



ENSAIOS EM PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA OU LÍNGUA ESTRANGEIRA

*Papers in Portuguese
as a second or foreign language*

Práticas Translíngues e Transculturais no Ensaio de PLE

Ana Carolina Fontana de Oliveira
Rafael Jefferson Fernandes
Ana Claudia Peters Salgado

PRÁTICAS TRANSLÍNGUES E TRANSCULTURAIS NO ENSINO DE PLE

Ana Carolina Fontana de Oliveira – ana.fontana@letras.ufjf.br¹

Rafael Jefferson Fernandes – rafael.fernandes@cefet-rj.br²

Ana Claudia Peters Salgado – ana.peters@letras.ufjf.br³

Resumo: Com o avanço da globalização (KUMARAVADIVELU, 2006), associado ao crescimento econômico do Brasil, observamos um número crescente de pessoas que buscam aprender e conhecer a língua e a cultura brasileira. Dessa forma, percebe-se um aumento de programas acadêmicos interinstitucionais, que promovem fluxos transnacionais de pessoas e privilegiam o contato entre universidades brasileiras e outras universidades ao redor do mundo. Como reflexo dessas novas mobilidades, nota-se uma maior facilidade de intercâmbio de estudantes que, ao chegarem a um novo país, trazem consigo culturas e línguas que entram em contato com outras. Assim, sob a ótica da linguística aplicada, este artigo tem por objetivo refletir a cerca da importância de criarmos espaços didáticos translíngues (CANAGARAJAH, 2013) que abranjam os diversos repertórios linguísticos (RYMES, 2010) que constituem a sala de aula de PLE.

Palavras-chaves: Linguística Aplicada; PLE; Práticas Translíngues; Transcultural.

TRANSLINGUAL AND TRANSCULTURAL PRACTICES IN PLE EDUCATION

Abstract: With the advancement of globalization (KUMARAVADIVELU, 2006), associated with the economic growth of Brazil, we observe an increasing number of people who seek to learn and know the Brazilian language and culture. In this way, there is an increase in inter-institutional academic programs that promote transnational flows of people and privilege the contact between Brazilian universities and other universities around the world. As a reflection of

¹ Graduanda em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora.

² Doutorando em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora; Professor de Português/Espanhol, CEFET/RJ.

³ Doutora em Letras, Estudos da Linguagem, PUC-RIO; Professora Associada, Faculdade de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas, Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora.

these new motilities, it is easier to exchange students whom, when they arrive in a new country, bring with them cultures and languages that come into contact with others. Thus, from the perspective of applied linguistics, this article aims to reflect the importance of creating translingual didactic spaces (CANAGARAJAH, 2013) that cover the different linguistic repertoires (RYMES, 2010) that constitute the PLE classroom.

Keywords: Applied Linguistics; PLE; Translingual Practices; Transcultural.

1 INTRODUÇÃO

A globalização, atualmente, é caracterizada pela diminuição das distâncias espaciais e temporais e pelas porosidades das fronteiras nacionais (KUMARAVADIVELU, 2006). Nessa nova configuração, a mobilidade não é restrita ao trânsito de pessoas de um país para outro, com fins migratórios ou turísticos, mas envolve também fluxos culturais e linguísticos.

Com esse fenômeno, identificamos um número crescente de pessoas interessadas em aprender a língua⁴ e as práticas culturais do Brasil, o que implica diretamente em um aumento dos cursos de Português como Língua Estrangeira (PLE)⁵. Observamos abertura de cursos voltados para essa área, em universidades estrangeiras e Centros de Cultura e Estudos Brasileiros (CEBs), em muitos países ao redor do mundo (ALMEIDA FILHO, 2017). Há, também, um aumento de programas acadêmicos interinstitucionais, promovendo fluxos transnacionais de pessoas. Neste novo cenário, percebemos uma maior facilidade de intercâmbio de estudantes que, ao chegarem em um novo país, trazem culturas e línguas que entram em contato com outras.

