacunas identificadas na literatura, oferecendo uma perspectiva enriquecedora sobre as percepções dos professores em relação a este fenômeno linguístico emergente.

A análise da BDTD revelou a escassez de pesquisas alinhadas com a minha investigação sobre crenças expressas nas narrativas de professores e gestores sobre translinguagem. No entanto, ao explorar estudos relacionados, destaco algumas contribuições relevantes. A tese de Luz (2015) focou nas crenças de futuros professores de português sobre leitura e seu método de ensino, destacando a forte presença dessas crenças no grupo de informantes. A análise dos dados revelou uma forte presença de crenças sobre leitura e seu ensino no grupo de informantes, ressaltando a relevância desse aspecto, especialmente para futuros professores de português, que moldarão suas práticas não apenas com base na formação acadêmica, mas também nas crenças adquiridas ao longo de suas experiências escolares. Este cenário destaca a importância das crenças na futura prática docente desses indivíduos.

Araújo (2023) investigou na sua tese, as práticas colaborativas e crenças de professores de inglês para crianças em contexto público, com ênfase nas perspectivas teóricas, metodológicas e percepções relacionadas a essas práticas. Realizado como um estudo de caso entre outubro de 2019 e abril de 2021, o trabalho envolveu quatro professores da Educação Municipal de Goiânia. Os dados, coletados por meio de questionários, observações de aula, entrevistas, sessões colaborativas online e narrativas, revelaram que as crenças dos professores desempenham um papel significativo nas práticas pedagógicas, influenciando escolhas metodológicas e perspectivas teóricas. Além disso, a participação em sessões colaborativas impactou suas práticas, evidenciando a importância da formação contínua e do compartilhamento de experiências entre os professores.

A dissertação autoetnográfica de Aguiar (2020) explorou como as experiências de aprendizagem de alunos de língua estrangeira influenciam identidades e crenças. Resultados revelaram a interconexão das dimensões cognitiva, social e afetiva no processo. Atividades observacionais, gravações e reflexões destacaram as crenças e culturas de aprendizagem dos participantes, empoderando-os como investigadores de sua prática e promovendo uma atitude reflexiva no ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Por fim, a tese de Fernandes (2017) analisou as crenças, experiências e práticas pedagógicas de professores de inglês em cursos técnicos de um Instituto Federal, visando aprimorar o processo de ensino-aprendizagem direcionado aos programas de formação profissional. Os resultados indicaram uma influência mútua e não linear entre experiências, crenças e ações dos professores, fornecendo insights para microestratégias de aprendizagem-ensino em contextos de formação técnica de nível médio.

Desse modo, essas pesquisas fornecem percepções valiosas para a compreensão das crenças no contexto educacional, apesar de não se alinharem diretamente ao meu escopo de translinguagem. Concluo, enfatizando a importância de explorar as crenças específicas nas narrativas de professores e gestores sobre a translinguagem, preenchendo uma lacuna identificada nesta revisão literária.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para esta pesquisa, adotei uma abordagem qualitativa e interpretativa, visando analisar as crenças expressas nas narrativas dos profissionais de uma escola localizada na fronteira entre Brasil e Bolívia, especialmente no contexto das práticas translíngues dos estudantes da região. Essa escolha metodológica busca a compreensão aprofundada do fenômeno da translinguagem e suas conexões com as crenças por meio das narrativas dos participantes. Em consonância com essa abordagem, a pesquisa qualitativa é caracterizada como naturalista e interpretativa, seguindo as definições de Bogdan e Biklen (1994); Moita Lopes (1994) e Denzin e Lincoln (2006).

No presente capítulo, detalhamos a metodologia em seis seções distintas. A primeira explora a pesquisa qualitativa e interpretativa como uma das modalidades desse tipo de pesquisa. A segunda concentra-se na pesquisa narrativa, enquanto a terceira descreve o contexto da investigação e o perfil dos participantes. A quarta aborda os procedimentos éticos no processo de coleta de dados, e a quinta fornece uma descrição dos instrumentos utilizados na pesquisa. Finalmente, na sexta seção, relatamos os procedimentos da análise dos dados empregados na investigação.

3.1 Pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa, segundo Denzin e Lincoln (2006), é um campo de investigação que transcende disciplinas e temas, representando uma família interligada e complexa de termos e conceitos. Entre esses, encontram-se tradições como fundacionalismo, positivismo, pós-fundacionalismo, pós-positivismo, pós-estruturalismo e diversas perspectivas e métodos de pesquisa associados a estudos culturais e interpretativos.

Os pesquisadores qualitativos, conforme destacado pelos mesmos autores, realizam uma atividade situada, imersa no mundo, utilizando práticas materiais e interpretativas para dar visibilidade ao objeto de estudo. Essas práticas transformam o mundo em representações, incluindo notas de campo, entrevistas e observações, revelando uma abordagem naturalista e interpretativa. Além disso, a pesquisa qualitativa envolve o estudo e a coleta de diversos

materiais empíricos, como estudo de caso, experiência pessoal e entrevistas, proporcionando uma compreensão mais profunda dos fenômenos.

Denzin e Lincoln (2006) afirmam que a pesquisa qualitativa não se restringe a uma única disciplina e utiliza uma ampla variedade de métodos, práticas e abordagens, como análise semiótica, análise narrativa e etnografia. A diversidade de práticas oferece insights valiosos, e não há privilegiamento de um método sobre outro. Essa perspectiva é corroborada por Bogdan e Biklen (1994), que destacam cinco características da pesquisa qualitativa, consolidando sua natureza multifacetada e abrangente. Vejamos:

Imagem 03: Fluxograma- Características da pesquisa qualitativa



Fonte: Arquivo pessoal, inspirado no trabalho dos autores Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51)

As características fundamentais da pesquisa qualitativa destacam sua natureza envolvente, holística e adaptável, utilizando o ambiente natural como fonte de dados, adotando uma abordagem descritiva, priorizando o processo sobre resultados imediatos, realizando análise indutiva e enfatizando a importância do significado nas perspectivas participantes. Essa abordagem flexível proporciona uma compreensão aprofundada e contextualizada dos fenômenos estudados.

Os pesquisadores qualitativos em educação, seguindo Bogdan e Biklen (1994), estabelecem estratégias para compreender as experiências dos participantes, promovendo um

diálogo não neutro. Bogdan e Biklen (1994) indicam que os pesquisadores têm um plano baseado em hipóteses teóricas e tradições de coleta de dados, como observação participante e entrevistas não estruturadas.

Nessa perspectiva, minha pesquisa se configura como qualitativa interpretativista (Bogdan e Biklen, 1994; Moita Lopes, 1994; Denzin e Lincoln, 2006), buscando fornecer um relato exploratório das crenças de profissionais em uma escola na fronteira Brasil-Bolívia sobre práticas translíngues dos estudantes e seu impacto nas identidades.

Moita Lopes (1994) ressalta a distinção entre abordagens positivistas e interpretativistas nas Ciências Sociais, argumentando que a pesquisa social deve considerar a linguagem e a pluralidade de vozes. Ele enfatiza a impossibilidade de controlar variáveis e promove uma visão interpretativa baseada em metaconhecimento, metodologia reflexiva e sujeição à crítica científica (Moita Lopes, 1994)

3.2 O paradigma de pesquisa narrativa

Narrativas representam um componente essencial da condição humana, fundamentais à nossa natureza como contadores de histórias. A reflexão sobre as histórias que contamos, para nós mesmos e para os outros, revela a base da nossa identidade e como moldamos nossa essência a partir delas (Barcelos, 2020).

Barcelos (2020) alinha-se com Smithers (2016) ao distinguir pesquisa narrativa e estudos com narrativas (ou análise de narrativas). Nessa diferenciação, a pesquisa narrativa envolve o uso do "contar histórias" como método de análise dos dados, enquanto nos estudos com narrativas, as histórias são tratadas como os próprios dados a serem examinados (Barkhuizen *et al.*, 2014).

A autora enfatiza a importância das narrativas como ferramentas de coleta de dados em pesquisas qualitativas, destacando termos como autonarrativa, autobiografias, histórias de vida e histórias de aprendizagem de línguas (Barcelos, 2020). Neste estudo, as narrativas desempenham um papel crucial, sendo utilizada como instrumento na coleta de dados. Optamos por entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio e o Projeto Político Pedagógico da Escola como formas de acessar e compreender as percepções e experiências dos participantes. Essa abordagem permite uma análise mais holística e contextualizada das questões abordadas na pesquisa.

A ênfase na narrativa na pesquisa representa um avanço significativo, pois reconhece as narrativas como um elemento crucial de estudo e uma metodologia válida em diversas áreas

acadêmicas, como educação, história, psicologia e sociologia. Ao destacar a riqueza e complexidade dos aprendizes, essa abordagem desafia a visão simplista e unidimensional do aluno (Barcelos, 2020). A mudança para a pesquisa qualitativa, como apontado por Barkhuizen; Golombek e Johnson (2016; 2004 apud Barcelos, 2020), reflete uma abordagem mais ampla e social para compreender o conhecimento do professor e dar voz às perspectivas negligenciadas.

Desse modo, essa valorização da narrativa não apenas enriquece a compreensão dos fenômenos educacionais, mas também promove uma visão mais inclusiva e atenta às nuances das experiências individuais dos aprendizes e dos profissionais da educação.

3.3 Descrição do Contexto da pesquisa

Nesta seção, apresentamos uma descrição da Escola Estadual do distrito de Vila Bela da Santíssima Trindade, que está situada na região de fronteira entre Brasil e Bolívia, e desempenha um papel fundamental como o cenário central desta pesquisa. Posteriormente, apresentamos informações mais abrangentes sobre os gestores e professores que participaram ativamente deste estudo.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2022, a escola está localizada na Avenida Principal s/n, no Distrito de Santa Clara do Monte Cristo, município de Vila Bela da Santíssima Trindade-MT, a uma distância de 500 quilômetros da capital Cuiabá. A instituição possui um diretor, um coordenador pedagógico, 14 docentes, sendo 11 de áreas específicas e 3 pedagogos. A equipe de infraestrutura é composta por 7 profissionais, incluindo três vigias, duas zeladoras e duas profissionais de nutrição escolar.

A escola iniciou suas atividades em 4 de julho de 1992, oferecendo Educação Infantil e Ensino Fundamental, enquanto o Ensino Médio era ministrado em salas anexas de outra escola. Em 2013, por meio do decreto 1561, foi criada como uma escola em regime de Gestão Compartilhada, em conjunto com outra instituição, ambas funcionando no mesmo prédio. A escola em questão oferece a 2ª etapa do Ensino Fundamental (3º Ciclo) e Ensino Médio, enquanto a outra escola proporciona Educação Infantil e a 1ª etapa do Ensino Fundamental.

Atualmente, essa escola atende a 227 alunos, enquanto a outra escola atende a 180 alunos. Os estudantes provêm de 9 comunidades, com a mais próxima situada a um raio de 20 quilômetros e a mais distante a um raio de 60 quilômetros.

Os objetivos da escola, conforme delineados no PPP (2022), abrangem a busca pela qualidade social para todos os alunos, promovendo a apropriação sistemática do conhecimento

humano, o desenvolvimento de habilidades diversas e contribuindo para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Além disso, a instituição busca capacitar os alunos a resolver conflitos com base em valores éticos, incentivando uma abordagem consciente, crítica, criativa e responsável para manter ou transformar a comunidade.

O PPP (2022) estabelece diretrizes cruciais, destacando a necessidade de combater qualquer forma de discriminação no ambiente escolar. Enfatiza a importância de promover igualdade de oportunidades, participação ativa em atividades educacionais e acesso a níveis mais elevados de ensino e cultura, visando proporcionar uma educação inclusiva e enriquecedora para todos os estudantes.

No entanto, é relevante notar que, apesar do destaque dado à educação inclusiva no PPP (2022, p.18), a ausência de menção específica a grupos étnicos e culturais, como bolivianos, representa uma lacuna. Abordar esse grupo é essencial para garantir uma inclusão abrangente e equitativa na escola, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural presente no contexto educacional.

Sobre a cultura e aspectos linguísticos, o documento destaca que:

Ao tratar do conceito de cultura, a escola assim como a sociologia se ocupa em entender os aspectos aprendidos que o ser humano, em contato social, adquire ao longo de sua convivência. Esses aspectos, compartilhados entre os indivíduos que fazem parte deste grupo de convívio específico, refletem especificamente a realidade social desses sujeitos. Características como a linguagem, modo de se vestir em ocasiões específicas são algumas características que podem ser determinadas por uma cultura que acaba por ter como função possibilitar a cooperação e a comunicação entre aqueles que dela fazem parte. Pela instituição de ensino estar em área de fronteira a maioria dos alunos são descendentes do remanescentes do povo chiquitano, lembrando que a palavra chiquitano é derivado da palavra "chiquito". A palavra chiquito significa "pequeno" e designa os vários grupos localizados na zona de transição entre o Chaco Boreal e as selvas pantanosas que se estendem desde o Amazonas. Chiquitos, povos do planalto, foram assim chamados devido à suposição de que se tratava de uma povoação de pessoas pequenas, devido à pouca altura das entradas das casas, o que, na verdade, era para evitar a entrada de mosquitos. No Brasil, ainda não há estudos linguísticos realizados entre os Chiquitanos que vivem deste lado da fronteira. Contudo, a partir de uma amostra de palavras que foram comparadas a vocábulos do Chiquitano na Bolívia, pode-se afirmar que se trata da mesma língua, possivelmente do dialeto Tao. No Brasil essa língua também é conhecida como "língua" ou "linguará", ou "aninho". Sem deixar de enfatizar que além dos descendentes dos remanescentes chiquitanos temos os imigrantes que vieram da região sul do país no final da década de 70, que fazem da escola um lugar repleto de manifestações culturais, devido a essas manifestações culturais a instituição de ensino promove na segunda quinzena do mês de novembro a noite cultural, com apresentação de danças, comidas típicas, vocabulário local, artesanato entre outros. (PPP, 2022, p. 17-18).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola destaca a importância crucial da cultura e dos elementos linguísticos na formação dos estudantes. Reconhecendo a cultura como um conjunto de características adquiridas por interação social, o documento ressalta a relevância da linguagem e dos padrões de vestimenta para a cooperação e comunicação dentro de um grupo cultural específico. A escola, situada em área de fronteira, identifica a maioria dos alunos como descendentes do povo chiquitano, mencionando a escassez de estudos linguísticos abrangentes sobre esse grupo no Brasil.

O PPP ressalta que, apesar da falta de estudos linguísticos extensivos, há notáveis semelhanças com a língua chiquitana falada na Bolívia, possivelmente relacionada ao dialeto Tao. Além dos descendentes chiquitanos, a escola abriga imigrantes da região sul do país, contribuindo para a diversidade cultural. Eventos como a "noite cultural" na segunda quinzena de novembro destacam essa diversidade, apresentando danças, comidas típicas, vocabulário local e artesanato. Contudo, observa-se que esses eventos anuais são os únicos momentos dedicados a abordar a riqueza histórica, linguística e sociocultural desse ambiente escolar.

3.3.1 Participantes da pesquisa

Nesse cenário particular, caracterizado pela complexidade de uma fronteira, a pesquisa visava abordar as crenças presentes nas narrativas de todos os professores que atuavam na instituição, reconhecendo o potencial impacto das crenças sobre as práticas translinguísticas no ambiente escolar. Assim, optamos por uma abordagem interdisciplinar, englobando não apenas os docentes de LP e LE, mas todas as disciplinas, considerando o papel que cada uma desempenha nas práticas linguísticas dos alunos.

A obtenção de informações detalhadas sobre os participantes desta pesquisa foi um processo conduzido por meio de entrevistas semiestruturadas gravadas utilizando o dispositivo móvel "Samsung A20", conduzidas pela pesquisadora. Esses perfis foram meticulosamente criados com o propósito de compreender profundamente as narrativas dos participantes, a fim de explorar e analisar suas crenças fortemente enraizadas em relação às práticas linguísticas dos estudantes nesse contexto fronteiriço. Conforme sugestão de Bogdan e Biklen (1994), e por questões éticas, não utilizamos os nomes verdadeiros dos participantes com o intuito de resguardar suas identidades. Por esse motivo, optamos por atribuir a eles pseudônimos. Dentre os dez docentes entrevistados, escolhemos destacar apenas quatro. A seguir, forneceremos uma breve descrição do perfil desses professores.

3.3.1.1 Perfil dos docentes

Carol é graduada em Agronomia pela Unemat-Cáceres, ela também obteve seu diploma em Letras, com foco em Língua Portuguesa, por meio do ensino à distância (EAD) em Pontes e Lacerda, ela é natural Vila Bela da Santíssima Trindade/MT. Sua experiência acadêmica abrange tanto as ciências agrônômicas quanto as humanas, demonstrando uma abordagem interdisciplinar única. Apesar de sua formação diversificada, Carol considera-se monolíngue, expressando-se principalmente em português. Apresenta também conhecimento básico de espanhol, adicionando uma camada adicional à sua competência linguística. Na escola, ela opta por se comunicar predominantemente em Língua Portuguesa, destacando sua preferência e conforto nesse idioma. Sua história acadêmica e profissional promete trazer uma perspectiva única aos temas abordados em minha pesquisa.

Alex é graduado em Pedagogia pela UFMT, com formação através do ensino à distância, destacando sua dedicação e adaptabilidade ao ambiente acadêmico. Além disso, Alex possui especialização em Psicopedagogia. Natural de Vila Bela da Santíssima Trindade/MT, Alex desempenha o papel de profissional interino, contribuindo em diversas áreas, incluindo Língua Inglesa, Saberes do Campo e Artes. Um aspecto notável é a autodefinição de Alex como bilíngue, demonstrando fluência tanto em português quanto em espanhol. Essa habilidade linguística acrescenta uma dimensão adicional à sua prática profissional. No ambiente escolar, ele escolhe se comunicar em português, uma fusão criativa de português e espanhol, evidenciando sua habilidade de transitar fluidamente entre essas línguas.

Lisa, graduada em Matemática pela Unemat e especializada em educação relacionada à inclusão, é uma educadora comprometida e interina, nascida em Cáceres, MT. Sua atuação demonstra uma abordagem inclusiva, já que ministrou aulas de Química e Física devido à carência de professores nessas disciplinas. Considerando-se monolíngue, Lisa escolhe a Língua Portuguesa como meio exclusivo de comunicação no ambiente escolar.