Assumimos, então, que a atividade de imersão implica a participação nas práticas sociais discursivas daquele ambiente interacional. Por esse ângulo, as fricções dos repertórios individuais desses sujeitos de linguagem podem dar origem a práticas de linguagem de natureza híbrida, próprias de um falante imerso em contextos de línguas e culturas em contato, que são descritas por Canagarajah (2013) como “práticas translíngues”. As práticas translíngues podem ser entendidas como caminhos ou modos de agir linguisticamente no mundo que vão além da

⁴ Neste trabalho, ao falarmos em língua portuguesa, estaremos abordando a língua portuguesa do Brasil.

⁵ Embora este trabalho filie-se a um paradigma emergente no bojo dos estudos da linguagem que pensa a língua em uma perspectiva desterritorializada, optaremos por utilizar esta nomenclatura por duas razões: 1) por se tratar do nome da disciplina; 2) por entendermos que a sigla é amplamente conhecida nos estudos linguísticos.

perspectiva monoglóssica de língua, além dos aspectos estruturais e que se constroem a partir da coexistência de traços linguísticos que o falante mobiliza em seu repertório, com o intuito de atender suas demandas contingências (GARCÍA; WEI, 2014).

Para aprofundar a discussão, esse artigo foi dividido em cinco seções: na primeira, realizamos uma incursão nos marcos e no crescimento do ensino de PLE; na segunda, apresentamos uma discussão acerca da internacionalização na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); na terceira, apontamos a metodologia de pesquisa que foi utilizada no trabalho; na quarta, refletimos sobre algumas das características da sala de aula de PLE da UFJF, apresentando, para tanto, alguns momentos das interações que ocorreram dentro da sala; por fim, na quinta seção, retomamos alguns ponto-chaves do texto, propondo mais um olhar para a sala de PLE.

2 O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Vale recordar que alguns marcos simbólicos aconteceram em 1956, com a publicação do livro didático “O Ensino de Português para Estrangeiros”, escrito por Mercedes Marchandt e publicado em Porto Alegre/RS. Em 1966, houve a grande coprodução da *Modern Portuguese*, em que fizeram parte o linguista aplicado Gomes de Matos e a escritora Rachel de Queiroz. Por fim, em 1978 houve a publicação da série de livros “Português do Brasil para Falantes de Espanhol”, de autoria de Francisco Gomes de Matos e Sônia Biazioli.

De acordo com Almeida Filho (2017), mesmo já possuindo materiais produzidos e publicados, o PLE só teve o seu destaque recentemente, após um aumento da participação do Brasil nas atividades diplomáticas e econômicas. O país, nos últimos anos, se destacou como sendo a nona economia mundial (IPRI, 2017), na sua atuação no MERCOSUL, BRICS e nos acordos realizados com empresas transnacionais, levando o PLE a ser destaque mundial para a implementação de conhecimento linguístico cultural para os negócios e para a vida cotidiana das pessoas (ALMEIDA FILHO, 2017). Isso fez com que o interesse pela área ganhasse proporções antes inimagináveis. Deste modo, presenciamos a abertura de cursos em universidades estrangeiras para o ensino de português e de disseminação das práticas culturais brasileiras. Além disso, a área contou com a inauguração de Centros de Cultura e Estudos Brasileiros (CEBs) em diversos países, que estão vinculadas às embaixadas e ao Departamento Cultural do Itamaraty.

Cabe destacar que dentro dos CEBs há duas divisões: Centros Culturais Brasileiros (CCBs) e os Núcleos de Estudos Brasileiros (NEBs)⁶. Os CCBs⁷ são extensões das embaixadas em que se oferecem cursos de língua portuguesa e atividades culturais, como por exemplo: dança, música culinária, entre outros. Atualmente, existem treze centros nas Américas, seis na África, três na Europa e dois no Oriente Médio⁸. Já os NEBs⁹, funcionam em embaixadas e consulados na Guiné Equatorial, na Guatemala, no Paquistão e no Uruguai¹⁰. Eles oferecem cursos de português e, também, promovem atividades voltadas às práticas culturais brasileiras.

Os efeitos do crescimento da área de PLE não foram vistos somente nas faculdades de outros países, mas também no Brasil as universidades começaram a aumentar os seus programas de internacionalização e realizar acordos com universidades estrangeiras. Esses acordos possibilitam alunos de graduação e pós-graduação a complementar seus estudos em outras universidades internacionais e, em troca, as universidades brasileiras recebem alunos de outros países para fazerem o mesmo. Como resultado, vemos as salas de aula de PLE e as próprias universidades brasileiras alterarem seus espaços para lugares transculturais, como veremos a seguir no caso da UFJF.

3 O ATUAL CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA¹¹

A motivação de realizar esta pesquisa surgiu a partir do projeto de pesquisa “A mobilidade social e suas implicações na paisagem linguística de Juiz de Fora/MG”, coordenado pela profa. Dra. Ana Claudia Peters Salgado e financiado pela FAPEMIG. Além disso, consideramos os interesses e vivências pessoais de uma das autoras, em ambientes multiculturais fora do Brasil e na UFJF, cursando disciplinas relacionadas ao ensino de PLE. Percebemos que as salas de aula de LE são contextos onde as práticas linguísticas e culturais se destacam e se revelam como sendo de grande importância e influência na formação de todos aqueles que interagem ali.

⁶ Disponível em: <<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-apresentacao>>. Acesso em: 6 fev. 2019.

⁷ Disponível em: <<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-centros-culturais>>. Acesso em: 6 fev. 2019.

⁸ Disponível em: <<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-centros-culturais>>. Acesso em: 6 fev. 2019.

⁹ Disponível em: <<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-nucleos>>. Acesso em: 6 fev. 2019.

¹⁰ Disponível em: <<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-nucleos>>. Acesso em: 6 fev. 2019.

¹¹ Disponível em: <<http://www.ufjf.br/internationaloffice/>>. Acesso em: 6 fev. 2019.

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) possui acordos com países em quatro continentes e projetos diversos de internacionalização, entre eles, o Global July¹², Cultura sem Fronteiras¹³ e Projeto Buddy¹⁴. Neste último é quando ocorre o primeiro contato dos intercambistas com alunos da UFJF antes mesmo da sua chegada ao Brasil, com o intuito de colocar estudantes brasileiros em contato com os estudantes estrangeiros, de forma a orientá-los e ajudá-los desde seus deslocamentos, entrada no país e estabelecimento na cidade. Na sequência, logo no início do ano letivo, os intercambistas ficam em contato com estudantes e professores brasileiros, de várias regiões, nas salas de aula de diferentes disciplinas e com estudantes de diferentes países, na disciplina de PLE.

4 METODOLOGIA

Para esse trabalho, escolhemos o estudo qualitativo de base etnográfica, de caráter interpretativo. Escolhemos a metodologia qualitativa, pois, como enunciado por Denzin e Lincoln (1994, p. 17), é “uma atividade situada que localiza o observador no mundo”. Desta maneira, consistem em um conjunto de práticas, tanto materiais quanto interpretativas, que transformam o mundo em uma série de representações. Como consequência, os pesquisadores analisam os cenários naturais, tentando entender – ou interpretar – os fenômenos de acordo com as questões sociais descritas na sociedade estudada.

Desse modo, a etnografia se enquadra nesta abordagem, pois por ser uma forma de pesquisa social, possui um número substancial de características, buscando compreender os significados atribuídos pelos próprios sujeitos ao seu contexto e sua cultura. A partir disso, é apresentado, por meio de observação participante, o participante como protagonista da sua pesquisa e analisado os dados que envolvem interpretação explícita dos significados e funções das ações humanas realizadas por meio da linguagem (DENZIN; LINCOLN, 1994). Neste trabalho, os estudantes participantes estão inseridos dentro de uma imersão na cultura local por um determinado período e nós, como observadores participantes dentro desse ambiente, buscamos por eventos típicos ou atípicos e realizamos as análises dos processos indutivos.

¹² Disponível em: <<http://www.ufjf.br/internationaloffice/projetos/global-july/>>. Acesso em: 6 fev. 2019.