Clara, graduada em Pedagogia na modalidade de ensino a distância no polo de Jauru, com especialização em Gestão Escolar, é natural de Ribeirão Preto/SP. Como educadora interina, atuou em diversas áreas, trazendo sua experiência e dedicação ao ambiente escolar. Considerando-se bilíngue, é fluente em português e espanhol, e no contexto escolar, realiza suas comunicações na Língua Portuguesa.

Essas narrativas foram obtidas por meio de entrevistas gravadas em áudio por meio de dispositivos móveis. Elas destacam as origens e formações dos profissionais que atuam em Vila Bela da Santíssima Trindade/MT e foram contratados pela SEDUC-MT. A diversidade

geográfica é evidente, com três representantes de Mato Grosso (um de Cáceres e dois do distrito de Vila Bela da Santíssima Trindade) e um do estado de São Paulo. A maioria desses profissionais ministrou disciplinas adicionais devido à escassez de professores. A presença tanto de professores monolíngues quanto bilíngues, com conhecimento em espanhol, aponta para uma diversidade linguística no ambiente educacional. Vejamos o perfil dos docentes no quadro abaixo:

Quadro 01: Perfil dos docentes

Id.	Área de Formação	Natural de:	Efetivo(a) ou Interino(a)	Atuação	Mono/bilíngue
Carol	Graduada em Agronomia pela Unemat-Cáceres e Letras, obtida através do ensino à distância (EAD) em Pontes e Lacerda.	Vila Bela da Santíssima Trindade/MT.	Interina.	Área de Letras: Língua Portuguesa e Artes.	Considera-se monolíngue. Fala principalmente o português, com conhecimento básico de espanhol. Na escola, ela se comunica em Língua Portuguesa.
Alex	Graduado em Pedagogia com ensino à distância pela UFMT e também possui especialização em Psicopedagogia..	Vila Bela da Santíssima Trindade/MT.	Interino.	Atuou em várias áreas, Língua Inglesa, Saberes do Campo, Artes...	Considera-se bilíngue. Fala fluentemente tanto o português quanto o espanhol. No ambiente escolar, ele se comunica em portunhol.
Lisa	Graduada em Matemática pela Unemat, com especialização em educação relacionada à inclusão	Cáceres/MT	Interina.	Ministrou Química e física devido à falta de professores.	Ela se considera monolíngue, e no ambiente escolar comunica-se exclusivamente em Língua Portuguesa.
Clara	Graduada em Pedagogia na modalidade de ensino a distância no polo de Jauru, com	Ribeirão Preto/SP.	Interina.	Atuou em várias áreas.	Considera-se bilíngue, sendo fluente em português e espanhol. No ambiente

	especialização em Gestão Escolar.				escolar comunica-se em LP.
--	-----------------------------------	--	--	--	----------------------------

Fonte: Dados obtidos por meio da entrevista

Prosseguindo, apresentamos, a seguir, o perfil dos gestores, reconhecendo a relevância de suas funções como agentes-chave neste estudo, uma vez que desempenham um papel significativo no processo de construção identitária da escola e dos estudantes que fazem parte dela.

3.3.1.2 Perfil dos gestores

Diego, graduado em Pedagogia pela UFMT, é residente em Vila Bela da Santíssima Trindade/MT, nascido em Santa Clara do Monte Cristo. Além da formação em Pedagogia, ele busca aprimoramento acadêmico com especialização em psicopedagogia pela Impactus e está cursando Biologia e uma especialização em Ciências Ambientais. Com quatro anos de experiência em gestão, Diego é um profissional efetivo. Sua habilidade bilíngue destaca-se, sendo fluente em espanhol, além do português.

Laura é graduada em Biologia pela Unemat-Cáceres e possui especialização em Ciências Ambientais. Originária de Fátima do Sul/MS, atua como professora interina. Com dois anos de experiência em gestão, ela se considera monolíngue, embora tenha um entendimento básico de espanhol.

As narrativas dos gestores revelam uma diversidade significativa em termos de formações acadêmicas, experiências em gestão e competências linguísticas, elementos que impactam a gestão escolar em uma região fronteiriça. Diego, especializado em psicopedagogia e ciências ambientais, pode oferecer uma perspectiva multidisciplinar, enquanto Laura, com formação em biologia e ciências ambientais, concentra-se em áreas específicas.

Suas diferentes experiências de gestão, com Diego acumulando quatro anos como diretor e Laura iniciando com dois anos como coordenadora, moldam suas abordagens para enfrentar desafios específicos. As competências linguísticas também desempenham um papel crucial, sendo Diego bilíngue e fluente em espanhol, uma vantagem em um contexto fronteiriço, enquanto Laura, com entendimento básico de espanhol, enfrenta desafios adicionais, mas ainda contribui para promover a diversidade linguística e cultural na escola. Para maior clareza, vejamos o perfil dos gestores no quadro abaixo:

Quadro 02: Perfil dos gestores

Id.	Formação	Natural de:	Efetivo(a) Ou Interino(a)	Período de Atuação	Mono/bilíngue
Diego	Graduado em Pedagogia pela UFMT, com especialização em psicopedagogia pela Impactus e em andamento, cursando Biologia e uma especialização em Ciências Ambientais.	Vila Bela da Santíssima Trindade/MT, nascido especificamente em Santa Clara do Monte Cristo.	Efetivo.	Possui 4 anos de experiência em gestão.	Considera-se bilíngue, sendo capaz de falar espanhol fluentemente, além do português.
Laura	Graduada em Biologia pela Unemat-Cáceres, com especialização em ambientais.	Fátima do Sul/MS.	Interina.	Possui dois anos de experiência em gestão.	Considera-se monolíngue, com um entendimento básico de espanhol.

Fonte: Dados obtidos por meio da entrevista

3.4 Procedimento ético no processo de coleta de dados

O cenário desta pesquisa se situa em uma instituição educacional localizada na fronteira entre Brasil e Bolívia. Antes de iniciar a investigação, foi essencial submeter o projeto à análise do Comitê de Ética em Pesquisa e à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP), devido à participação de indivíduos no estudo. Juntamente com o projeto, foram enviados diversos documentos, incluindo o ofício (Apêndice C) e os Termos de Esclarecimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice D). Após uma minuciosa avaliação dos documentos, em agosto do mesmo ano, recebemos a aprovação do projeto.

Nesse contexto, Bogdan e Biklen (1994) destacam que duas questões predominam no cenário atual da ética em pesquisas com sujeitos humanos: consentimento informado e proteção dos participantes contra possíveis danos. Essas normas visam garantir o seguinte:

1. Os sujeitos aderem voluntariamente aos projectos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos.
2. Os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir. Estas directrizes são normalmente postas em prática mediante o recurso a formulários contendo a descrição do estudo, o que será feito com os resultados e outras informações pertinentes. A assinatura do sujeito aposta no formulário é prova de um

consentimento informado. Hoje em dia, existem comissões relativas aos direitos dos sujeitos humanos na maioria das instituições, cujo objectivo é o de considerar as propostas de investigação, certificando-se que a investigação proposta assegura o consentimento informado e a segurança dos participantes. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 75-76).

Com a aprovação do Comitê de Ética para realizar a pesquisa, o próximo passo envolveu a visita à instituição para conduzir entrevistas com os professores e gestores. Antes de me deslocar para o distrito, entrei em contato com o Diretor da escola para confirmar a viabilidade da pesquisa e agendar as entrevistas antes do encerramento do ano letivo. Com a confirmação e uma data estabelecida, viajei para o local e permaneci durante as duas primeiras semanas de dezembro de 2022, no segundo semestre do ano letivo.

Após o convite e a resposta positiva dos professores e gestores para participarem da pesquisa, deu-se início à coleta de dados. Cada profissional recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D), seguindo as práticas éticas necessárias em pesquisas qualitativas para garantir o respeito aos participantes (Bogdan e Biklen, 1994).

Na próxima seção, serão abordados detalhadamente os métodos utilizados para a coleta de dados nesta pesquisa.

3.5 Instrumentos utilizados na coleta de dados

Com o intuito de aprofundar a compreensão das percepções dos profissionais de uma escola situada na fronteira entre Brasil e Bolívia acerca das práticas linguísticas dos alunos e seu impacto nas identidades, optei por uma abordagem metodológica diversificada na coleta de dados. Este processo envolveu a elaboração de um roteiro de perguntas para conduzir entrevistas semiestruturadas com gestores e professores, além da captação de narrativas de membros da comunidade através de um dispositivo móvel (Samsung A20), somada à análise minuciosa do Projeto Político Pedagógico de 2022.

No ano de 2021, antes de iniciar meu mestrado, decidi candidatar-me a uma posição como professora na mesma escola onde conduziria minha pesquisa. Esta iniciativa visava integrar-me profundamente à comunidade escolar, permitindo-me observar de perto o dinamismo linguístico da região. Esta imersão prévia revelou-se fundamental quando iniciei meus estudos de pós-graduação, facilitando a colaboração e a obtenção de dados ricos e diversificados.

As entrevistas foram realizadas com uma ampla gama de participantes, incluindo alunos, pais, gestores, professores e membros da comunidade. Para acessar os pais, os gestores escolares providenciaram o transporte até as fazendas locais, enquanto recebi o apoio de familiares para conduzir entrevistas em San Vicente, na Bolívia.

A experiência prévia como professora foi essencial para estabelecer uma ligação sólida com a comunidade escolar, enriquecendo substancialmente minha pesquisa. Esta fase preparatória desempenhou um papel crucial no êxito do estudo, possibilitando uma compreensão mais abrangente das crenças dos participantes em relação às práticas linguísticas dos alunos e seu impacto nas identidades.

O método da entrevista semiestruturada, conforme proposto por Vianini e Arruda (2020), emergiu como uma ferramenta valiosa na pesquisa qualitativa, proporcionando insights profundos que vão além das abordagens convencionais. As interações detalhadas capturadas nas entrevistas gravadas impulsionaram reflexões enriquecedoras sobre ações e decisões, ampliando significativamente a compreensão das práticas e das emoções subjacentes aos envolvidos (Barcelos, 2020). Esta abordagem reflexiva emerge como uma ferramenta essencial para ampliar as oportunidades de ação e aprendizado no contexto educacional.

3.5.1 Entrevista semiestruturada

Após receber a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP) para dar início à pesquisa, embarquei imediatamente para o distrito, ansiosa para realizar as entrevistas com os participantes. Antes da viagem, os roteiros de perguntas já haviam sido cuidadosamente elaborados e revisados por minha orientadora e coorientador, abordando temas como origens, formações, práticas pedagógicas, uso de línguas adicionais pelos professores e gestores e práticas linguísticas dos alunos.

Durante a última semana de novembro e a primeira semana de dezembro de 2022, período próximo ao encerramento do ano letivo, as entrevistas foram conduzidas de maneira interativa, com os participantes respondendo às perguntas lidas e gravadas em áudio por meio de um celular. Antes do início das entrevistas, os participantes leram, preencheram e assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As entrevistas semiestruturadas ocorreram na instituição de ensino, com professores e gestores. A flexibilidade na programação das entrevistas foi essencial, sendo ajustada conforme a disponibilidade dos participantes.

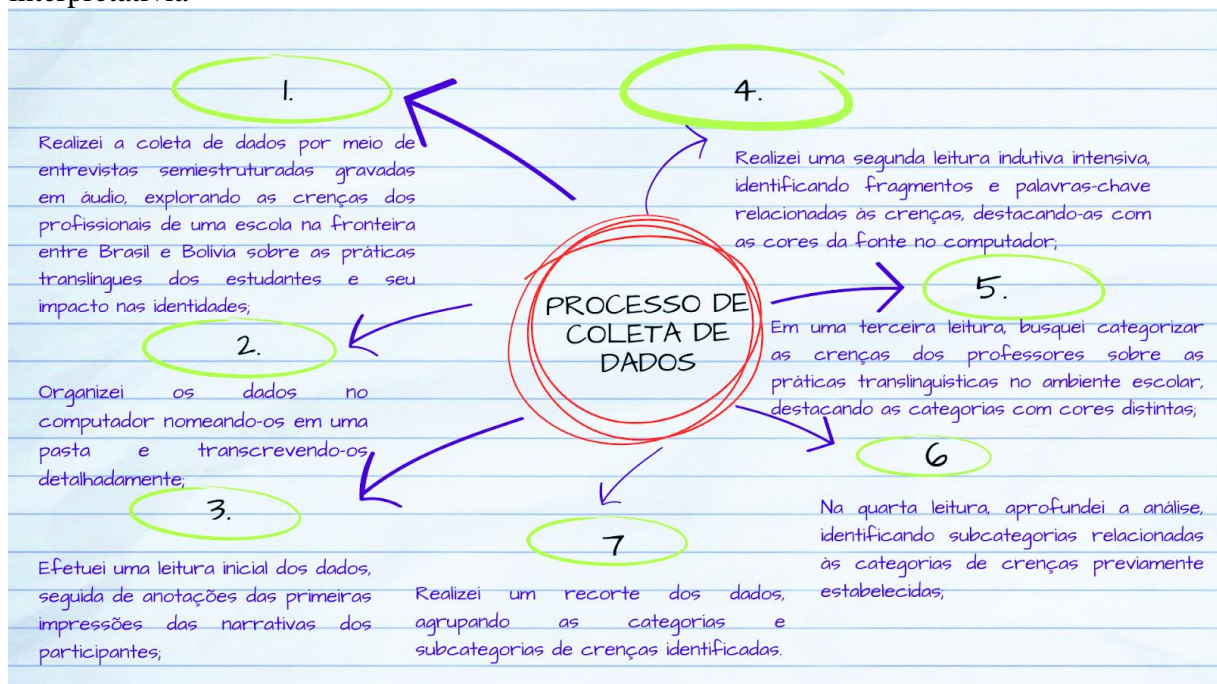
As interações se desenrolaram de forma amigável e tranquila, possivelmente facilitadas pela proximidade da pesquisadora, que já atuava como professora na instituição desde 2021, durante o período da pandemia. A gravação em áudio, realizada com o consentimento dos participantes, proporcionou uma análise detalhada das experiências e crenças em relação às práticas translinguísticas dos alunos bilíngues.

Além das entrevistas gravadas em áudio, gravações adicionais com moradores e familiares foram conduzidas para compartilhar depoimentos sobre minha história pessoal e a história do distrito de Santa Clara do Monte Cristo. A duração das entrevistas variou de 5 a 23 minutos. Após a conclusão das entrevistas, todas foram minuciosamente ouvidas e transcritas, fornecendo informações essenciais para alcançar os objetivos da pesquisa

3.6 Procedimentos de análise dos dados

Na condução desta pesquisa qualitativa de natureza interpretativista, segui as orientações metodológicas de Bogdan e Biklen (1994), Moita Lopes (1994) e, sob a perspectiva da pesquisa narrativa, as diretrizes de Barcelos (2020). O processo de coleta dos dados foi estruturado da seguinte forma:

Imagem 04: Fluxograma - Orientações metodológicas de uma pesquisa qualitativa e interpretativa



Fonte: Arquivo pessoal criado com base nos estudos de Bogdan e Biklen (1994), Moita Lopes (1994) e Barcelos (2020).

Com esses passos metodológicos delineados, o próximo capítulo apresentará as análises e discussões dos dados coletados nesta investigação, proporcionando uma compreensão mais aprofundada do tema em questão. As análises serão estruturadas de acordo com as categorias e subcategorias identificadas durante a pesquisa, permitindo uma exploração abrangente das crenças manifestadas pelos profissionais da escola em relação à translinguagem. Essa abordagem permitirá uma investigação detalhada das diferentes perspectivas e percepções dos participantes sobre o fenômeno, enriquecendo assim o entendimento sobre suas implicações no contexto escolar da fronteira Brasil-Bolívia.

CAPÍTULO IV

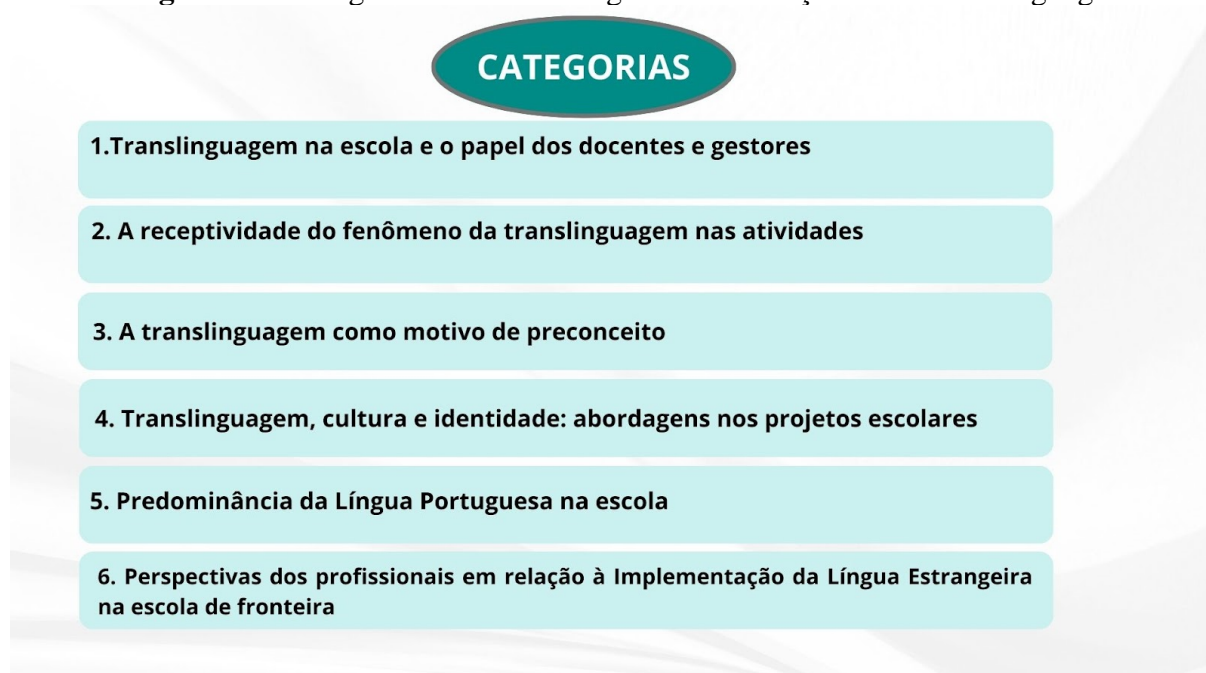
ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, dedicamo-nos à apresentação e análise dos dados coletados, seguindo as diretrizes teórico-metodológicas propostas por Bogdan e Biklen (1994) e Moita Lopes (1994) no âmbito da pesquisa qualitativo-interpretativista. Além disso, incorporamos a estrutura da pesquisa narrativa, alinhando-nos com a abordagem sugerida por Barcelos (2020).

As crenças derivadas das narrativas dos professores acerca do fenômeno da translinguagem são inicialmente identificadas e classificadas neste capítulo. Posteriormente, essas crenças identificadas e categorizadas passam por um exame minucioso.

Para fins de organização, o capítulo foi dividido em duas partes distintas. Na primeira, apresento e detalho as categorias de crenças inferidas a partir da análise das narrativas dos professores e gestores participantes deste estudo, à luz dos pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Já na segunda parte, realizo uma síntese dos resultados abordados nesta dissertação, destacando as crenças e subcrenças manifestadas nas narrativas dos profissionais em relação ao fenômeno da translinguagem. Agora, procederemos à análise das crenças dos participantes neste estudo, que foram categorizadas da seguinte maneira:

Imagem 05: Fluxograma- As seis categorias das crenças sobre Translinguagem



Fonte: Arquivo pessoal com base na análise de dados

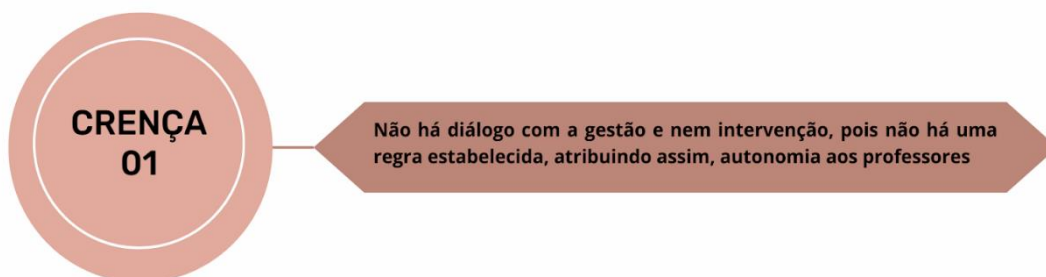
4.1 Crenças expressas nas narrativas dos docentes e gestores sobre o fenômeno da translinguagem

A definição de um sistema de crenças, conforme Rokeach (1968, citado por Pajares, 1992), é uma estrutura psicológica que organiza as crenças de uma pessoa sobre a realidade física e social. Rokeach compara essa estrutura à de um átomo, com crenças centrais como um núcleo estável, resistente à mudança. Barcelos (2007, p. 117) expande essa compreensão, destacando quatro características fundamentais das crenças principais: interconexão entre si, relação com a identidade pessoal, compartilhamento e origem em experiências diretas, denominadas "crenças de estimacão" por Dewey (1933), mantendo-se firmemente ligadas à identidade e emoções.

Barcelos (2006, p. 151) alinha-se à perspectiva de Dewey, concebendo crenças como formas de pensamento que refletem construções da realidade e maneiras de perceber o mundo. Ele enfatiza a co-construção dessas crenças por meio de experiências, emergindo de um processo interativo de interpretação e ressignificação. Assim, as crenças são compreendidas como fenômenos sociais, mantendo uma dimensão individual e caracterizando-se por sua natureza dinâmica, contextual e paradoxal (Barcelos, 2004, 2005, 2007).

Diante dessa perspectiva, a análise das crenças nas narrativas dos profissionais de uma escola campo entre Brasil e Bolívia segue, neste estudo, uma abordagem social, buscando revelar suas percepções sobre o fenômeno da translinguagem.

4.1.1 Translinguagem na escola e o papel dos docentes e gestores



No excerto que segue, verificamos que as crenças emergidas nas narrativas são ancoradas na falta de orientação do PPP e no silêncio da gestão, pois não há uma regra estabelecida referente às práticas translíngues dos alunos, fato que sinaliza para a autonomia aos professores para tomarem atitudes, que podem ser desde o apagamento/invisibilidade dessas práticas, à advertência para uso de uma única língua, o repúdio ao uso da língua materna

e o discurso de prestígio à língua portuguesa. Não há discussão sobre as possíveis dificuldades na adequação à pedagogia monolíngue. Vejamos:

30/11/2022

Pesquisadora: Você conversa com os gestores a quando ocorre a integração da Língua Portuguesa e Língua Espanhola? Quais as medidas de intervenção são tomadas quando ocorre?

Carol: Olha nesse caso, **a gente trabalha com a interdisciplinaridade né, que é... a... trabalhar as duas línguas né**, trabalhar o português e trabalhar o espanhol não de modo a isolar a língua materna deles né, **mas fazer também com que eles tenham um domínio também da língua portuguesa**, textos, atividades pra casa, atividades de redação, e... produção de textos, interpretação de textos, e... romances né, essas coisas que fazem que tem uma leitura melhor.

Alex: A respeito do...**olha, nunca, nunca eu tive essa conversa com... você entendeu.**

Lisa: Na verdade, e... **não tem nenhuma medida**, eu acredito que em sala de aula mesmo eu vou tentando né, mudar didática, enfim fazer uma outra atividade que faz com que ele realmente entenda, mas voltando a questão desse aluno do segundo ano, do ensino médio é o único, que até então, já estamos no final do ano, e é o **único aluno que eu vejo assim, que ele não se adaptou... à linguagem, à nossa linguagem, o português**. E..., mas assim ele não se adaptou e como foi o desenvolvimento dele? Na verdade, desde o início do ano, ele vem apresentando desse baixo desempenho, né. Eu até então, eu ia oferecer aulas de reforço, mas devido à questão de tempo não foi possível, e **ele não conseguiu um bom desempenho, mas assim, partindo da gestão eu não vi, nem... enfim, não tive apoio né, esses tipos de situação.**

Clara: Então... não, **não tenho muito diálogo nesse sentido com os gestores, mas a gente, a gente escuta isso na sala, e... quando estamos em reunião com os professores né. Como que alguns lidam, como que outros não.** Como eu... eu sou uma pessoa que gosto muito da língua espanhola, de espanhol sou assim... apaixonada. Eu ouço músicas, assisto filmes, leio livros em espanhol, então **eu procuro, e... valorizar o aluno e sempre como eu disse para você, seguir o meu exemplo.** Coloco pra eles que há a necessidade deles se esforçarem né, e que é em prol do conhecimento deles mesmo, entendeu. Sim. E sobre a intervenção, há alguma intervenção na escola, que é feito em relação a isso? **Não, não há** e também não há assim uma... e... como que eu poderia dizer, **uma... uma regra para ser seguida.** Que já foi, **nunca foi colocado pra nós, uma regra... precisa ser dessa forma, tem que ser dessa forma, então cada um está fazendo individualmente né. Cada professor está lidando com suas próprias competências, né.**

Podemos observar que a crença sobre a ausência de diálogo e intervenção dos professores e a gestão porque não há uma regra estabelecida, foi identificada nas narrativas de Lisa e Clara, por outro lado, o Alex nunca conversou a respeito. Ao expressarem que cada professor faz as atividades individualmente, identificamos nas falas dos excertos de Lisa e Clara que elas procuram adequar a sua metodologia. Já a docente Carol, destaca a importância de integrar as línguas portuguesa e espanhola, promovendo atividades que não isolem a língua materna dos alunos. Ela enfatiza a interdisciplinaridade como estratégia para fortalecer a leitura e escrita em ambas as línguas.

Essa abordagem reflete a crença na dinamicidade e na interconexão das línguas, bem como na necessidade de uma educação que vá além do isolamento linguístico, proporcionando aos alunos uma visão de linguagem que não coloca as línguas em rivalidade, mas em harmonia. Embora esse não seja o foco deste estudo, consideramos importante registrar que essa abordagem é crucial para orientar as práticas dos docentes no contexto da translinguagem nas escolas localizadas nas fronteiras.

Lisa, em particular, destaca seus esforços em sala de aula, onde tenta adaptar sua metodologia, mas relata a falta de respaldo da gestão. Ela acredita que mudando sua didática, o aluno possa “realmente” entender o conteúdo. Esta participante relata o caso específico de um aluno do segundo ano do ensino médio. Este aluno, ao longo do ano, não conseguiu se adaptar à língua portuguesa, demonstrando um desempenho insatisfatório desde o início do ano. Lisa tinha a intenção de oferecer aulas de reforço, porém, devido a restrições de tempo, não o fez, o que resultou em um desempenho abaixo do esperado. Sobre este caso, ponderamos que a falta de uma política de intervenção da escola, em relação ao caso específico desses alunos, indiretamente faz os professores entenderem que não precisam fazer algo a respeito das dificuldades dos alunos.

Apesar da ampla investigação sobre a Translinguagem, muitos governos, por meio de secretarias de educação, ainda não possuem familiaridade com esse fenômeno ou não incluíram em suas agendas, como destacado por García e Wei (2014), mesmo sendo objeto de estudo, há mais de dez anos e, ainda, mesmo sendo um fenômeno recorrente, não só, mas principalmente, nas regiões de fronteira.

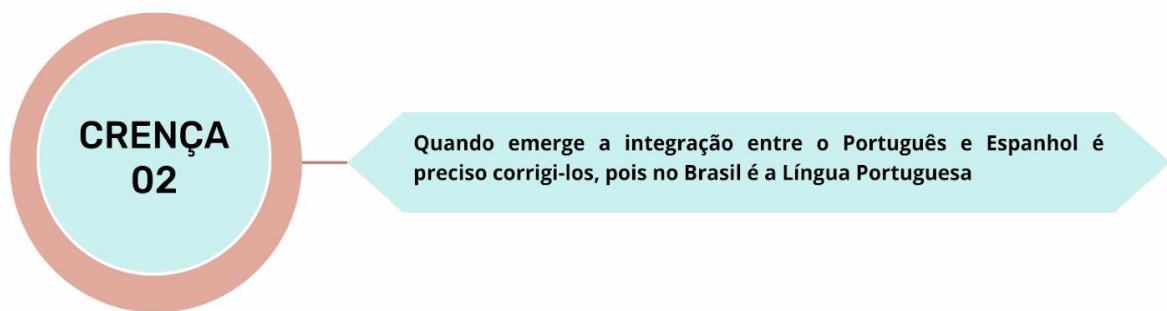
Clara, por sua vez, expressa sua paixão pela língua espanhola e a sua experiência no aprendizado da língua estrangeira, formada por atividades prazerosas. Já para os alunos, ela relata que orienta para que eles se esforcem para aprenderem o português¹ que, na escola, significa “conhecimento”. Não há, neste caso, uma relação entre o gostar ou não da língua estrangeira. Clara enfatiza a importância de cada professor seguir seu próprio exemplo, sugerindo uma abordagem individualizada. A falta de diálogo frequente com os gestores é mencionada, respaldando, assim, a não obrigatoriedade do professor para acomodar situações específicas referentes à língua.

Os relatos indicam que os professores trabalham para que os alunos bolivianos se adequem à língua portuguesa. Não há um movimento da instituição para que isso aconteça. Na sala de aula, a responsabilidade pelo enfrentamento das dificuldades dos alunos em relação à

¹ Não se referindo a uma atividade prazerosa, mas uma necessidade que eles precisavam suprir, para adquirir conhecimento.

linguagem recai, em grande parte, sobre o professor individualmente. A crença implícita é que cada professor deve adaptar² suas práticas pedagógicas, buscar diferentes estratégias e lidar com as situações de forma autônoma, sem uma abordagem sistemática ou intervenções mais estruturadas por parte da gestão escolar. Neste caso, como não há uma orientação específica, embora alguns professores compreendam o trânsito entre duas ou mais línguas como algo positivo, as propostas nesse sentido não parecem estar bem estruturadas e a Língua Portuguesa parecer estar sempre em destaque. Assim, é exigido dos alunos translíngues um esforço para o aprendizado que se traduz, segundo nossa análise, no esforço para o aprendizado da "nossa" língua, a portuguesa.

4.1.2 A receptividade do fenômeno da translinguagem nas atividades



A translinguagem é definida por Canagarajah (2011), como uma prática performativa que vai além da simples aplicação de predisposições linguísticas preexistentes, envolvendo uma improvisação criativa que responde às exigências contextuais e situacionais, culminando na construção de significados por meio da interligação de recursos linguísticos com as nuances da ecologia comunicativa, conforme evidenciado por Khubchandani (1997). Essa perspectiva difere substancialmente da competência multilíngue, como destacado por Canagarajah (2011) e da alternância de códigos linguísticos, como apontado por Garcia e Wei (2014).

A crença identificada, que sugere a necessidade de corrigir a integração entre o Português e Espanhol devido à predominância do Português no Brasil, contrasta com a abordagem da translinguagem. Esta última abraça a complexidade das práticas discursivas inter-relacionadas que não se encaixam nas definições convencionais de uma única língua, formando o repertório completo dos falantes. Li Wei, conforme explicado por Scholl (2020),

² Neste caso, "deve adaptar" como geralmente o faz, quando, na sala, há alunos em diferentes níveis de conhecimento do conteúdo. Não há uma preocupação específica com o fenômeno da translinguagem e seus possíveis desdobramentos.

destaca essa diferença ao analisar práticas que despertam o interesse da translinguagem, enfatizando como os indivíduos utilizam uma variedade de recursos linguísticos, semióticos e cognitivos para construir significados que ultrapassam os limites das línguas nomeadas. Observemos o seguinte excerto a seguir:

30/11/2022

Pesquisadora: Sobre as suas práticas pedagógicas, os estudantes costumam integrar a Língua Espanhola com a Língua Portuguesa, ou seja, ao mesmo tempo em que eles estão falando o Português emerge o Espanhol nas atividades de escrita? O que você faz quando emerge essa ocorrência?

Carol: Sim, ocorrem, e normalmente a gente consegue identificar isso, mais nas atividades de escrita nas redações né, a gente consegue identificar isso, tem aluno que é boliviano e mistura bastante o espanhol com o português na hora de escrever, né. Com esses alunos a gente precisa ter uma atenção especial, chamar para correção juntamente com eles, porque no modo de vista deles não é errado né, porque e...é a linguagem deles, e o, mais uma nova linguagem que está sendo aprendida né, está sendo trazida para o dia a dia deles. Então você tem que explicar como que aquela palavra é escrita aqui, na nossa língua, não que a... que ele tenha escrito de modo errado né, é a língua materna dele então é normal, mas a gente chama para corrigir juntamente, olha essa palavra...aqui no Brasil, na língua portuguesa nós escrevemos assim, entendo que no espanhol é escrito assim, mas o português é assim.

Alex: Bom, no começo eles, né, eles têm muitas dificuldades, né. Eles transcrevem o espanhol, depois com o passar do tempo, eles já vão se adequando para a língua portuguesa.

Quando acontece isso, o que você faz?

Aí eu tenho que, e... conversar com eles porque nas avaliações exige a Língua Portuguesa, questão ortográfica, né, entendeu. Eles têm que saber, e... lidar com a situação.

Lisa: Na verdade, eu não faço essa correção, por exemplo: ele vai copiar um enunciado e sai lá as palavras em espanhol, como eu já sei que eu estou passando em português, e... eu vou tentando, enfim né, traduzir, mas assim, eu corrijo oralmente, vou tentando fazer com que ele entenda, mas tão fácil ele acabar em nada, entendeu, porque a matemática né, e...enfim, é mundial né, é uma escrita só, então...não corrijo.

Clara: [...] eu sempre deixo evidente para eles uma coisa que eu aprendi, inclusive quando estudei na Bolívia, né, e quando eu estava lá, os professores já em nível superior não aceitavam nada que fosse escrito em português ou misturado né, e nem a nossa pronúncia, então aquilo ali serviu como alavanca para me aperfeiçoar né, e eu... e hoje poder né, e... vamos dizer, ler e escrever e entender bem o espanhol, então eu... o motivo nesse sentido é o seu esforço, em prol de vocês mesmo, e... aperfeiçoar a língua portuguesa, é tirar esse hábito sabendo que vocês estão dentro do Brasil, e... e pegando, abraçando essa oportunidade pelo fato de estarem na sala de aula junto com o professor pra auxiliar, nesse sentido. Eu quero mostrar pra eles que é importante eles se esforçarem, em corrigir né, e aprender o português, escrever, então, eu ensino eles, eu pego o conteúdo, olha... aqui você escreveu dessa forma e deveria ser... Então a mesma didática de lá você quer fazer aqui com eles? Eu faço...então, nesse sentido porque isso foi uma experiência que me alavancou, que me motivou e que me ajudou muito, então para que eles também vejam isso como um exemplo e também aperfeiçoem, que vai ser muito bom para eles né.

Neste recorte, observamos que os quatro professores reconhecem a ocorrência da integração entre as línguas Portuguesa e Espanhola nas atividades de escrita de seus alunos.

Suas atitudes em relação a esse fenômeno translinguístico variam, refletindo diferentes abordagens pedagógicas.

A participante Carol identifica a integração entre as línguas, principalmente os alunos bolivianos, mas ela afirma que é necessário chamá-los para a correção, pois na visão dos alunos, não é errado fazer isso. Sobre essa prática, Yip e García (2018) reconhecem a importância de valorizar e compreender a integração de línguas nas práticas linguísticas dos alunos. No entanto, Carol deixa implicitamente posto que essa prática é errada, porque não atende às regras da língua portuguesa (“entendo que no espanhol é escrito assim, mas o português é assim.”).

A perspectiva de Alex destaca a importância da comunicação com os alunos quando ocorre a integração de espanhol e português. Ele enfatiza a necessidade de esclarecer aos alunos a importância do uso 'correto' do português escrito, especialmente em avaliações que envolvem questões ortográficas. Essa abordagem, da integração de línguas está alinhada com a perspectiva de Yip e García (2018), quando eles argumentam que as escolas muitas vezes não reconhecem as práticas bilíngues dos alunos, tratando-as como se fossem incorretas. Isso pode ser visto na imposição de regras rígidas sobre quando falar em cada língua nas salas de aula bilíngues, o que pode alienar os alunos bilíngues de sua própria voz bilíngue. Mostra, também, o poder da avaliação, independente da realidade dos participantes.