¹³ Disponível em: <<http://www.ufjf.br/internationaloffice/projetos/cultura-sem-fronteiras/>>. Acesso em: 6 fev. 2019.

¹⁴ Disponível em: <<http://www.ufjf.br/internationaloffice/projetos/projeto-buddy-2/>>. Acesso em: 6 fev. 2019.

Os meios para demonstrar os dados gerados nesse trabalho foram gravações de áudio de três aulas de PLE no decorrer do ano de 2018: um no primeiro semestre letivo do ano e dois no segundo. Em seguida, foram selecionados trechos nos quais emergem as práticas translíngues que demonstram as falas dos estudantes.

5 AS AULAS DE PLE OBSERVADAS NA UFJF

As salas de aula de PLE que serão abordadas aqui são da disciplina de Português para Estrangeiros no 1º e no 2º semestres de 2018 da UFJF. Tais disciplinas foram assim constituídas: no primeiro semestre, havia doze estudantes oriundos de Colômbia, Coreia, Dinamarca, Japão, Polônia e Venezuela; no segundo semestre, eram treze estudantes oriundos da Alemanha, Colômbia, Coreia, Japão e Peru. Desta forma, já observamos a primeira característica marcante dessa sala de aula: atravessamentos (trans)culturais e linguísticos motivados pelas diferentes origens dos falantes.

Considerando que esses estudantes estão em imersão e que a interação na sala de aula de PLE – e mesmo fora dela – em muito contribui para o aprendizado de língua, o estudante intercambista precisa, como explica Almeida Filho (2017), atravessar o limite de sua própria cultura quando sua consciência o permitir, e instalar-se no intercultural que implica a reciprocidade de viver encontros culturais com o outro. Ou seja, da mesma forma, a instituição que o recebe também deve movimentar-se em direção a esse encontro, em suas diferentes esferas sociais.

Nesse sentido, passamos a descrever situações vivenciadas nas salas de aulas observadas, pois a professora aproveitou os seus exercícios para quebrar estereótipos – tanto brasileiros, quanto dos países de origem dos alunos. A situação que iremos discutir a seguir surgiu a partir de um exercício realizado no primeiro semestre de 2018, em que foi efetuada a leitura do texto “O que faz do Brasil, Brasil?” de Roberto DaMatta (1986). Os próximos momentos das aulas mostram a característica transcultural (GUILHERME; DIETZ, 2014) dessa sala de aula:

Quadro 1 – Primeira situação

533	Professora	Só isso? japão tem carnaval?
534	Estudante1	Não a:: (.) não seria::?
535	Estudante 2	O que que é expressão de carnaval?
536	Professora	Desculpa
537	Estudante 2	O que é isso? Definição de carnaval
538	Professora	A definição de carnaval? quatro dias, ah não
539		vai ter (.) não vai ter jeito. O calendário é
540		diferente.
541	Estudante 2	seria uma festa?
542	Professora	É. Uma festa popular enorme.
543	Estudante 2	Então nos temos uma festa mais tradicional. Nós
544		dançar a (assalsa) é em tokyo. mas não temos o
545		[samba].
546	Professora	[Samba]
547	Estudante1	E um pouco mais grande.
548	Professora	Maior?
549	Estudante1	É, maior. E durante a noite e tem bastante
550		imigrante.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A discussão, nesse momento, se dava sobre eventos parecidos com o carnaval nos países de origem dos alunos, e quando um estudante japonês pede uma definição do evento carnaval, a professora justifica a dificuldade de apontar a resposta, em função da diferença do calendário seguido pelos dois países. Esse exemplo de competência transcultural aponta a capacidade dos estudantes estrangeiros em captar a similaridade presente nos discursos sócio-históricos que operam na sua frente (GUILHERME; DIETZ, 2014).

Guilherme e Dietz (2014) comentam que a competência transcultural e a competência translíngua são complementares. A prática translíngua é descrita por Canagarajah (2013) como sendo a habilidade de falantes multilíngues de transitar entre línguas e tratando os seus repertórios individuais que emergem desse trânsito como práticas integradas. Ou seja, as práticas translínguas são caracterizadas pela mobilidade e fluidez linguística, onde a comunicação se configura como uma prática de negociação, entre os falantes.

O excerto seguinte foi retirado da segunda parte da mesma aula, a partir de uma atividade de produção textual com o tema “O que faz da [nacionalidade x], [nacionalidade x]?”. Esta atividade fez com que os estudantes descrevessem sobre o que construíam identidades dos falantes de diferentes línguas, baseando-se no texto base do Roberto DaMatta, comentado anteriormente.

Quadro 2 – Segunda situação

681	Estudante 3	Ok, então e:: eu sei que soy Venezuela, venezuelana e não estadounidense. Eu fiz trocado.
682		
683		
684	Professora	A ta, ela fez diferente
685	Estudante 3	É (())
686	Professora	Ah não, vai
687	Estudante 3	Porque eu gosto de comer arropa e não pollo. Porque eu sou mais receptiva as cosas, ideias e opiniões. Porque eu vivo em caracas e não em nueva york. É: porque falo espanhol e não inglês. Porque ouso musica nacional, que é musica traducional. É:: porque su esporte nacional não es o basiball, base ball
688		
689		
690		
691		
692		
693		
694	Professora	Baseball
695	Estudante 3	Mas conheço mais esportes e:: (()) mesmo não conhecendo os demais, posso ajudar quando precisar. Porque assim não falte (()) para nos procurar um ponte, feriado, seria um ponto facultativo.
696		
697		
698		
699		
700	Professora	Uhum
701	Estudante 3	Para festejar com a mi familiares (()) a mi me gusta aprender a outras coisas como cultura e geografia e não passar o dia em conjunto?(())
702		
703		

Fonte: Elaborado pelos autores.

O excerto acima nos apresenta uma estudante mobilizando seu repertório e recorrendo a construções reconhecidas como sendo do português e do espanhol. Percebemos que a professora não a interrompe, corrige ou reprime as suas práticas translíngues (linhas 687 a 693 e 701 a 703). Isso ocorre porque o repertório da estudante emerge a partir das características linguísticas que ela recebeu, dentro e fora de sala de aula, sendo mobilizado, em determinados momentos e situações.

Rymes (2010), baseando-se em Gutiérrez e Rogoff (2003), reafirma a importância do repertório comunicativo de um estudante, similar à situação descrita anteriormente, para saber sobre as histórias e os valores culturais praticados por eles, fora de sala. Essa forma de se ver os recursos utilizados pelos estudantes de línguas estrangeiras, nesse caso o PLE, é mais eficaz do que se ver supostos “erros” (ou construções que se afastam da norma) de concordância, de sintaxe e outros, pois, com isso, pode-se observar pontos de similaridade e interesses mútuos.

Busch (2015, p. 3), respaldando-se em Blommaert e Backus, descreve o repertório linguístico como sendo um “*patchwork* de recursos, habilidades e competências aprendidas pelo indivíduo falante (móvel) ao longo de sua trajetória de vida em situações formais de aprendizagem da língua e encontros informais com ela”¹⁵. A autora também discute o repertório linguístico como sendo um todo, união dos dialetos, estilos, códigos e rotinas, que caracteriza a interação social do dia a dia do falante. Apesar do repertório linguístico ser internalizado, o falante o utiliza como a situação do seu cotidiano demanda, sendo assim considerada aberta e reflete a vida social do indivíduo.

Nesse novo contexto de atravessamentos identitários e linguísticos próprios dessa fase da globalização, os aprendizes mobilizam em suas interações locais os múltiplos recursos de seus repertórios, o que lhes permite significar o mundo e participar dos diversos contextos de interação cotidianos. Mais especificamente nas aulas de PLE, essa participação se realiza através de performances linguísticas que transitam entre o português e o espanhol, revelando, portanto, a complexidade desse repertório.