Por outro lado, Lisa opta por uma abordagem que envolve traduzir oralmente as palavras, em vez de realizar correções formais. Essa escolha revela uma compreensão da complexidade da matemática, que é vista como uma linguagem universal. Com isso, Lisa demonstra um reconhecimento de que, em certos contextos, a compreensão e a comunicação dos conceitos matemáticos podem ser mais importantes do que a correção de erros linguísticos, mesmo que os alunos não compreendam perfeitamente a língua estrangeira.

Nesse aspecto, García e Wei (2014) corroboram que a translinguagem não se limita às interações orais, mas abrange várias modalidades, incluindo a escrita. Em um futuro de interações virtuais e globalização, a translinguagem se tornará ainda mais crucial para engajar-se em práticas linguísticas fluidas e montar recursos que possam atravessar espaços geográficos.

Clara apresenta uma contradição em relação à translinguagem ao compartilhar sua experiência de aprendizado na Bolívia, onde os professores adotavam uma postura rígida contra o uso do português ou a mistura de idiomas. Essa experiência influenciou sua crença de que os alunos devem esforçar-se para aprimorar o português, evitando a integração entre o Português e o Espanhol, demonstrando uma contradição entre uma abordagem sensível à diversidade linguística e uma visão mais estruturada adquirida durante seu aprendizado. Sua orientação aos alunos para superar esse hábito reflete uma compreensão das línguas como distintas em um

contexto brasileiro, conforme Coracini (2007). Isso se relaciona com a abordagem de programas bilíngues nos EUA, destacada por Creese e Blackledge (2010), que evitam a mistura de idiomas, concordando com a disposição de clara em não permitir a integração das línguas.

Neste contexto, examinamos, a seguir, as narrativas dos gestores da instituição, no que diz respeito às medidas que tomam quando se deparam com o fenômeno da translíngua. Investigamos ainda nesta seção, se/como ocorre a comunicação com os gestores sobre essa questão e se/como são implementadas estratégias de intervenção destinadas a auxiliar os alunos em seu ambiente escolar. Verifiquemos:

01/12/2022

Pesquisadora: Qual a sua opinião sobre as situações em que os estudantes integram os códigos linguísticos, ou seja, Português/espanhol tanto na oralidade quanto na escrita? Como isso se reflete na aprendizagem?

Diego: Então, essa riqueza toda tem esse ponto negativo, posso dizer, entre aspas quando você leva para avaliação da escrita em língua portuguesa, o que que eu tô querendo dizer, né, tanto em, Geografia História ou qualquer outra disciplina, vai levar-se em conta aquilo que está assegurado na BNCC. É porque **eu tô preparando o aluno, e tem que trabalhar só nessa base como curricular, que é em todo o país.** Então, ali nesse momento, cabe ao professor e também à gestão dentro do conselho de classe fazer essas observações e ter orientação sempre de que nós estamos num momento de transição com esse aluno né, é claro que não pode permanecer sempre essa questão. **Então o aluno também ele é orientado a... a se apropriar do código né, da escrita, da língua portuguesa para que este não... não venha a ser prejudicado, então, todo o cuidado com a parte pedagógica também a respeito disso aí.** Para não ser prejudicado, porque muitas vezes o aluno compreende oralmente, igual foi destacado e na hora... **na hora de você colocar a escrita né, vai usar o portunhol, ou seja, os códigos incorretamente aonde muitas vezes vai ser prejudicado.**

29/11/2022

Laura: Bastante, né. Igual eu falei, quando nós recebemos eles né, pequenos né, nós acompanhamos a pesar de ser duas instituições, é natural né, mas o adolescente é mais difícil, **prejudica** mais o aluno né, porque até ele se adaptar no país né, totalmente distinto né de acontecer isso. Estamos né, com dois alunos assim, como mencionei, então eles até têm, **dificuldade até de... de se interagir né, então dificulta sim né. Com certeza as notas...** se fossemos comparar as notas que ele tinha lá no país né, da Bolívia e agora a nota caiu né, a mesma coisa né, de aqui para lá também né, essa adaptação.

No recorte apresentado, Diego destaca a complexidade da situação, mencionando que a riqueza linguística dos alunos, que integram códigos linguísticos como o Português e o Espanhol na oralidade. Contudo, ele ressalta que essa integração pode representar um desafio na avaliação de escrita em Língua Portuguesa, que é alinhada com o que é assegurado na BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

A ênfase de Diego recai sobre a importância de orientar os alunos durante essa transição, visando à apropriação do código correto da Língua Portuguesa e evitando possíveis prejuízos

acadêmicos. Diego realça a necessidade de cuidados na abordagem pedagógica, considerando que, muitas vezes, os alunos compreendem a língua oralmente, mas enfrentam dificuldades na expressão escrita, quando podem usar o portunhol, resultando em um uso incorreto dos códigos linguísticos, segundo a norma culta da língua portuguesa.

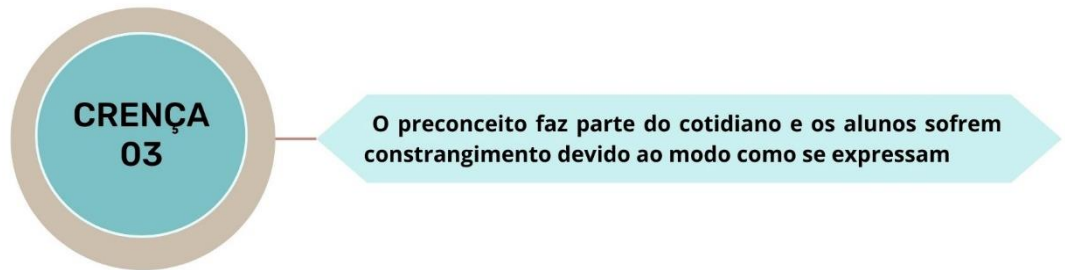
Nesse contexto, verificamos que o gestor compreende as práticas translíngues como incorretas. Diego enfatiza a complexidade da integração de códigos linguísticos e a relevância da norma padrão na avaliação da escrita em Língua Portuguesa, em conformidade com a BNCC. Ele destaca a importância de preparar os alunos de acordo com essa norma, evitando prejuízos acadêmicos decorrentes do uso de variedades linguísticas híbridas, conforme discutido por Yip e García (2018). Ou seja, a identidade dos alunos estrangeiros em formação é ignorada em detrimento das exigências acadêmicas, que priorizam o monolinguísmo e a importância da língua portuguesa.

Os participantes, Diego e Laura, reconhecem a complexidade da integração de códigos linguísticos pelos alunos e como isso impacta a aprendizagem. Diego destaca a necessidade de orientação para evitar "prejuízos" na expressão escrita, enquanto Laura menciona os desafios de "adaptação" dos alunos, que podem resultar em queda nas notas escolares. Essas crenças reforçam a crença social identificada: "Quando emerge a integração entre Português e Espanhol, é preciso corrigi-los, pois no Brasil é a Língua Portuguesa, ou seja, é um contexto em que o monolinguísmo é priorizado sob influência das políticas linguísticas.

Nesse cenário, Garcia e Li Wei (2014) argumenta que a translinguagem como abordagem pedagógica desafia políticas educacionais monolíngues, permitindo o uso do repertório linguístico completo de indivíduos bilíngues e multilíngues no ambiente escolar (Scholl, 2020), indo de encontro à perspectiva monolíngue e ao que acontece na escola onde aconteceu a pesquisa.

A partir deste ponto, exploraremos as perspectivas dos agentes em relação ao preconceito linguístico, indagando sobre a presença dessa questão no ambiente educacional. Essa inquietação serviu como motivação central para a realização deste trabalho, impulsionando a investigação das crenças dos envolvidos em relação a essa questão.

4.1.3 A translinguagem como motivo de preconceito



Em sintonia com as ideias de Yip e García (2018, p. 166-167), tanto questões étnicas quanto linguísticas desempenham papéis significativos nas formas de exclusão, onde a linguagem assume um papel crucial. Nas instituições escolares, frequentemente a língua atua como um instrumento proeminente de exclusão, punindo crianças por usarem a língua considerada "incorreta" ou por apresentarem características linguísticas tidas como "erradas". É o que constatamos nas declarações de Alex e Clara, a seguir:

30/11/2022

Pesquisadora: 9. Em algum momento já se deparou com um fato de preconceito com os alunos bolivianos? Qual foi o seu posicionamento?

Carol: Não, até hoje nunca apresentei nenhum episódio assim...de preconceito.

Alex: Sim sim...o meu posicionamento foi, que... muitas das vezes eu, o... **o falar né, o tom de, de... às vezes o aluno tem até vergonha de se comunicar... pelo, pelo colega né, que vai tirar uma...uma casquinha do, do coleguinha, aí ele fica com receio, aí eu... meu posicionamento foi conversar, e explicar como que funciona né, a...onde eles têm outra língua, tem outra cultura,** então vamos falar pra ele, é um lugar onde respeitado cada um do... dos alunos, né.

Lisa: Até o momento eu... eu não me deparei com esse tipo de situação, eles... eu acho assim que eles aceitam bem, pelo fato de ser Fronteira né, então **eles vão ter esse tipo de preconceito.**

Clara: Então, eu... eu tive essa experiência esse ano, e... não, não só com alunos, entre alunos, mas eu... infelizmente né, tenho que ser sincera, eu já vi também muito... já, já presencie e... como que eu poderia dizer... professores fazendo comentários maldosos, desvalorizando, tirando sarro sabe, e... de como se comporta, de como se veste, tirando o sarro porque o aluno ou aluna né, não vou nem mencionar, que é antiético isso... e... como ele gesticula, como ele é vergonhoso, **ele tem vergonha. E eu, eu acredito que o aluno, ele percebe o professor que age dessa maneira, e ele não se sente e... a vontade, e eu acho que isso intimida mais o aluno. E eles percebem, isso é... e aí eles evitam de comunicar, de se comunicar, e isso prejudica o aluno né, prejudica o aprendizado do aluno né, naquilo.** Eu presenciei, isso daí, aqui na escola infelizmente, esse ano, foi uma a experiência que eu... ficou marcada pra mim, e ela continua sabe, ela sempre que... sempre que eu vejo de vez em quando falando sobre aquela turma específica, sempre lembro daquele aluno que fazem comentários maldosos.[...]

Ao perceber o tratamento diferenciado aos estudantes bolivianos, Alex relata que intervém e conversa sobre as diferenças de culturas. Prega o respeito a essas diferenças, educando, assim, para a boa convivência e o respeito. Clara também percebe o preconceito não

somente de alunos, mas de professores, por meio de comentários e gestos. Ela, no entanto, somente observa e fica chateada (“foi uma experiência que eu... ficou marcada pra mim”), mas não toma nenhuma atitude. As professoras Carol e Lisa relataram que não perceberam nada relacionado a preconceito, mas Lisa acredita que por ser uma região de fronteira, esse tipo de preconceito pode acontecer, e por isso, os alunos “aceitam bem”.

Com base nesses relatos, verificamos que Alex é o único que toma uma atitude ao perceber uma forma diferenciada de tratamento aos alunos bolivianos. Os demais participantes não perceberam ou perceberam (Clara), mas não se manifestaram. Por mais que sejam situações que tenham chateado Clara, ela não se sente responsável em fazer algo para combater o preconceito, por exemplo, conversar, educar os alunos. A crença 3, neste caso, só é problematizada por Alex.

Retomando a reflexão de Yip e García (2018), que aponta para o não reconhecimento e deslegitimação das práticas bilíngues nas escolas, a terceira crença pode contribuir para o silenciamento dos alunos devido ao medo de rotulações. O professor Alex destaca que alunos bolivianos, muitas vezes, sentem vergonha de se comunicar com receio de serem alvo de zombarias. Essa observação destaca a importância de criar um ambiente acolhedor e inclusivo.

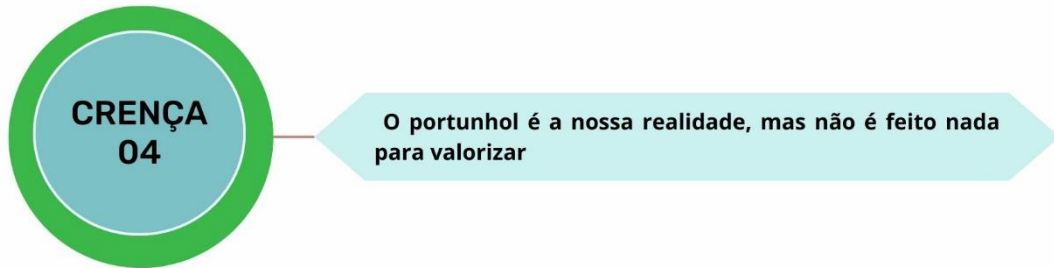
Clara compartilha experiências de comentários maldosos por parte de professores e colegas, ressaltando como esse comportamento intimida os alunos bolivianos e prejudica seu aprendizado. Ambos os participantes demonstram preocupação com o preconceito linguístico e cultural, ou seja, com a crença naturalizada no espaço da escola. Alex busca criar um ambiente de respeito através do diálogo, enquanto, na entrevista, Clara explicita o preconceito, mas não toma uma atitude, provavelmente porque ela (professora) acredita que essa parte do educar não seja de sua responsabilidade.

A noção de discriminação translingual, explorada por Dovchin e Dryden (2021), ilustra como identidades linguísticas transnacionais são desigualmente avaliadas, resultando em formas de discriminação linguística influenciadas pelo poder transnacional³.

Considerando a translanguagem como uma prática comprometida com a equidade, diversidade e inclusão, percebe-se que sua implementação no contexto educacional ainda necessita de exploração para melhor compreensão de como integrá-la de maneira eficaz no processo educativo (Faria, 2020).

³ Neste caso, o poder transnacional pode ser interpretado como o prestígio da língua e cultura inglesa, inclusive dado pela escola e pelos documentos oficiais que a regem.

4.1.4 Translinguagem, cultura e identidade: abordagens nos projetos escolares



Neste estudo, também foram identificadas as crenças dos professores em relação ao fenômeno da translinguagem, cultura e identidade no contexto fronteiriço entre o Brasil e a Bolívia. Essas crenças fornecem insights sobre diferentes perspectivas em relação à diversidade linguística e cultural na escola localizada na região. Acompanhem o próximo trecho para uma compreensão mais aprofundada.

01/12/2022

Pesquisadora: Sabemos que neste espaço existe uma diversidade cultural, bem como uma diversidade linguística e de identidades. Diante disso, fale sobre os desafios que a escola tem se deparado, e o que tem sido feito para valorizar e potencializar o ensino aprendizagem dos alunos monolíngues, bilíngues, multilíngues?

Diego: Eu penso que o... maior desafio que a escola situada na área de Fronteira enfrenta, é a falta principalmente, **a falta da... da valorização do conhecimento da própria cultura.** Então, você tem um... e... um povo, onde esse povo conhece a sua cultura, se identifica como tal, ele vai ter propriedade de falar e de se colocar no meio social né, nós temos desses 70% que são... os alunos daqui mesmo, que aqui residiram sempre, essa falta, essa carência de conhecer a própria cultura pra se identificar e se colocar, e... digamos aqui no mundo contemporâneo.[...] **Como que a escola lida? Tem que lidar com a política efetiva, né, através de trabalho, através de provas, de projetos, professores né, buscando conhecer mais e assim, dentro da diversidade que nós temos hoje, é importante destacar que também estou dentro do município aonde é nacionalmente conhecido como quilombola, né, aliás um dos municípios mais importantes do Estado se não estiver errado. Você observou então que há uma negação de identidade? Há uma negação de identidade, né, então e... isso é nítido né. Infelizmente e... é muito... é muito gritante ainda né, e infelizmente o que é pior ainda, muitos professores não trabalham né, deveriam trabalhar, então hoje por exemplo, se o professor falar assim, ah mais não tem material... é mentira! Nós temos hoje, por exemplo a questão da... da lei 10.000, 11.000 que assegura e orienta a escola a trabalhar diversidade né, por exemplo Afro Brasileira e a questão indígena também. Então e... cabe a escola realmente fazer valer o seu papel enquanto formação, formadora de cidadãos. E esses projetos, teria como falar um pouco sobre? o que é trabalhado, voltado para essa questão? Então, atualmente a escola né, nós tivemos o nosso mandato... 3 anos sem trabalhar os projetos, 2 anos trabalhar os projetos basicamente, e no nosso primeiro**

ano de... de gestão nós colocamos né, a... a **Feira Cultural da Escola, foi um sucesso absoluto. Trouxemos muita coisa dos... do, do povo chiquitano, assim como do povo quilombola, também dos imigrantes que pra cá vieram, onde os alunos puderam contextualizar, e dali e... surgiu né... surgiu não, nasceu uma nova visão, um novo horizonte, sabendo e querendo que quer cultura, né porque eu me lembro que... anos atrás onde tava na coordenação da escola, eu acho que foi em 2016-2017 né, e...o que aconteceu, no projeto de desfile da Escola Sete de Setembro e... eu e uma determinada professora, nós resolvemos trazer pra apresentar nesse ato a questão e... da cultura local né, onde nós trouxemos artesanato, como por exemplo né, as Panelas de Barro no suporte né, as peneiras, então tudo aquilo que os remanescentes aqui deixaram pra... pra nós. Nós fomos pressionados por... por pessoas ligadas a fazendeiros a não, a não colocar isso no desfile porque nós estávamos de certa forma, aflorando a questão indígena e que a Funai ia vir transformar a região em reserva indígena. Então veja bem a falta de conhecimento. [...].**

29/11/2022

Laura: Na verdade, a gente fala assim de... de, dessa mistura né, dessa diversidade, mas na verdade, diversidade, ela acontece, acho que em todos os lugares né, aqui a gente fala muito por conta que é Fronteira, Fronteira, mas nós já estamos tão adaptados que para nós nem...nem chega a ser tanta diversidade assim, **é natural escutar um espanhol, é natural o aluno falar, o professor falar.**Então assim, e...a diversidade maior é quando vem alguém de fora...he... se de fora do Brasil mesmo sabe, de outra instituição, em fim. E quando acontece, igual eu falei desses alunos que já vem grandões aí né, do ensino médio, falando somente o espanhol, mas assim e... dificuldade em si. **Não é feito algo específico para ajudar esses alunos, projeto, algo voltado para ajudá-los? Não. Deveria né. Somente assim, igual...planejamento de professores de acordo e tal, mas uma coisa mais...não. Não há também uma cobrança né, assim... professores vamos trabalhar nisso vamos valorizar por exemplo. O portunhol. O portunhol,** que é o nosso, na verdade é a nossa realidade o portunhol né. Coisa bacana de pensar.