A seguir, discutiremos outros dois exemplos importantes para o trabalho, os quais foram retirados da transcrição realizada na disciplina de Português para Estrangeiros, do segundo semestre de 2018. Nesta aula, a primeira atividade foi a leitura de uma reportagem sobre uma festa para os vizinhos, que ocorre na França. Em seguida, como é característica dessa professora, ocorreu uma discussão sobre semelhanças e diferenças entre aspectos culturais. Temas emergentes na aula analisada: amizade, vizinhos, festas tradicionais, planejamento de festa, bebidas tradicionais.

No excerto a seguir, pediu-se para os alunos realizarem um planejamento de festa, onde cada um escrevesse o que era mais importante ter em uma festa.

Quadro 3 – Terceira situação

¹⁵ Tradução livre.

558	Professora	ai, vamos ter festa ou não vamos ter festa
559		nesse lugar? (.) vamos ter festa, né? então
560		quem vai começar? vamos pensar (.) ricardo,
561		vamos lá
562	Estudante 4	eu? eu pense de levar música para karaoke
563	Professora	hum
564	Estudante 4	chocolate, invitar unas garotinhas, [para mim]
565	Professora	[fazer o que?]
566		(risos)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Se formos refletir a fala do estudante pelo aspecto normativo, constataremos “erros” (ou construções que se afastam da norma) de conjugação. Porém, ele está utilizando os recursos que possui, conhecendo o uso do verbo “pensar” que percebe no seu dia a dia. Nessa situação, o estudante 4 está mobilizando os seus recursos para criar uma materialidade linguística que o identifica, o que pode ser observado nas linhas 562 e 564. Ao translinguar, é possível o aluno construir e modificar constantemente as suas identidades e valores socioculturais, como explicado por García e Wei (2014). Os autores enfatizam que essa prática, dentro da educação, mostra a forma com que os falantes combinam diferentes modos e mídias através dos contextos sociais e os negociando identitariamente.

Quadro 4 – Quarta situação

792	Professora	aham, aquelas coloridas (.) ok:: então meninas?
793		uma festa de meninas na coreia? o que que as
794		meninas bebem?
795	Estudante 5	quando eu: era: mais jovem, eu: bebava sojio,
796		sojio. uma bebida que chamada sojio
797	Professora	ah: soda?
798	Estudante 5	não
799		(risos)

Fonte: Elaborado pelos autores.

O contexto em que se insere esse exemplo é um debate sobre as bebidas típicas de cada país. Pode-se identificar o verbo na linha 795 e saber que está no passado, porém, é uma materialidade linguística realizada pela estudante que se constrói identitariamente. Assim como o exemplo anterior, percebem-se “erros” (ou construções que se afastam da norma), se olharmos

com os olhos do ensino normativo. Entretanto, a estudante está recorrendo aos recursos que possui, conhecendo o uso do verbo “beber” que percebe no seu dia a dia.

Contudo, Canagarajah (2013, p. 27) explica que:

“[...] a comunicação como a prática translíngue envolve a uma troca fundamental que parte da maneira que a comunicação tem sido teorizada na orientação modernista e monolíngue.

Entretanto, a perspectiva baseada na prática não significa que outras construções concorrentes, como a forma/gramática, estrutura/sistema, comunidade, e cognição são desconsideradas. Eles têm um papel nas práticas translíngues, mas eles não permanecem autônomos e primários, nem eles têm os mesmos papéis e definições como no modelo tradicional. Eles são redefinidos e reconfigurados de acordo com as perspectivas baseada na prática.”¹⁶

Nota-se que as práticas translíngues não ignoram as construções da língua, como a forma gramatical, a estrutura, a comunidade e a cognição. Deste modo, o discurso do indivíduo não é realizado mais como uma informação, direções ou regras, mas se esforça mais para determinar as bases de nossas inter-relações ideológicas com o mundo.

6 DISCUSSÕES

Discutimos, neste trabalho, o crescimento do ensino de PLE e da cultura brasileira. Muitas universidades brasileiras e de outros países se adaptaram para a demanda dessa nova disciplina, focando principalmente nas internacionalizações das instituições de ensino. Isso amplia as possibilidades de práticas transculturais e translíngues nas salas de aula de PLE, tanto dentro quanto fora do país.