O excerto acima, apresenta duas perspectivas em relação à diversidade cultural e linguística no contexto de uma escola na fronteira entre Brasil e Bolívia. Diego destaca a falta de valorização da cultura local como um desafio significativo. Ele ressalta que o conhecimento da própria cultura é essencial para que os alunos se identifiquem e se posicionem no meio social.

Diego destaca também, que muitos professores vindos de fora têm um conhecimento limitado sobre a cultura local, e alguns até escolhem não se envolver nessa aprendizagem. Essa falta de conhecimento e envolvimento prejudica, segundo este participante, a abordagem da cultura nas séries iniciais e pode afetar negativamente a identificação e a valorização dos alunos com suas próprias raízes culturais.

Para lidar com esses desafios, Diego enfatiza a necessidade de uma política educacional eficaz, que envolva trabalho, provas, projetos e o esforço dos professores para conhecer mais sobre a diversidade cultural, linguística e identitária de seus alunos. Diego destaca a localização da escola em uma área quilombola nacionalmente reconhecida e aponta para a negação de identidade evidente na falta de valorização da cultura local.

O participante também menciona a relevância de projetos educacionais que promovam a valorização da diversidade, como a Feira Cultural da Escola. No entanto, ele relata pressões externas que afetaram a apresentação da cultura local em um desfile, demonstrando equívocos e falta de conhecimento por parte de algumas pessoas.

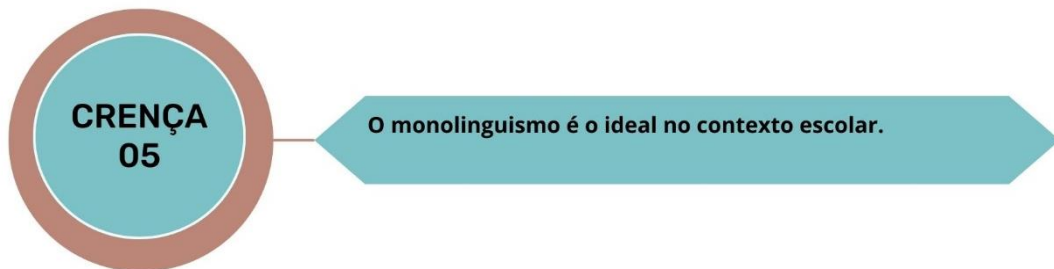
Diego observa que, em 2022, houve uma mudança positiva na atitude dos alunos em relação à cultura Chiquitana, o que sugere um progresso na aceitação da diversidade. Isso, por conta do projeto que é realizado anualmente. Ele enfatiza a importância contínua do trabalho da escola na promoção e valorização da diversidade cultural e identitária, garantindo que os alunos se sintam representados e aceitos. Isso ressalta a complexidade da gestão da diversidade na escola e a necessidade de uma abordagem educacional mais inclusiva e informada sobre a cultura local.

Este relato aponta para a crença de que a diversidade local é algo que é considerado pouco relevante para o planejamento no cotidiano da escola. Os eventos anuais, apesar de relevantes, parecem ser considerados como se fossem suficientes para promover a cultura local e do país.

Laura, embora reconheça a existência da diversidade, minimiza sua importância, afirmando que estão tão adaptados que a diversidade não chega a ser tão significativa. Ela destaca que a verdadeira diversidade é percebida quando alguém de fora, especialmente de outro país, ingressa na instituição. Laura menciona a falta de iniciativas específicas para apoiar alunos que chegam falando apenas espanhol e sugere a necessidade de projetos ou ações voltadas para essa realidade. Além disso, ela aponta a ausência de cobrança e incentivo por parte da escola para valorizar o portunhol, destacando a importância de reconhecer e celebrar essa expressão autêntica da realidade local. Como não há uma indicação para que trabalhos específicos sejam realizados, alguns pontos, como o uso do portunhol são reconhecidos pela participante como carentes de ações. No entanto, nada é feito para que essa realidade seja discutida. O fato de Laura destacar a falta de iniciativas específicas e a ausência de valorização do portunhol pela escola indica uma possível desconexão entre as práticas escolares e a riqueza da diversidade linguística presente na comunidade.

Em suma, enquanto Diego destaca a necessidade de ações concretas para valorizar a cultura e a identidade dos alunos, Laura observa a falta de iniciativas específicas e cobrança por parte da escola, no reconhecimento das práticas translíngues dos alunos. Ambas as perspectivas evidenciam a complexidade do cenário linguístico e cultural na região de fronteira e sinalizam a crença de que a diversidade cultural da região não é um tema relevante para a escola e, indiretamente, para a comunidade.

4.1.5 Predominância da Língua Portuguesa na escola



As crenças dos professores, reveladas nas narrativas sobre a predominância da Língua Portuguesa, abordam a forte ênfase dada ao monolinguismo no contexto escolar. Vamos observar mais de perto esse aspecto nas narrativas seguintes.

30/11/2022

Pesquisadora: Como você lida com os alunos estrangeiros? Você consegue se comunicar?

Carol: Basicamente, no nível básico sim, né, com os alunos que de repente pode falar uma outra língua diferente da, da do português né, mas como...**como eu falei assim, predominantemente a língua é o português mesmo, até os... os alunos que são bolivianos, eles dominam bem o português aqui na, na escola, na sala de aula, então a gente fala o português mesmo.**

Alex: Sim, por ser da Fronteira também né, a gente e... facilita...tá.

Lisa: Na verdade, e... em relação a alguns alunos, existe uma dificuldade porque tem uns que na verdade vem e... **só falam espanhol né, e aos poucos eles vão tentando também entender e pra a gente também é bem difícil essa comunicação.**

Clara: Sim, perfeitamente.

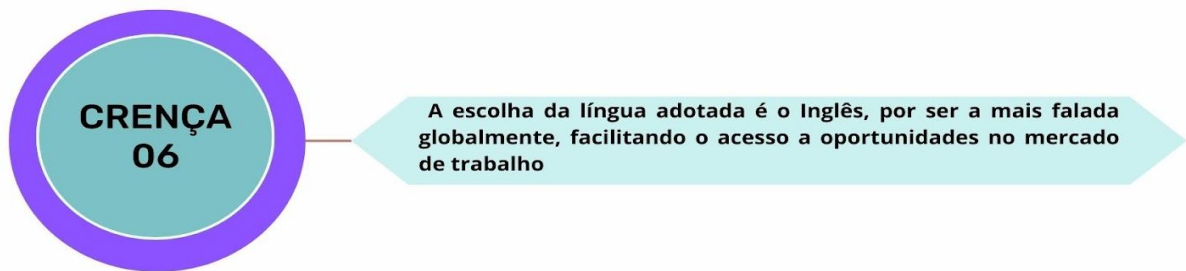
O Excerto #06 evidencia uma crença arraigada na predominância do Português na escola, mesmo ao lidar com alunos estrangeiros. Essa perspectiva monolíngue, expressa por Carol, contradiz a fundamentação teórica sobre a translíngua na educação, que reconhece a competência multilíngue na vida cotidiana, mesmo entre supostos "monolíngues" (Canagarajah, 2011).

Canagarajah (2011) destaca que a competência multilíngue é uma realidade presente na vida cotidiana, desafiando as categorias tradicionais de "monolíngue" e "bilíngue". No entanto, essa competência ainda não é totalmente explorada no contexto educacional, conforme apontado pelo autor, e evidenciado neste estudo. Verifica-se que ao revelar a preferência por uma única língua na escola, a realidade multilíngue é ignorada.

Sobre este assunto, Scholl (2020) corrobora Li Wei propõe a, confrontando políticas educacionais monolíngues. A crença expressa por Carol, privilegiando o Português mesmo

entre alunos estrangeiros, vai de encontro à abordagem pedagógica desafiadora, discutida por Garcia e Li Wei (2014), Li Wei (2017) e Scholl (2020), que defendem o uso completo do repertório linguístico de indivíduos bilíngues e multilíngues no ambiente escolar. A perspectiva monolíngue em uma escola de fronteira parece ser a adotada na escola onde aconteceu este estudo.

4.1.6 Perspectivas dos profissionais em relação à implementação da Língua Estrangeira na escola de fronteira



A crença de que o Inglês é a língua mais falada globalmente e que favorece a obtenção de oportunidades de emprego de qualidade reforça, por sua vez, a desvalorização da língua dos alunos monolíngues, bilíngues e multilíngues neste contexto de região de fronteira. As narrativas subsequentes ilustram essas crenças:

30/11/2022

Pesquisadora: Sobre a língua estrangeira qual é a língua ensinada na instituição? Qual é o motivo? E o que você pensa a respeito?

Carol: A língua é a língua portuguesa né, e... a língua estrangeira é o inglês... na, na matriz curricular da escola, eu acho importante estudar inglês, mas eu acharia também muito interessante que nós estudássemos o espanhol, visto que nós estamos numa região de fronteira né, em que há um intercâmbio tanto cultural quanto social entre os dois países, então eu acho que a...a disciplina de espanhol, a disciplina da língua espanhola, seria muito bom que a gente estudasse aqui na escola, mas no entanto, no momento a gente tem só o inglês mesmo...de língua estrangeira.

Alex: Olha, aqui na instituição é a língua inglesa. O motivo por ser a...a língua mais falada no mundo, né, então a escola tem essa grade curricular onde coloco para o aluno estudar. O que você pensa a respeito? **Eu penso que é bom né, porque... futuramente o mercado de trabalho exige a... eu ia... a segunda, terceira idiomas, facilita né, para que possa ter um bom...um bom emprego né.**

Lisa: Até o momento, o inglês né, mas pelo que eu vi, acredito que... o ano que vem nós teremos espanhol no ensino médio, vindo uma carga horária, mas assim...e... **além do inglês, eu acho que nós deveríamos trabalhar o espanhol pelo fato de nós sermos uma Escola que fica na região de Fronteira né, nós temos vários alunos, eu acho que facilitaria até o aprendizado.**

Clara: Atualmente é o inglês,[...] e eu também já trabalhei com a disciplina de inglês aqui, e **eu percebo ela muito desvalorizada né. Também admiro muito, gosto, sinto da necessidade e da importância do inglês, módulo, do contexto mundial né,**

e... ela é desvalorizada porque quando eu comecei a atuar eram 2 aulas, 2 aulas semanais e eu vejo que uma aula não surte efeito, faz é o contrário, desmotiva mais o aluno, sabe. [...] E aqui antigamente ninguém queria dar aula de... de inglês, ninguém, eu também trabalhei com o inglês por longas datas aqui. Eu já sou antiguiinha aqui. **E por ser um lugar de Fronteira por exemplo, o que você pensa a respeito sobre a língua estrangeira?** Então, eu percebi, lá na Bolívia, pelo tempo que eu tive lá e... a experiência que eu tenho com... convivo lá, eles valorizam muito mais do que aqui no Brasil, na região de Fronteira o inglês, né. Pode ser uma escola... lá inclusive em inglês, eles têm aula de inglês nas séries iniciais né[...]. Como eu gosto da cultura boliviana, espanhola... Mexicana, Argentina, todos os países que falam o espanhol, eu tenho amor, eu adoro ouvir músicas em espanhol, porque... se eu não tivesse esse amor talvez eu não tivesse interessado pela língua. E... eu acho que isso faz falta pro aluno, agora simplesmente você chega com uma gramática e com o material estruturado e quer que... que ele se aprofunde naquilo, que ele pegue gosto, pegue amor. E você sabe que é muito mais fácil, isso eu aprendi na educação infantil, quando vocês... você... a gente sempre vai buscar e... aprender aquilo que a gente tem mais, o quê? finalidade né, familiaridade né, que a gente tem mais e... amor naquilo.[...] **Então eu vejo isso daí, o aluno tem que gostar do inglês pra ele poder ter interesse, tem que gostar da cultura, das músicas e história, nesse sentido.**

Podemos observar que a escola sendo um espaço localizado na fronteira entre Brasil e a Bolívia, não se ensina o Espanhol, concentrando-se no Inglês, pois segundo os professores participantes acreditam que a Língua Inglesa é importante pelo seu contexto globalizado e nas exigências do mercado de trabalho. Ou seja, o contexto local é ignorado em detrimento de um contexto global, e a língua inglesa, por ter alcançado o status de língua franca no mundo^[8], é compreendida como “a escolha natural para o progresso” (Crystal, 1997, p. 75).

Carol destaca a relevância do inglês, mas sugere a inclusão do espanhol, reconhecendo a interculturalidade da região. Alex fundamenta a escolha do inglês pela sua predominância mundial, enfatizando sua importância para o futuro profissional. Lisa expressa a expectativa de incorporar o espanhol no ensino médio, reconhecendo a diversidade de alunos na região. Clara, por sua vez, aponta para a desvalorização percebida do inglês na instituição ao longo do tempo e destaca a importância de despertar o interesse dos alunos por meio da compreensão cultural dessa língua estrangeira que está distante da cultura e do potencial linguístico que acontece na fronteira.

Assim, a valorização da supremacia do inglês fica evidente nas entrevistas, mesmo que algumas apontem para uma reflexão sobre a importância de reconhecer e promover o espanhol, especialmente em uma região fronteira.

Diante desse panorama, questionamos os gestores acerca da seleção da língua adotada, seus fundamentos, as práticas linguísticas na escola e as orientações delineadas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP). Analisemos:

01/12/2022

Pesquisadora: Qual é a Língua Estrangeira que a escola adota? Quais são os motivos para isso? E também, qual é a orientação do PPP da escola, há alguma menção das práticas bilíngues?

Diego: Vou tentar responder... bom, a língua estrangeira trabalhada e... na escola, por estar na grade né, de acordo com a BNCC DRC-MT é a... Língua Estrangeira Inglesa, então já respondi por que ela tá. Tá assegurada na BNCC, Base Comum Curricular enfim, e... tratando-se desse documento e... como que é a outra pergunta? **Qual é a orientação do PPP da escola?** No PPP e... é detalhado, e... é escrito e assegurado que os nossos alunos têm né, esse... esse perfil né, esses 70% que agora há pouco eu disse né, e... embora nós não tenhamos na grade né, na... na grade curricular que falo da escola, isso foi discutido recentemente inclusive por minha pessoa no fórum, e... da discussão e análise das políticas das escolas do campo conforme a localidade, onde nós fizemos né, essa observação enquanto gestor do campo e... logicamente e... a 20 km da Fronteira a necessidade de se trabalhar essa questão de forma efetiva. Foi discutido em Cuiabá na SEDUC, nós tivemos o fórum das escolas do campo, quilombola e... na... no último dia 21/12/23 em Cuiabá. Então nós reforçamos a necessidade do momento de que... tanto A DRE quanto a própria SEDUC, que é o órgão central, nos assegure, assegure a escola e realmente... que deixe a escola trabalhar, aquilo que está assegurado no PPP. Muitas vezes a gente coloca no PPP e a DRE não acata ou vice-versa.

29/11/2022

Laura: Na verdade... apesar de nós estarmos na fronteira né, com um país que fala o Espanhol. A língua que nós né, e... utilizamos na nossa grade aqui é o inglês. **Não deveria né, na verdade, mas e... e vem na grade, na matriz né, é feita essa escolha pelo diretor**, pela DRE e sempre foi colocado. **Na verdade tem a opção de troca né, seria né, mais uma burocracia** eu acredito né, eu como coordenadora, eu não tenho acesso, na verdade dessa matriz, vem pronta só, mas nós adotamos é o inglês. E no PPP, há alguma menção em relação a isso? Não. **Apesar de eu falar né, eu poderia colocar, né?**

Ao considerar a escolha da língua estrangeira no contexto educacional em regiões de fronteira, é fundamental analisar as perspectivas apresentadas pelos participantes, Diego e Laura, à luz das teorias discutidas por Oliveira e Sabota (2020), Faria (2020) e Yip e García (2018).

A narrativa de Diego, que justifica a escolha do inglês como língua estrangeira com base na BNCC e destaca a necessidade de adaptação à realidade da fronteira, reflete a influência das políticas educacionais nacionais (Oliveira e Sabota, 2020). A BNCC estabelece o inglês como disciplina obrigatória, demonstrando como diretrizes mais amplas impactam escolhas específicas em contextos locais. Diego, apesar de destacar a importância de se trabalhar “de forma efetiva”, observando a região de fronteira, não deixa claro como isso pode ser feito, uma vez que esse olhar não está sequer mencionado no PPP da escola.

Laura, por sua vez, compartilha uma perspectiva semelhante ao questionar a escolha do inglês em uma região de fronteira e apontar a ausência de menções a práticas bilíngues no PPP. A narrativa de Laura reflete a falta de alinhamento entre as políticas educacionais nacionais e as necessidades específicas da comunidade fronteiriça. Sua observação sobre a burocracia para

alterar a Língua Estrangeira sugere a dificuldade, mas não a impossibilidade de se adequar o documento às necessidades e realidade locais.

Ao integrar as observações de Yip e García (2018) sobre a deslegitimação de práticas bilíngues nas escolas, podemos interpretar que as políticas educacionais, ao imporem o inglês sem considerar as práticas linguísticas locais, podem contribuir para a desvalorização do repertório linguístico diversificado dos alunos. Diego e Laura, destacam a importância de reconhecer a língua materna dos alunos, mas, respaldados pelos documentos BNCC e pelo PPP que é construído na escola, se rendem ao ensino da língua inglesa. Não há menção a nenhum projeto ou orientação que direcionada ao ensino da língua espanhola.

A visão de García e Wei (2014) sobre a translinguagem como uma prática que abrange várias modalidades, incluindo a escrita, adiciona um elemento crucial à análise. A escolha da língua estrangeira não apenas afeta as interações orais, mas também as práticas de escrita. A falta de consideração desses aspectos nas políticas educacionais pode limitar a expressão autêntica dos alunos.

Desse modo, ao analisar as narrativas dos participantes em relação às teorias apresentadas, percebemos um descompasso entre as políticas educacionais nacionais e a realidade local. Essa falta de alinhamento destaca a necessidade urgente de abordagens mais flexíveis e adaptativas, que valorizem e respeitem as práticas linguísticas e culturais específicas das comunidades de fronteira.

Avançando na análise, o PPP (2022) destaca notáveis semelhanças com a língua chiquitana falada na Bolívia, além de abrigar imigrantes da região sul do país, contribuindo para a diversidade cultural. No entanto, a ausência de menções a práticas bilíngues no PPP e a imposição do inglês levantam questionamentos sobre o alinhamento das políticas educacionais com as necessidades reais dos alunos na região de fronteira, evidenciando a falta de reconhecimento da língua materna dos alunos como parte integral das ações da escola.

Esse descompasso entre a língua estrangeira ensinada e a realidade local sublinha a urgência de considerar fatores locais na definição de políticas educacionais, além de uma discussão mais aprofundada sobre o ensino de uma "Língua Adicional" (LA), conforme abordada por Ramos (2021). Essa autora destaca a importância de uma abordagem mais simétrica e humana em relação às línguas, reconhecendo a diversidade linguística como um ativo e respeitando as identidades e culturas dos alunos.

Em um contexto global interconectado, onde as fronteiras são permeáveis e as interações transnacionais são comuns, a educação deve se adaptar para acolher as diversas línguas e culturas que enriquecem nosso ambiente. Portanto, a escolha da língua estrangeira no contexto

educacional deve refletir não apenas diretrizes nacionais, mas também as necessidades e identidades das comunidades locais, especialmente em regiões de fronteira. Essa abordagem se alinha ao trabalho que prioriza a simetria de línguas, reconhecendo múltiplas línguas independentemente de sua posição na ordem de aquisição, conforme proposto por Ramos (2021), e está alinhada às necessidades do contexto de ensino e vivência das pessoas envolvidas.

Prosseguindo com nossa análise, na próxima seção, compartilho um quadro que sistematiza as seis categorias de crenças reveladas nas narrativas sobre o fenômeno da translinguagem no ambiente escolar, em uma instituição situada na fronteira entre Brasil e Bolívia. O objetivo é promover uma reflexão sobre o possível impacto dessas crenças nas identidades dos envolvidos e como elas se relacionam com o Projeto Político-Pedagógico da escola.

Quadro 03: Organização das seis categorias de crenças reveladas nas narrativas dos profissionais sobre o fenômeno da translinguagem nesta pesquisa.

CATEGORIAS	CRENÇAS
1. Translinguagem na escola e o papel dos docentes e gestores	1. Não há diálogo com a gestão e nem intervenção, pois não há uma regra estabelecida, atribuindo assim, autonomia aos professores.
2. A receptividade do fenômeno da translinguagem nas atividades	2. Quando emerge a integração entre o Português e Espanhol é preciso corrigi-los, pois no Brasil é a Língua Portuguesa.
3. A translinguagem como motivo de preconceito	3. O preconceito faz do cotidiano e os alunos sofrem constrangimento devido ao modo como se expressam
4. Translinguagem, cultura e identidade: abordagens nos projetos escolares	4. O portunhol é a nossa realidade, mas não é feito nada para valorizar.
5. Predominância da Língua Portuguesa na escola	5. O monolinguismo é o ideal no contexto escolar
6. Perspectivas dos profissionais em relação à Implementação da Língua Estrangeira na escola de fronteira	6. A escolha da língua adotada é o inglês, por ser a mais falada globalmente, facilitando o acesso a oportunidades no mercado de trabalho.

Fonte: Arquivo pessoal com base na análise de dados

As conclusões apresentadas neste trabalho estão resumidas no quadro 2, a seguir:

Quadro 04: Síntese dos resultados abordados nesta dissertação referentes às crenças manifestadas nas narrativas dos profissionais em relação ao fenômeno da translinguagem

CRENÇAS	SUBCRENÇAS	SUBCATEGORIAS
<p>1. Não há diálogo com a gestão e nem intervenção, pois não há uma regra estabelecida, atribuindo assim, autonomia aos professores.</p>	<p>Enfatizar a leitura com textos, atividades pra casa, atividades de redação, produção de textos, interpretação de textos, e romances, enfatizando a leitura.</p>	<p>Que eles tenham um domínio também da Língua Portuguesa.</p>
	<p>O aluno não se adaptou ao português e apresentou baixo desempenho.</p>	<p>Não tive apoio da gestão para ajudar um aluno.</p>
	<p>Nunca foi colocado pra nós, uma regra... precisa ser dessa forma, tem que ser dessa forma, então cada um está fazendo individualmente né. Cada professor está lidando com suas próprias competências..</p>	<p>Falta de orientação sobre como lidar com alunos bilíngues.</p>
	<p>Eu vou tentando mudar a didática, enfim fazer uma outra atividade que faz com que ele realmente entenda.</p>	<p>O professor não tem orientação sobre as práticas linguísticas.</p>
<p>2. Quando emerge a integração entre o Português e Espanhol é preciso corrigi-los, pois no Brasil é a Língua Portuguesa.</p>	<p>Tem aluno que é boliviano e mistura bastante o espanhol com o português na hora de escrever, né. Com esses alunos a gente precisa ter uma atenção especial, chamar para correção juntamente com eles, porque no modo de vista deles não é errado.</p>	<p>No Brasil, a língua portuguesa nós escrevemos assim, entendo que no espanhol é escrito assim, mas o Português é assim.</p>
	<p>No começo eles têm muitas dificuldades. Eles transcrevem o espanhol, depois com o passar do tempo, eles já vão se adequando para a língua portuguesa. Eu converso com eles porque nas avaliações exige a Língua Portuguesa, questão ortográfica, Eles têm que saber lidar com a situação.</p>	<p>Priorizando a Língua Portuguesa</p>
	<p>Não faço essa correção, por exemplo: ele vai copiar um enunciado e sai lá as palavras em espanhol, como eu já sei que eu estou passando em português, e... eu vou tentando, enfim né, traduzir, mas assim, eu corrijo oralmente, vou tentando fazer com que ele</p>	<p>A matemática é mundial, é uma escrita só, então não corrijo a escrita.</p>

	entenda, mesmo acabando em nada.	
	Eu motivo o aluno a aperfeiçoar a Língua Portuguesa, e tirar esse hábito de integrar as línguas, pois vocês estão dentro do Brasil. Eu quero mostrar pra eles que é importante eles se esforçarem, em corrigir né, e aprender o português, escrever, então, eu ensino eles, eu pego o conteúdo, olha... aqui você escreveu dessa forma e deveria ser assim.	Eu sempre deixo evidente para eles uma coisa que eu aprendi, inclusive quando estudei na Bolívia, né, e quando eu estava lá, os professores já em nível superior não aceitavam nada que fosse escrito em português ou misturado né, e nem a nossa pronúncia, então aquilo ali serviu como alavanca para me aperfeiçoar.
3. O preconceito faz do cotidiano e os alunos sofrem constrangimento devido ao modo como se expressam	Muitas das vezes acontece pelo falar, o tom de voz. Às vezes o aluno tem até vergonha de se comunicar por vergonha ou medo do colega tirar uma casquinha dele. Ele fica com receio.	O meu posicionamento foi conversar, e explicar como que funciona, pois eles têm outra língua, tem outra cultura. Que é preciso importante respeitar as diferenças.
	Até o momento eu não me deparei com esse tipo de situação.	Eu acho assim que eles aceitam bem, pelo fato de ser Fronteira, então eles vão ter esse tipo de preconceito.
	Eu tive essa experiência esse ano, não só com alunos, entre alunos, mas eu infelizmente tenho que ser sincera, eu já presenciei professores fazendo comentários maldosos, desvalorizando, tirando sarro sabe, e de como se comporta, de como se veste, tirando o sarro porque o aluno ou aluna não vou nem mencionar, que é antiético isso, e... como ele gesticula, como ele é vergonhoso, ele tem vergonha.	Eu acredito que o aluno, ele percebe o professor que age dessa maneira, e ele não se sente a vontade, e eu acho que isso intimida mais o aluno. E eles percebem, isso e evitam de se comunicar, e isso prejudica o aluno, prejudica o aprendizado do aluno.
4. Oportunidade é a nossa realidade, mas não é feita nada para valorizar.	Oportunidade, que é o nosso, na verdade é a nossa realidade.	Não há uma cobrança aos professores, vamos trabalhar nisso, vamos valorizar por exemplo, oportunidade.
	O maior desafio que a escola enfrenta, é a falta principalmente, da valorização do conhecimento da própria cultura.	Os alunos daqui mesmo, que aqui residiram sempre, essa falta, essa carência de conhecer a própria cultura pra se identificar e se colocar no mundo contemporâneo.

	A escola lida com a política efetiva, né, através de trabalho, através de provas, de projetos,	A Feira Cultural da Escola foi um sucesso absoluto. Trouxemos muita coisa do povo chiquitano, assim como do povo quilombola, também dos imigrantes que pra cá vieram, onde os alunos puderam contextualizar, e dali surgiu uma nova visão.
	Nós fomos pressionados por pessoas ligadas a fazendeiros a não colocar isso no desfile porque nós estávamos de certa forma, aflorando a questão indígena e que a Funai ia vir transformar a região em reserva indígena.	Então veja bem a falta de conhecimento.
5. O monolingüismo é o ideal no contexto escolar	Predominantemente a língua é o português mesmo, até os... os alunos que são bolivianos, eles dominam bem o português aqui na, na escola, na sala de aula, então a gente fala o português mesmo.	A professora se comunica no nível básico com os alunos que de repente pode falar uma outra língua diferente do português.
	Por ser da Fronteira também né, a gente facilita.	O professor se comunica.
	Na verdade, e... em relação a alguns alunos, existe uma dificuldade porque tem uns que na verdade vem e só falam espanhol, e aos poucos eles vão tentando também entender.	Pra gente também é bem difícil essa comunicação.
6. A escolha da língua adotada é o inglês, por ser a mais falada globalmente, facilitando o acesso a oportunidades no mercado de trabalho.	Na instituição é a língua inglesa. O motivo por ser a...a língua mais falada no mundo	Eu penso que isso é bom porque futuramente o mercado de trabalho exige uma segunda, terceira língua. Isso facilita para ter um bom emprego.
	Na verdade... apesar de nós estarmos na fronteira, com um país que fala o Espanhol. A língua que nós utilizamos na nossa grade é o inglês.	Não deveria né, na verdade, mas vem na grade, na matriz, é feita essa escolha pelo diretor, pela DRE e sempre foi colocado. Na verdade tem a opção de troca né, mas há uma burocracia. O PPP não menciona nada a respeito.
	A língua estrangeira trabalhada na escola, por estar na grade né, de acordo com a BNCC DRC-MT é a Língua Estrangeira	No PPP é detalhado, é escrito e assegurado que os nossos alunos têm esse perfil, 70%. de alunos remanescentes.

	Inglesa. Tá assegurada na BNCC.	
	Isso foi discutido em Cuiabá na SEDUC, nós tivemos o fórum das escolas do campo, quilombola e... na... no último dia 21/12/23 em Cuiabá. Então nós reforçamos a necessidade do momento de que... tanto A DRE quanto a própria SEDUC, que é o órgão central,	Implementação do Espanhol.

Fonte: Dados obtidos por meio deste estudo.

As conclusões deste estudo revelam uma variedade de crenças entre os profissionais da escola em relação à translinguagem, destacando divergências e convergências que podem influenciar a abordagem educacional. Desde a falta de diálogo com a gestão até a predominância do monolinguismo, as narrativas dos participantes apontam para a necessidade de abordagens mais inclusivas e sensíveis à diversidade linguística e cultural na fronteira Brasil-Bolívia. Essas percepções são essenciais para promover um ambiente escolar coeso e colaborativo, especialmente diante do desafio adicional representado pelo preconceito linguístico e xenofobia.

Ademais, a análise das crenças expressas pelos profissionais ressalta questões como a falta de valorização da diversidade cultural e linguística e a escolha predominante da língua inglesa na grade curricular. Esses aspectos refletem a complexidade da realidade transfronteiriça entre os dois países, demandando uma reflexão mais aprofundada sobre as práticas educacionais e políticas linguísticas adotadas. Em suma, este estudo fornece perspectivas valiosas para orientar a promoção de uma educação mais inclusiva e sensível à diversidade na região fronteira entre Brasil e Bolívia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais desta pesquisa, é crucial destacar a interseção entre minha autobiografia e a história do distrito de Santa Clara do Monte Cristo. Ao longo do estudo, busquei refletir sobre minhas experiências como professora e pesquisadora imersa na complexidade da translinguagem na fronteira entre o Brasil e a Bolívia. Essa jornada pessoal, permeada por facetas multilíngues, proporcionou uma compreensão profunda das dinâmicas linguísticas na região e inspirou a análise das crenças expressas nas narrativas dos professores e gestores.

Ao integrar a história do distrito de Santa Clara do Monte Cristo, enriqueci as reflexões sobre a translinguagem, considerando não apenas as crenças dos professores, mas também a influência mais ampla da cultura e da identidade local. A conexão entre minha história e a história do distrito ampliou a compreensão sobre as práticas linguísticas dos alunos, enfatizando a importância de políticas educacionais sensíveis à diversidade e de intervenções que valorizem as experiências transculturais.

Dentro do contexto teórico que envolve as crenças e o fenômeno da translinguagem, este estudo concentrou-se na análise das crenças articuladas nas narrativas de professores e gestores, em uma escola situada na fronteira entre Brasil e Bolívia. A partir dessa base, as indagações de pesquisa foram:

1. Quais são as crenças expressas pelos profissionais da escola em relação à translinguagem quando ocorre a integração do espanhol/português na comunicação dos alunos?
2. Como as orientações do Projeto Político Pedagógico da escola impacta/influencia as crenças dos professores e sua atuação em sala de aula, ensinando alunos mono/bí/translíngues, especialmente no que diz respeito à translinguagem?
3. Como as crenças individuais dos profissionais convergem ou divergem em relação à abordagem da translinguagem, e como essas diferenças podem impactar a colaboração e coesão no ambiente escolar?

Este estudo aborda questões essenciais relacionadas à fronteira entre o Brasil e a Bolívia, explorando a experiência pessoal da pesquisadora na descoberta de sua identidade translíngue, marcada por facetas múltiplas. Utilizando uma abordagem qualitativa e interpretativa, a pesquisa delinea a trajetória da pesquisadora desde a infância até a fase adulta, apresentando a história de Santa Clara do Monte Cristo, distrito de Vila Bela da Santíssima Trindade, no Mato Grosso, para ilustrar as especificidades da região.

A abordagem adotada busca transcender fronteiras disciplinares e perspectivas convencionais, reconhecendo a complexidade inerente ao contexto da fronteira Brasil-Bolívia. O objetivo geral foi investigar as crenças relacionadas às práticas linguísticas de alunos mono/bilíngues e multilíngues no ambiente escolar. A análise dessas crenças buscará responder a cada uma das indagações propostas desta pesquisa.

Ao examinar as crenças manifestadas pelos profissionais da escola em relação ao fenômeno da translíngua durante a integração do espanhol/português na comunicação dos alunos, os resultados destacam a complexidade da fronteira Brasil-Bolívia, onde se entrelaçam o monolinguismo e o bilinguismo. As crenças dos participantes desempenham um papel crucial na abordagem das práticas translíngüísticas no contexto escolar.

Além disso, identificamos a maneira como os professores lidam com alunos estrangeiros, especialmente os de origem boliviana. A maioria destaca a predominância da língua portuguesa na sala de aula e ressalta a importância da adaptação dos alunos estrangeiros ao ambiente de ensino brasileiro. Contudo, a ausência de formação específica para lidar com esses alunos representa um desafio, especialmente quando ocorre a mistura de espanhol com português, resultando no "Portunhol".

Os resultados da análise buscaram sugerir que as crenças dos participantes desempenham um papel crucial na consideração ou não das práticas translíngüísticas no contexto escolar. Os resultados deste estudo indicam que, embora a adaptação dos alunos seja fundamental, há espaço para melhorar a capacitação dos professores para atender às necessidades específicas dos alunos estrangeiros, especialmente no que se refere ao currículo e à comunicação. Os professores destacaram em suas narrativas, que não há uma contrapartida da escola e de seus agentes para um planejamento que atenda as práticas translíngües dos alunos que a escola recebe.

Outro resultado indicou que a escolha da língua inglesa está voltada para a globalização e para o mercado de trabalho, situação que pode interferir sobremaneira na formação identitária dos alunos. Alguns professores argumentam a favor do espanhol devido à proximidade geográfica com a Bolívia, enquanto outros defendem o inglês com base em sua relevância

global. Esta discussão reflete um dilema real enfrentado pelas escolas em áreas de fronteira, onde a diversidade linguística e cultural é uma realidade complexa e o imperialismo linguístico (Crystal , 1997) atrelado à língua inglesa é, ainda, eficaz, apesar do registro de atividades de transgressão em muitas regiões do Brasil e do mundo, mas sem o alicerce de políticas linguísticas.

As crenças dos professores em relação à integração linguística na sala de aula variam. Algumas abordagens são mais flexíveis, enquanto outras são mais rígidas. A influência das experiências pessoais dos professores em suas crenças e práticas pedagógicas é notável, demonstrando como a formação e o ambiente em que foram educados moldam suas perspectivas. Essas crenças indicaram ainda que a responsabilidade de integração linguística pertence à gestão escolar e não ao professor. Assim, mesmo que seja celebrada a integração e alguns aspectos da translinguagem no discurso dos professores, na prática ela não acontece e estão embasadas na omissão da gestão da escola dos documentos e órgãos superiores ligados à educação.

Este estudo também revelou a presença de preconceito linguístico, xenofobia e etnocentrismo, evidenciando a complexidade das atitudes em relação aos alunos bolivianos. Baseado em nossa experiência, a discriminação baseada na língua e na cultura é um problema que afeta emocionalmente o processo de aprendizagem e a inclusão desses alunos no ambiente escolar. Essas atitudes são percebidas pelos agentes escolares, contudo parecem ser ignoradas, novamente, devido à crença de que é a gestão que precisa promover ações e não os professores.

Evidenciamos também uma questão importante levantada durante as entrevistas. Segundo um dos participantes, um dos maiores desafios enfrentados pela escola é a falta de valorização do conhecimento da própria cultura por parte dos alunos. Isso resulta em uma negação de identidade, na qual os alunos não reconhecem suas raízes culturais e étnicas. Enquanto alguns apontam a gestão como responsável pela não promoção de ações em relação à xenofobia e translinguagem, outros responsabilizam os próprios alunos. Argumentam que são eles, que estão em processo de formação em uma escola localizada em outro país, que precisam se mobilizar.

Verificamos, também, que muitos professores vindos de fora têm um conhecimento limitado sobre a cultura local, e alguns até escolhem não se envolver nessa aprendizagem. Podemos ver que esse posicionamento e crenças dos professores podem afetar a abordagem da cultura nas séries iniciais e pode prejudicar a identificação dos alunos com suas próprias raízes culturais.