Ao analisarmos algumas produções orais realizadas por estudantes intercambistas da UFJF, observamos características que, se analisadas pela lente do ensino normativo da língua, seriam consideradas “erros” (ou construções que se afastam da norma) de concordância, de sintaxe, de vocabulários, etc. Por outro lado, se analisarmos tais produções pela lente dos estudos translíngues, somos levados a pensar sobre os caminhos de construção linguística desses aprendizes. Não significa que estaríamos abrindo mão da correção linguística. Aliás, a materialidade linguística que tais produções nos oferecem pode e deve propiciar discussões linguísticas e culturais interessantes e provocadoras. É aqui que reside a diferença na sala de aula:

¹⁶ Tradução livre.

ao invés de aula prescritiva sobre como deve ser a língua, propomos que a sala de aula de PLE seja investigativa sobre como os falantes ampliam seus repertórios linguísticos, para que, com isso, professor e alunos atuem de forma propositiva no processo de ensino-aprendizagem de língua. Por esse caminho, oferecemos, aos aprendizes, recursos semióticos e linguísticos, para que desenvolvam suas competências performativas para se inserirem na nova sociedade que os acolhe.

Por fim, o que propomos, baseando-nos no que apresentamos acima, para a sala de aula de PLE, é que sejam construídos caminhos de acolhimento, por meio de práticas translíngues e transculturais que emergem nas situações de aprendizagem de língua. Defendemos que essas práticas translíngues são bem-vindas como procedimentos pedagógicos que podem melhorar a qualidade do ensino de PLE e as vivências dos alunos, no meio acadêmico brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2017. 130 p.

BUSCH, Brigitta. Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, London, Paper 148, p. 1-16, 2015. Disponível em: <<https://www.kcl.ac.uk/ecs/research/research-centres/ldc/publications/workingpapers/abstracts/wp148-busch-2015--linguistic-repertoire-and-spracherleben,-the-lived-experience-of-language>>. Acesso em: 6 fev. 2019.

CANAGARAJAH, Suresh (Org.). *The Routledge Handbook of Migration and Language*. [S.l.]: Routledge, 2017. 590 p.

CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. [S.l.]: Routledge, 2013. 216 p.

DAMATTA, Roberto. *O que faz do Brasil, Brasil?*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986. 501 p.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage, 1994. 586 p.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. [S.l.]: Palgrave Macmillan, 2014. 165 p.

GUILHERME, M.; DIETZ, G. Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y trans-culturales. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Colima, v. XX, n. 40, p. 13-36, jan. 2014.

IPRI – INSTITUTO DE PESQUISA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS. *As 15 maiores economias do mundo*. 2017. Disponível em: <<http://www.funag.gov.br/ipri/index.php/indicadores/47-estatisticas/94-as-15-maiores-economias-do-mundo-em-pib-e-pib-ppp>>. Acesso em: 3 out. 2019.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

REDE BRASIL CULTURAL. *Menu apresentação*. [2019?]. Disponível em: <<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-apresentacao>>. Acesso em: 3 out. 2019.

_____. *Menu centros culturais*. [2019?]. Disponível em: <<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-centros-culturais>>. Acesso em: 6 fev. 2019.

_____. *Menu núcleos*. [2019?]. Disponível em: <<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-nucleos>>. Acesso em: 6 fev. 2019.

RYMES, Betsy. Communicative repertoire. In: STREET, B.; LEUNG, C. *The Routledge Companion to English Studies*. New York: Routledge, 2014.

UFJF – UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. *Cultura sem Fronteiras*. [2019?]. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/internationaloffice/projetos/cultura-sem-fronteiras/>>. Acesso em: 6 fev. 2019.

_____. *Global July*. [2019?]. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/internationaloffice/projetos/global-july/>>. Acesso em: 6 fev. 2019.

_____. *Inicial*. [2019?]. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/internationaloffice/>>. Acesso em: 6 fev. 2019.

_____. *Projeto Buddy*. [2019?]. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/internationaloffice/projetos/projeto-buddy-2/>>. Acesso em: 6 fev. 2019.