Nesta investigação, olhamos com atenção às pressões externas que afetaram a apresentação da cultura local em um desfile, demonstrando equívocos e falta de conhecimento por parte de algumas pessoas. Essas pressões que o diretor relata está conectada à ideologia desse grupo. É a partir dessas crenças que esses grupos tomam atitudes xenofóbicas que influenciam nas emoções dos alunos. Essas atitudes impactam, negativamente, a promoção da diversidade cultural, linguística e identitária.

Quanto ao impacto das orientações do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola nas crenças dos professores e em sua atuação em sala de aula, especialmente no ensino para alunos mono/bi/translúngues no contexto da translinguagem, observamos uma lacuna. O PPP não abordar especificamente as práticas translinguísticas, deixando os professores com uma margem de autonomia e desafios ao lidar com situações em que ocorre a integração do espanhol/português.

A ausência de diretrizes claras no PPP relacionadas à translinguagem pode influenciar as crenças dos professores, gerando interpretações diversas sobre como integrar efetivamente as línguas na sala de aula. Alguns podem sentir a falta de suporte institucional para implementar estratégias translinguísticas, enquanto outros podem ver essa autonomia como uma oportunidade para desenvolver abordagens inovadoras, mas que não foram relatadas nas narrativas, a não ser pela intervenção informal de Alex, na forma como alguns alunos tratam os alunos estrangeiros.

Dessa forma, a relação entre as crenças dos profissionais e as orientações do PPP destaca a necessidade de uma abordagem mais explícita em relação às práticas translinguísticas, a fim de orientar e apoiar os educadores na promoção de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz para alunos mono/bi/translúngues.

Vimos que um dos participantes destaca a importância de valorizar a diversidade linguística e cultural, ressaltando que não são implementados projetos ou ações específicas para apoiar alunos que falam portunhol, uma expressão autêntica da realidade transcultural. Esse participante enfatiza a importância do resgate cultural em sala de aula e a necessidade de expandir essa abordagem ao longo do ano em todos os componentes curriculares, em vez de restringi-la a datas comemorativas. No entanto, a gestão não promove nenhuma ação nesse sentido.

Por fim, foi possível observar que as crenças individuais dos participantes revelam divergências e convergências essenciais em relação à abordagem da translinguagem. Essas diferenças têm o potencial de impactar diretamente a colaboração e coesão no ambiente escolar. A perspectiva de um dos participantes, alinhada com a BNCC e adaptativa à realidade local,

contrasta com a visão de outro participante, que questiona a escolha do inglês. Essas discrepâncias nas crenças sobre línguas estrangeiras e integração linguística podem criar desafios na implementação de práticas translinguísticas, afetando a coesão e a colaboração entre os profissionais. A presença de preconceito linguístico e xenofobia adiciona complexidade, destacando a importância de abordagens mais sensíveis e inclusivas para promover um ambiente escolar coeso e colaborativo.

Com base nos resultados desta pesquisa, diversas lacunas e áreas de aprofundamento emergem, sugerindo direções para pesquisas futuras. Observemos:

1. **Formação Específica de Professores:** Explorar estratégias eficazes para a formação específica de professores que lidam com alunos estrangeiros em contextos de fronteira, focando na integração linguística e cultural.
2. **Análise detalhada das Políticas Educacionais:** Investigar as políticas educacionais em regiões de fronteira, com ênfase na inclusão de diretrizes explícitas sobre práticas translinguísticas nos documentos escolares, como Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs).
3. **Experiências dos alunos estrangeiros:** Aprofundar a compreensão das experiências dos alunos estrangeiros, destacando suas perspectivas e desafios específicos, e analisar as interações entre alunos mono/bi/translúngues na construção de identidades linguísticas e culturais.
4. **Dimensão Política nas Escolhas de Línguas Estrangeiras:** Explorar a dimensão política subjacente às escolhas de línguas estrangeiras em contextos de fronteira, considerando o imperialismo linguístico e as implicações sociais dessas escolhas.
5. **Impacto das Emoções nas Interações Aluno-Professor:** Examinar como as emoções dos professores impactam as interações com alunos estrangeiros, considerando o impacto das emoções na construção de relações positivas, na adaptação cultural e na promoção de um ambiente inclusivo.

Desse modo, estes estudos podem contribuir para a formulação de políticas educacionais mais inclusivas, aprimoramento da formação docente e uma compreensão mais profunda das dinâmicas linguísticas e culturais em contextos de fronteira, bem como a necessidade de intervenções e políticas sensíveis à complexidade da diversidade linguística e cultural na fronteira entre Brasil-Bolívia. Além disso, fica evidente a importância de conscientizar os

educadores, alunos e pais sobre a diversidade linguística e cultural, superando mitos e crenças preconceituosas profundamente enraizados.

Portanto, ao considerar meu próximo passo acadêmico no doutorado, vislumbro a necessidade de empreender um projeto de pesquisa decolonial ou colaborativo, que envolva não apenas a academia, mas também a comunidade escolar e os representantes políticos locais. Este projeto tem o propósito de contribuir significativamente para a área da Linguística Aplicada, ao abordar questões relacionadas à translinguagem e à integração da língua espanhola no contexto escolar brasileiro.

Além disso, é crucial considerar o impacto social dessa pesquisa. Ao criar uma seção dedicada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola⁴ sobre translinguagem, estamos promovendo uma educação mais inclusiva e sensível à diversidade linguística e cultural. Isso não apenas beneficia os alunos e educadores envolvidos, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais plural e tolerante.

No contexto das fronteiras nacionais do país, esta pesquisa se destaca pela sua relevância. Vila Bela da Santíssima Trindade, situada no estado do Mato Grosso, representa um cenário fronteiriço com a Bolívia, onde a interação entre diversas línguas e culturas é uma realidade palpável. Assim, ao incluir a língua espanhola no currículo escolar, estamos estreitando os laços entre as comunidades de ambos os lados da fronteira, fomentando uma maior compreensão e cooperação entre os dois países. Esta iniciativa não apenas fortalece a identidade cultural local, mas também contribui para uma integração mais profunda e enriquecedora entre as nações vizinhas.

⁴ Apresento um resumo desta seção, no Apêndice E, localizado nos anexos deste estudo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. M. **Narrativas de aprendizagem:** o deslocamento de crenças e a construção das identidades de aprendizes de LE. Dissertação defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades::Faculdade de Formação de Professores - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_e1a2bda4bfe65125d0942de83ff5c97a. Acesso em: 29/01/2024.

ALBUQUERQUE, M. L. V. DE; HAUS, C. **Decolonialidade e inglês como língua franca:** diálogos com professores brasileiros. Cadernos do IL, n. 61, p. 181–208, 23 set. 2020.

ARAÚJO, M. A. F. DE. **A colaboração e as crenças na prática docente de professores de inglês para crianças na escola pública.** Tese defendida no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (FL)- Universidade Federal de Goiás. 2023. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG-2_64a2c22958f70ffb1c8e0160437637b7. Acesso em: 29/01/2024.

AHMED, A; MORGAN, B; MACIEL, R. F. **Feeling our Way:** A Trioethnography on Critical Affective Literacy for Applied Linguistics. **Caleidoscópio.** 2021, p. 538- 552. Disponível em: <https://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/23796>. Acesso em: 19 jan. 2023.

ARAGÃO, R. C; CAJAZEIRA, R. V. **Emoções, Crenças e Identidades na formação de professores de Inglês.** Revista Caminhos em Linguística Aplicada, p. 109-133-Volume 16, Número 2, 1º sem 2017. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs2.2/index.php/caminhoslinguistica>. Acesso em: 15/09/2023.

AVILA, A. P. de. **As crenças em Linguística Aplicada e os aspectos da relação Crença-Ação.** Linguagens & Cidadania, v. 20, n. esp., jan./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/issue/view/1340>. Acesso em: 30/08/2023.

AZEVEDO, G. X. de; LEMOS, C.T. **Sistema de crenças:** uma conceituação. Protestantismo em Revista | São Leopoldo | v. 43, n. 2 | p. 237-255 | jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp>>. Acesso em: 02/09/2023.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender línguas estrangeiras (inglês) de alunos de Letras.** 1995. 200f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: https://www.academia.edu/1233707/A_cultura_de_aprender_l%C3%ADngua_estrangeira_in_gl%C3%AAs_de_alunos_formandos_de_Letras. Acesso em: 02/09/2023.

BARCELOS, A. M. F. **Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas:** Estado da Arte. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v.], n .1, 71-92, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/dXSRMGdSDkTzWwQHhktLQyC/>. Acesso em: 30/08/2023.

BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas.** *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G_Ana_Maria_Barcelos2.pdf. Acesso em: 02/09/2023.

BARCELOS, A. M. F. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas1.** *Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 7, n. 2, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242160887_Reflexoes_acerca_da_mudanca_de_crenças_sobre_ensino_e_aprendizagem_de_linguas1. Acesso em: 04/09/2023.

BARCELOS, A. M. F. **Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities.** *SLLT*, v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283752746_Unveiling_the_relationship_between_language_learning_beliefs_emotions_and_identities. Acesso em: 14/09/2023.

BARCELOS, A. M. F. **Compreendendo a pesquisa (de) narrativa.** In: GOMES JUNINIOR, R. C. *Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas.* São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 243p. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/pesquisa-narrativa>. Acesso em: 09/01/2024.

BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. C.; RUOHOTIE-LYHTY, M.; GOMES, G. DA S. C. **Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. V. 22, no. 1, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/M5JxFD4G9Z3PQYmcfTpDW8s/?format=pdf&lang=en>. Acesso em 15 jul. 2023.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma Introdução à teoria e aos métodos.** Coleção da Educação. Portugal: Porto Editora, 1994. Disponível em: https://www.academia.edu/9414081/BOGDAN_Robert_BIKLEN_Sari_Investiga%C3%A7%C3%A3o_qualitativa_em_educa%C3%A7%C3%A3o_Uma_introdu%C3%A7%C3%A3o_%C3%A0_teor%C3%A9ticos_pp_111_139. Acesso em: 17/01/2024.

CANAGARAJAH, S. **Translanguaging in the Classroom: Emerging Issues for Research and Pedagogy.** Article in *Applied Linguistics Review* · May 2011.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations.** USA and Canada by Routledge. 2013.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations.** *Applied Linguistics*, v. 39, n. 1, p.31– 54, 2017.

CARVALHO, J. G. do E. S. V. de. **Fronteiras e fronteiriços: “o eu e o outro” nas narrativas de Brasileiros.** Tese de (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, 2017.

CLAUDINEI, D. D. **Estado de Mato Grosso.** Assembléia Legislativa. 2020. Disponível em:

<https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/cp/20200205164048163600.pdf>. Acessado em 30/03/2023.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

CREESE, A; BLACKLEDGE, A. **Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?**. *The Modern Language Journal* 94. 2010. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/25612290>. Acesso em: 23/08/2023.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

DEZAN, M. D. de S. **Identidade Cultural e sua manutenção por meio de diferentes estratégias: imigrantes japoneses em piracicaba**. In: MAZZA, D; SIMSON,, O. V. Mobilidade humana e diversidade sociocultural. Jndiaí, Paco Editorial. 2011.

DIAS, D. O; MIZIARA, F. **O governo de Getúlio Vargas e a política de expansão de fronteiras no Brasil Central (1930-1945)**. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 6, e53811629385, 2022.

DONLEY, K. **Translanguaging as a theory, pedagogy, and qualitative research methodology**. *NABE Journal of Research and Practice*, DOI:10.1080/26390043.2022.2079391. 2022.

DOVCHIN, S; DRYDEN, S. **Translingual Discrimination: Skilled Transnational Migrants in the Labour Market of Australia**. *Applied Linguistics* 2022: 43/2: 365–388 doi:10.1093/applin/amab041. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/353969404_Translingual_Discrimination_Skilled_Transnational_Migrants_in_the_Labour_Market_of_Australia. Acesso em: 26/08/2023.

FERNANDES, F. A. **Crenças, experiências e ações de professores de inglês (LE) de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL. Universidade Federal de São Carlos Câmpus São Carlos. 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_fc1cabf967ebb8f301d11a5a1c032688. Acesso em: 29/01/2024.

FERNANDES, K.A.R; PAULS, M. J. **As crenças de professores de educação bilíngue relacionadas a estudantes falantes de alemão como língua materna**. *Entretextos* 22 (2): especial, 2022.

GARCÍA, O; Wei L. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. Basingstoke: Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/9781137385765. 2014.

GOMES, L. O. **As crianças e a migração: notas a respeito dos processos de socialização**. In: MAZZA, D; SIMSON,, O. V. Mobilidade humana e diversidade sociocultural. Jndiaí, Paco Editorial. 2011.

GUSMÃO, G. V. de. **Crenças sobre o processo de aprendizagem de Língua Inglesa presentes em narrativas de docentes**. Dissertação. Cáceres/MT. 2015. Disponível em:

<http://portal.unemat.br/index.php?pg=site&i=linguistica&m=dissertacoes-defendidas>. Acesso em 29/01/2024.

LARSEN-FREEMAN, D. **Complexity Theory The lessons continue**. In: ORTEGA, L. e HAN, Z. Complexity Theory and Language Development: In celebration of Diane Larsen-Freeman. Trad. Adson Luan Duarte Vilasboas Seba. John Benjamins Publishing Company, 2017.

LEFFA, V. J. **Transdisciplinaridade no ensino de línguas: A perspectiva das Teorias da Complexidade**. Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 6, n. 1, 2006. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/transdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 15/10/2023.

LOPES, Claudinei de Souza. **Estado de Mato Grosso Assembleia Legislativa**. 2020. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/cp/20200205164048163600.pdf>. Acesso em: 17/05/2023.

LUZ, L. T. A. da. **Crenças de futuros professores de português sobre leitura e seu ensino**. Tese defendida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_60ab3f5e324fc755255c5ea23760f7bc. Acesso em 29/01/2024.

MOITA LOPES, L. P. **Introdução: uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo do linguista aplicado**. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). Por uma linguística aplicada Indisciplinar. Campinas: mercado das Letras, 2006, p. 13-44

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. D.E.L.T.A., 10 (2): p. 329-338,1994.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412/29985>. Acesso em: 17/01/2024.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVEIRA, J. R de; Sabota, B. **Translinguagem e interculturalidade na educação linguística crítica: entre concepções e articulações**. Vol. 06, N. 03 - Jul. - Set., 2020. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendif>. Acesso em: 07/07/2023.

OLIVEIRA, R. A de. **Complexidade: conceitos, origens, afiliações e evoluções**. In: PAIVA, V. L. M. de O. e; NASCIMENTO, M. do. **Sistemas Adaptativos Complexos: Língua(gem) e aprendizagem**. Pontes Editores, Campinas-SP, 2011.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Autonomia e complexidade**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, jan./jun. 2006.

PAIVA, V. L. M. **Caos, Complexidade e aquisição de segunda língua**. In: PAIVA, V. L. M. de O. e; NASCIMENTO, M. do. **Sistemas Adaptativos Complexos: Língua(gem) e aprendizagem**. Pontes Editores, Campinas-SP, 2011.

PAIVA, V. L. M. **Língua(gem) como Sistema Complexo e Multimodalidade**. ReVEL, v. 14,

n. 27, 2016 [www.revel.inf.br].

PAIVA, V. L. M. **Interaction and Second Language Acquisition: An Ecological Perspective.** Trad. Adson Luan Duarte Vilasboas Seba. *Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem*, v. 04, n. 01, p. 76-90, 2018.

PAIVA, V. L. M. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** 1. ed. SP: Parábola 2029.

PAJARES, F. M. **Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct.** Disponível em: <http://emilkirkegaard.dk/da/wp-content/uploads/Teachers-Beliefs-and-Educational-Research-Cleaning-Up-a-Messy-Construct.pdf>. Acesso em: 30/08/2023.

Projeto Político Pedagógico da **Escola Estadual 11 de Agosto**. Ano: 2022.

ROCHA, C. H; MACIEL, R. F. **Multimodalidade, letramentos e translinguagem diálogos para a educação linguística contemporânea.** In: Santos, L. I. S; Maciel, R. F. (Orgs.) *Formação e prática docente em língua portuguesa e literatura*. Campinas: Pontes, 2019, p. 117-144.

ROCHA, C.H.; MEGALE, A.H. **Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea.** *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Vo. 39, no. 2, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/yHSYRVgtXbrdFnBHw5BVsRc/>. Acesso em out. 2023.

SADE, L. A. **Identidade e Aprendizagem de Inglês pela ótica da complexidade.** In: PAIVA, V. L. M. de O. e; NASCIMENTO, M. do. *Sistemas Adaptativos Complexos: Língua(gem) e aprendizagem*. Pontes Editores, Campinas-SP, 2011.

SCHOLL, A. P. **O conceito de translinguagem e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo.** *Revista da Abralín*. V. 19, N. 2 (2020), 1-5. *Resenhas Abralín ao Vivo 2020*. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1641>. Acesso em: 19/08/2023.

SILVA et al. **Translinguagem, decolonialidade e educação linguística para surdos no sul global: novos caminhos para o acesso epistêmico e a afirmação de identidades.** V. 26n. 1. 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/linguagem/article/view/6797>. Acesso em: 29/01/2024.

SILVA, M. G. de C; SANTO, O. do E. **Narrativas sobre o ensino monolíngue de inglês: o que podemos aprender com uma abertura à translinguagem?.** *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, n.32, ago. 2023. Disponível em: https://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=cren%C3%A7as+nas+narrativas+de+professores+sobre+translinguagem&btnG=. Acesso em: 29/01/2024.

SILVEIRA, W. V. da. **Lei nº 946/2011 cria o Distrito de Santa Clara do Monte Cristo na localidade denominada Ponta do Aterro neste município e dá providências.** 2011. Disponível em: https://www.camaravilabela.mt.gov.br/Transparencia/fotos_downloads/1248.pdf. Acesso em: 17/05/2023.

VETROMILLA, R. F. D. **Repertório linguístico de bilíngues emergentes em um programa de educação bilíngue português/alemão:** uma análise da translanguagem à luz da teoria da complexidade. 11 jan. 2020. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9555>. Acesso em: 20/01/2024.

VICENTIN, K. A. **Carta para um amor que vai embora ou que vai fazer história?:** narrativa de uma professora-formadora - do ensino e aprendizagem de línguas, das tecnologias educacionais e das instâncias de apropriação. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/teses/2018/08/06/carta-para-um-amor-que-vai-em-bora-ou-que-vai-fazer-historia-narrativa-de-uma>. Acesso em: 30 jan. 2024.

VIEIRA-ABRAHÃO, M, H. **Metodologia na investigação das crenças.** In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.* Campinas: Pontes, p. 219-231. 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/243080/mod_resource/content/1/BARCELOS%2C%20A.%20M.%20F.%20-%20Pesquisa%20das%20cren%C3%A7as%20sobre%20aprendizagem%20de%20l%C3%ADnguas%20%282001%29.pdf. Acesso em: 17/01/2024.

YIP, J; GARCÍA, O. **Translinguagens:** recomendações para educadores. Iberoamérica. Social: revista-red de estudios sociales IX, pp. 164 - 177. 2018.

APÊNDICES

Apêndice A- Modelo de entrevista semiestruturada aos professores

MODELO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS PROFESSORES (10 professores)

1. Em qual área e quando você se formou?
2. Qual a instituição e qual foi a modalidade? Online ou presencial?
3. Possui especialidade, 2ª graduação, mestrado ou doutorado? (Qual é o seu grau de escolaridade?)
4. É efetivo(a) ou interino(a)?
5. Há quanto tempo está atuando na sua área?
6. Além da sua área específica você atua em outras áreas? Quais os motivos?
7. Qual é a sua naturalidade?
8. Além do Português, você fala outra língua?
9. Para você, o que é língua? (pra que ela serve?)
10. O Sr.(a) se considera monolíngue (que fala uma língua só) ou bi/multilíngue (que fala de duas ou mais línguas).
11. Como você se comunica no âmbito escolar?
12. Sobre os discentes. Todos são brasileiros?
13. Como você lida com os alunos estrangeiros? Consegue se comunicar?
14. Como eles se comportam na sala de aula?
15. Como é a interação entre os estudantes brasileiros e bolivianos na sala de aula?
16. Em algum momento já se deparou com um fato de preconceito com os alunos bolivianos? Qual foi o seu posicionamento?
17. Sobre as suas práticas pedagógicas, os estudantes costumam integrar a Língua Espanhola/Língua Portuguesa nas atividades de escrita? O que você faz quando emerge essa ocorrência?
18. Você conversa com os gestores a respeito? Quais medidas de intervenção são tomadas nesse caso?
19. Sobre a perspectiva do processo de ensino e aprendizagem dos alunos (entrelínguas). Como você considera esse fenômeno (o portunhol)? Por quê?
20. Sobre a Língua estrangeira, qual é a língua ensinada na instituição. Qual é o motivo? O que você pensa a respeito?
21. Você acredita que a integração das línguas Espanhol/Português nas práticas pedagógicas pode potencializar a aprendizagem dos estudantes?
22. Se sim, quais atividades didáticas você desenvolveria para o repertório linguístico dos estudantes?

Apêndice B- Modelo de entrevista semiestruturada aos gestores

MODELO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS GESTORES (Diretor e Coordenadora)

1. Qual a área e instituição de sua formação?
2. Qual é o seu grau de escolaridade?
3. Há quanto tempo está na gestão? É efetivo(a) ou interino(a)?
4. Qual é a sua naturalidade?
5. O Sr.(a) se considera monolíngue (que fala uma língua só) ou bi/multilíngue (que fala de duas ou mais línguas)?
6. Poderia descrever a composição do quadro dos professores? Todos são dessa região?
7. O que é língua para o senhor? (Eles se comunicam em uma só língua ou em outras línguas?)
8. Os docentes são monolíngues, bi/multilíngues?
9. Como se comunicam os professores bi/monolíngue no espaço escolar?
10. Sobre os discentes. Todos são brasileiros? Qual é/quais são o(os) procedimento(os) de matrícula dos estudantes estrangeiros?
11. Qual é a Língua Estrangeira que a Escola adota? Quais são os motivos para isso? (e também: qual é a orientação do PPP da escola? Há alguma menção às práticas bilíngues no PPP?)
12. Durante a sua gestão, o Sr. (a) acompanhou a organização curricular e práticas pedagógicas. Nesse sentido, algum professor relatou o uso da Língua Espanhola em alguma atividade de escrita. Como esse uso foi considerado pelos professores? Qual foi a sua atitude em relação a isso? O que você sugeriu?
13. Frente a isso, como os professores conduzem as suas práticas pedagógicas em relação à língua? Que língua prevalece nessas práticas?
14. Qual a sua opinião sobre as situações em que os estudantes integram os códigos linguísticos tanto na oralidade quanto na escrita? Como isso se reflete na aprendizagem?
15. Sabemos que neste espaço existe uma diversidade cultural, bem como uma diversidade linguística. Diante disso, fale sobre os desafios que a escola tem se deparado e o que tem sido feito para valorizar e potencializar o ensino/aprendizagem dos alunos monolíngues, bi/multilíngues.
16. Com base nessa perspectiva de linguagem (valorizando o repertório linguístico), como o senhor orientaria os professores a planejar suas práticas pedagógicas

Apêndice C- Ofício 002/2022**Ofício 002/2022**

Cáceres-MT, 02/07/2022.

Para: Coordenador do CEP da UNEMAT

Prezados Coordenadores do CEP,

Encaminhamos os documentos necessários para apreciação deste comitê, para darmos início à da pesquisa intitulada “Emergência da translíngua em práticas digitais de agentes fronteiriços da escola campo no distrito de Santa Clara do Monte Cristo - Vila Bela da Santíssima Trindade-MT: um estudo de caso”, conduzida pela mestrandia Edina Flores Parada, no Programa de Pós-graduação em Linguística da Unemat, com sede em Cáceres.

Edina é professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa dos participantes da pesquisa e, portanto, tem contato diário com este público. É filha de pai brasileiro e mãe boliviana, sendo essa uma das justificativas pelo seu interesse nas práticas translíngues e identitárias que atravessam a sua pesquisa.

Trata-se de um estudo de caso que não prevê riscos para os participantes, na condução das atividades sugeridas no *Google Docs*, nos vídeos e *podcasts*, pois tratam-se de tarefas programadas no planejamento de curso da professora-pesquisadora. Quanto as imagens, não serão divulgadas na pesquisa, apenas descritas em forma de texto. O possível risco previsto está na etapa da realização das entrevistas que é o constrangimento dos participantes ao responder às perguntas. Neste caso, a pesquisadora se compromete a criar um ambiente amistoso e informal para que os participantes sintam-se à vontade para responder ou não o que lhes for perguntado.

Sem mais, estamos à disposição dos senhores para mais esclarecimentos.

Atenciosamente,



Profa. Dra. Bárbara Cristina Gallardo
Orientadora

Apêndice D- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



TERMO/REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO *TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE ACLARADO*

Venho lhe convidar para participar de uma pesquisa, de forma voluntária. Vamos conversar sobre isso? Serei rápido.

Se não quiser participar, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221-0067, ou também falar para seu responsável realizar essa comunicação.

Vengo a invitarlos a participar en una investigación, de manera voluntaria. ¿Vamos a hablar de esto? Seré rápido.

Si no desea participar, no será penalizado de ninguna manera. En caso de duda, puede comunicarse con el Comité de Ética en Investigación de la Unemat por teléfono: (65) 3221-0067, o también hablar con la persona responsable para hacer esta comunicación.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA *INFORMACIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN*

Título do/del projeto/proyecto: EMERGÊNCIA DA TRANSLIGUAGEM EM PRÁTICAS DIGITAIS DE AGENTES FRONTEIRIÇOS DA ESCOLA CAMPO NO DISTRITO DE SANTA CLARA DO MONTE CRISTO - VILA BELA DA SANTÍSSIMA TRINDADE-MT: UM ESTUDO DE CASO.

Responsável pela pesquisa: *Responsable de la investigación:* Edina Flores Parada

Endereço e telefone para contato: *Dirección y teléfono:* Santa Clara do Monte Cristo – Vila Bela da Santíssima Trindade – Fone: (65) 981099981

Equipe de pesquisa: *Equipo de investigación:* Edina Flores Parada (mestranda), Prof.^a Dra. Barbara Cristina Gallardo (Orientadora) e Prof. Dr. Rodrigo de Santana Silva (Coorientador).

O objetivo geral deste estudo inscreve-se na área da Linguística Aplicada e é norteada teórico-metodologicamente pela teoria da Translinguagem, baseada nas discussões de Garcia, Canagarajah e Wei, e da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC) fundamentado nas pesquisas de John Holland, bem como outros autores, que se baseiam na dinâmica de adaptação, a partir dos efeitos ocasionados da relação entre os agentes envolvidos em um sistema complexo. Nessa área, o objetivo é registrar os momentos que as línguas materna e estrangeira (português e espanhol) são



Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavallhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221-0067
E-mail: cep@unemat.br





ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



exteriorizadas, em atividades de práticas digitais e multimodais, propostas para os alunos, nas aulas de Língua Portuguesa da Escola Campo 11 de Agosto no distrito de Santa Clara do Monte Cristo – Vila Bela da Santíssima Trindade-MT. Classificaremos os dados, seguindo a teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos, com foco na dinâmica da adaptação. Algumas atividades serão realizadas fora do espaço escolar, principalmente aquelas que devem ser feitas nas ferramentas digitais. Desse modo será evitado o contato físico frequente entre os alunos, pois ainda estamos seguindo o protocolo de biossegurança para evitar a propagação da COVID-19.

El objetivo general de este estudio está en el área de la Lingüística Aplicada y está impulsado teóricamente-metodológicamente por la teoría de la Translenguaje, basada en las discusiones de García, Canagarajah y Wei, y la Teoría de sistemas dinámicos complejos (TSDC) basada en las investigaciones de John Holland, así como de otros autores, que se basan en la dinámica de adaptación, basada en los efectos de la relación entre los agentes involucrados en un sistema complejo. En esta área, el objetivo es registrar los momentos en que se externalizan las lenguas maternas y extranjeras (portugués y español), en actividades de prácticas digitales y multimodales, propuestas para los estudiantes, en las clases de Lengua Portuguesa de la escuela Campo 11 de Agosto en el distrito de Santa Clara do Monte Cristo - Vila Bela da Santíssima Trindade-MT. Clasificaremos los datos, siguiendo la teoría de los Sistemas Dinámicos Complejos, centrándonos en la dinámica de adaptación. Algunas actividades se realizarán fuera del espacio escolar, especialmente aquellas que deban realizarse en herramientas digitales. De esta manera se evitará el contacto físico frecuente entre los estudiantes, ya que seguimos siguiendo el protocolo de bioseguridad para evitar la propagación del COVID-19.

Quanto aos riscos: os riscos que a pesquisa poderá ocasionar aos participantes são em relação ao volume intelectual, social e cultural relacionados a sua condição de agentes de fronteira. O desconforto que poderá ser ocasionado é a desestabilização emocional provocada pela vergonha em publicar e exibir para todos os integrantes da turma, a sua produção textual da Receita na ferramenta Google Docs, o Podcast, o vídeo no Tik Tok e a Entrevista entre eles sobre essa experiência que tiveram sobre o gênero. Neste caso, como se trata de uma sequência didática, o participante poderá enviar a sua produção no privado da pesquisadora; poderá, também, escolher não responder à pergunta que causou a instabilidade emocional ou mesmo desistir a qualquer momento de participar da entrevista que será realizada na sala de aula entre os discentes. A segurança de que danos previsíveis serão evitados apresenta-se pela atenção que a pesquisadora dispensará na abordagem das atividades e da forma cuidadosa de elaboração dos instrumentos de pesquisa, de modo que os participantes poderão demonstrar o repertório de conhecimentos, agregados aos saberes sociais e culturais. A pesquisadora compromete-se a minimizar qualquer risco que possa aparecer durante a realização da pesquisa.

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

PRPPG (Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação)

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavanhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221-0067
E-mail: cep@unemat.br





ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



En cuanto a los riesgos: los riesgos que la investigación puede ocasionar a los participantes están relacionados con el volumen intelectual, social y cultural relacionado con su condición de agentes fronterizos. El malestar que puede causar es la desestabilización emocional que provoca la vergüenza de publicar y mostrar a todos los integrantes de la clase, su producción textual del Revenue en la herramienta Google Docs, el Podcast, el video en Tik Tok y la Entrevista entre ellos sobre esta experiencia que tuvieron con el género. En este caso, al tratarse de una secuencia didáctica, el participante puede enviar su producción en privado del investigador; También podrá optar por no responder a la pregunta que provocó la inestabilidad emocional o incluso retirarse en cualquier momento de participar en la entrevista que se realizará en el aula entre los alumnos. La seguridad de que se evitarán los daños predecibles se muestra en la atención que el investigador pondrá en el abordaje de las actividades y en la forma cuidadosa de elaborar los instrumentos de investigación, de modo que los participantes puedan demostrar el repertorio de conocimientos, agregados a los conocimientos sociales y culturales. La investigadora se compromete a minimizar cualquier riesgo que pueda surgir durante la investigación.

Quanto aos benefícios: os benefícios decorrentes a partir dos resultados da pesquisa serão: i) a elaboração de projetos de extensão voltados à conscientização e valorização da cultura dos agentes da fronteira entre Brasil e Bolívia; ii) a proposição de projetos transculturais de integração entre brasileiros e bolivianos, com o objetivo de promover o bem-estar dos alunos bolivianos e sensibilizar os participantes brasileiros; iii) o desenvolvimento de projetos de extensão no contexto escolar objetivando o Ensino de Língua Espanhola; iv) a ampliação de estudos sobre a condição social, identitárias, linguística, econômicas e políticas para futuras gerações. Além disso, a pesquisa contribuirá para a reflexão sobre a valorização dos agentes translingües nesse espaço de fronteira entre Brasil e Bolívia, bem como conhecer e respeitar a diversidade linguística e cultural.

En cuanto a los beneficios: los beneficios derivados de los resultados de la investigación serán: i) el desarrollo de proyectos de extensión destinados a sensibilizar y valorar la cultura de los agentes en la frontera entre Brasil y Bolívia; ii) la propuesta de proyectos de integración intercultural entre brasileños y bolivianos, con el objetivo de promover el bienestar de los estudiantes bolivianos y sensibilizar a los participantes brasileños; iii) el desarrollo de proyectos de extensión en el contexto escolar con miras a la Enseñanza de la Lengua Española; iv) la ampliación de los estudios sobre las condiciones sociales, identitárias, lingüísticas, económicas y políticas de las generaciones futuras. Además, la investigación contribuirá a la reflexión sobre la valorización de los agentes translingües en este espacio fronterizo entre Brasil y Bolívia, así como conocer y respetar la diversidad linguística y cultural.

O período de participação na pesquisa é de 20h/aulas, consiste em uma sequência didática em que os participantes desenvolverão várias atividades sobre o Gênero Receita em algumas ferramentas tecnológicas com a mediação e orientação da professora/pesquisadora de Língua Portuguesa. A



Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavahada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221-0067
E-mail: cep@unemat.br





ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



entrevista faz parte do planejamento: os participantes farão dois grupos e gravarão a entrevista sobre todo o trabalho que desenvolveram no decorrer das aulas. A duração da entrevista será de, no máximo uma hora para cada grupo. Estará garantido o sigilo dos dados do participante, ou seja, o nome ou qualquer dado pessoal não serão divulgados. Estará garantido também o direito de retirar o Consentimento a qualquer tempo em que o participante desejar.

El periodo de participación en la investigación es de 20 horas/clases, consiste en una secuencia didáctica en la que los participantes desarrollarán varias actividades sobre el Género Receta en algunas herramientas tecnológicas con la mediación y orientación del profesor/investigador de Lengua Portuguesa. La entrevista es parte de la planificación, los participantes formarán dos grupos y grabarán la entrevista sobre todo el trabajo que desarrollaron durante las clases. La duración de la entrevista será, lo máximo de una hora para cada grupo. Se garantizará la confidencialidad de los datos del participante, es decir, no se divulgará el nombre ni ningún dato personal. También se garantizará el derecho a retirar el Consentimiento en cualquier momento que el participante lo desee.

Local e data: Lugar y fecha: _____

Nome/Nombre: _____

E-mail/Correo electrónico: _____

Endereço/Dirección: _____

RG/ou CPF: Cédula de identidad o CPF: _____

Assinatura do participante ou responsável: Firma del participante o responsable: _____

Responsável pela Pesquisa: Responsable de la investigación: _____



Universidade do Estado de Mato Grosso

- PRPPG (Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação) -

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavalhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221-0067
E-mail: cep@unemat.br



Apêndice E – Promovendo a translinguagem e a diversidade no PPP: diretrizes para uma Educação Inclusiva e Enriquecedora

Recomendações sobre a translinguagem aos profissionais da escola

I.- Incluir uma seção específica no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que aborde a translinguagem e a diversidade linguística, étnica e cultural como elementos fundamentais para a promoção de uma educação inclusiva e enriquecedora. Nesta seção, devem ser estabelecidas diretrizes claras e estratégias concretas para:

1. Reconhecer e valorizar a diversidade de línguas, culturas e identidades presentes na comunidade escolar, destacando grupos étnicos como bolivianos, chiquitanos e quilombolas, bem como outras origens culturais.
2. Promover a formação contínua dos professores e equipes pedagógicas para lidar com a translinguagem de maneira sensível e eficaz, enfatizando a importância de considerar as competências individuais dos alunos, além de suas limitações.
3. Estabelecer um diálogo eficaz entre pesquisadores e professores para aplicar as diretrizes do PPP no contexto da sala de aula, garantindo que a teoria seja traduzida em práticas educacionais concretas.
4. Desenvolver estratégias de ensino que incorporem a translinguagem, reconhecendo que a língua e a cultura desempenham um papel fundamental na identidade dos alunos e na promoção de valores como cooperação e comunicação.
5. Integrar a diversidade linguística e cultural no currículo escolar, incentivando a valorização da língua materna e da cultura dos alunos, bem como o respeito por suas identidades culturais em todos os componentes curriculares
6. Fomentar parcerias com a comunidade local, incluindo representantes dos grupos étnicos presentes na escola, para enriquecer o ambiente escolar com manifestações culturais, eventos e atividades que promovam a diversidade linguística e cultural.
7. Monitorar e avaliar regularmente o progresso na implementação dessas diretrizes e ajustar as práticas educacionais conforme necessário para garantir uma educação inclusiva e enriquecedora.

Fonte: Dados obtidos por meio da análise de dados