



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**Instituto de Estudos da Linguagem**

**RENATA FRANCK MENDONÇA DE ANUNCIAÇÃO**

**A POLÍTICA LINGUÍSTICA DO PLANO ESTADUAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS  
PARA A PROMOÇÃO E DEFESA DOS DIREITOS DOS REFUGIADOS,  
MIGRANTES E APÁTRIDAS DO ESTADO DO PARANÁ PARA O ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Campinas  
2023

**RENATA FRANCK MENDONÇA DE ANUNCIAÇÃO**

**A POLÍTICA LINGUÍSTICA DO PLANO ESTADUAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS  
PARA A PROMOÇÃO E DEFESA DOS DIREITOS DOS REFUGIADOS,  
MIGRANTES E APÁTRIDAS DO ESTADO DO PARANÁ PARA O ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Estudos da  
Linguagem da Universidade Estadual de Campinas para  
obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada na  
área de Linguagem e Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Cecília Cossi Bizon

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À  
VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA  
PELA ALUNA RENATA FRANCK  
MENDONÇA DE ANUNCIAÇÃO, E  
ORIENTADA PELA PROFA. DRA. ANA  
CECÍLIA COSSI BIZON.

Campinas  
2023

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem  
Tiago Pereira Nocera - CRB 8/10468

An89p Anúnciação, Renata Franck Mendonça de, 1982-  
A política linguística do Plano Estadual de Políticas Públicas para  
Promoção e Defesa dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do  
estado do Paraná para o ensino-aprendizagem de português como língua  
adicional / Renata Franck Mendonça de Anúnciação. – Campinas, SP : [s.n.],  
2023.

Orientador: Ana Cecília Cossi Bizon.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de  
Estudos da Linguagem.

1. Políticas Públicas. 2. Migração de Crise. 3. Política de educação  
linguística. 4. Português como língua de acolhimento. I. Bizon, Ana Cecília  
Cossi, 1966-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da  
Linguagem. III. Título.

### Informações Complementares

**Título em outro idioma:** The language policy in the State Plan of Public Policies for the  
Promotion and Defense of Rights of Refugees, Migrants and Stateless People of Paraná for  
portuguese as an additional language teaching and learning

**Palavras-chave em inglês:**

Public policy

Crisis Migration

Language education policy

Portuguese as a welcoming language

**Área de concentração:** Linguagem e Educação

**Titulação:** Doutora em Linguística Aplicada

**Banca examinadora:**

Ana Cecília Cossi Bizon [Orientador]

Cristine Gorski Severo

Elias Ribeiro da Silva

Leandro Rodrigues Alves Diniz

Helena Regina Esteves de Camargo

**Data de defesa:** 27-06-2023

**Programa de Pós-Graduação:** Linguística Aplicada

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-6360-4061>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/5880590118744796>



**BANCA EXAMINADORA:**

**Ana Cecília Cossi Bizon**

**Cristine Gorski Severo**

**Elias Ribeiro da Silva**

**Helena Regina Esteves de Camargo**

**Leandro Rodrigues Alves Diniz**

**IEL/UNICAMP  
2023**

**Ata da defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria de Pós-graduação do IEL.**

## EPÍGRAFE

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando *presenças* marcantes no mundo. [...] É urgente que engrossemos as fileiras da luta pela escola pública neste país. Escola pública e popular, eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se.

*Paulo Freire (1997, pp. 32-33)*

## DEDICATÓRIA

*A meus pais, a minhas irmãs e aos nossos que vieram antes de nós.*

*Aos professores da rede pública de ensino que, mesmo sem o devido reconhecimento, realizam seu trabalho como uma profissão de fé, convictos na afirmação de Paulo Freire de que a educação transforma pessoas que podem transformar o mundo.*

## AGRADECIMENTOS

À Ana Cecília Cossi Bizon, pela orientação generosa, pelas palavras e ações de encorajamento e pela amizade.

Aos profissionais da educação pública do Paraná, em especial, às professoras e técnicas dos Núcleos Regionais de Educação de Curitiba e de Cascavel participantes desta pesquisa, pela generosidade ao partilhar experiências, por não desistirem de buscar respostas para os questionamentos e por enfrentarem o desafio do acolhimento linguístico com coragem e o coração aberto.

A meus pais, Eneas Mendonça de Anunciação e Dayse Franck Mendonça de Anunciação e a minhas irmãs, Cinthia e Talitha, pelo encorajamento constante, pelo apoio incondicional e por serem presentes, mesmo na ausência da distância física.

Aos integrantes da banca de defesa desta tese: Cristine Severo, Elias Ribeiro da Silva, Helena Camargo e Leandro Diniz, pela leitura atenta e pelos apontamentos preciosos que enriqueceram este trabalho.

À Marilda Cavalcanti, pelos *insights* sempre certos e que abrem outras perspectivas de leitura e de análise.

Aos Bizomas - Bruna Frazatto, Danielle Lins, Elaine Medeiros Philipe, Gabriel Dangió, Glauber Sampaio, Helena Camargo, Izabel Silva, Louise Pavan, Raquel Bastos, Tatiana Gabas, Tiêgo Alencar e Verônica Carvalho -, rizomas cujos percursos atravessaram o meu, para juntos nos (re)territorializarmos. Obrigada pelos encontros, pelas ideias, pelos textos e pelas vitórias compartilhados.

Aos meus colegas da Universidade Nacional Timor Lorosa'e, Abelita Miranda da Silva, Agripina Faria Bobo, Dircia Madeira, Domingos Soares, Juliana Soares e Sandra Alves Martins, pela amizade, pela partilha e pelo incentivo na fase final da escrita da tese.

Às amigas Ana Paula Araújo Lopez e Luhema Santos Ueti, pelas mensagens de encorajamento, pela construção de ideias, pelo projetos concluídos e pelos que ainda virão.

À Denise Hibarino, pelos cafés com bolo, por todos os excelentes conselhos que me dá e pela parceria em projetos de educação linguística e de internacionalização em Timor-Leste.

À Thaisa Colle, amiga de tantos anos, por todos os reencontros, pelas conversas que alimentam a alma e fortalecem o espírito.

À Débora Cristina do Nascimento e à Roziane Keila Grando, dois presentes que a Unicamp me deu, pela amizade sincera, pelo apoio e pelas conversas leves em momentos de tensão.

À Edite Castro, minha irmã portuguesa e professora de PLAc na rede pública de ensino em Portugal, por sempre se preocupar em estar presente, pela generosidade e pela bondade.

Ao Cláudio, À Rose, à Raiça e ao Miguel, funcionários da Secretaria de Pós-Graduação do IEL, pela disposição em ajudar a resolver as burocracias da academia.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão da bolsa que viabilizou esta pesquisa.

## RESUMO

Esta pesquisa descreve e analisa uma importante e pioneira política linguística voltada à inserção social de migrantes e de refugiados no Brasil que foi elaborada a partir do I Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná/ 2014-2016 (I Plano) no ano de 2018. As perguntas que nortearam a pesquisa foram: (i) Que concepção de acolhimento linguístico embasa os documentos oficiais que instituem a política linguística para migração e refúgio da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR)?; (ii) Que concepção de acolhimento linguístico emerge das narrativas de atores envolvidos na política linguística para migração e refúgio da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR), a saber, técnicos dos NREs e professores de língua portuguesa e de língua estrangeira da rede estadual de ensino? O referencial teórico mobilizado inclui considerações acerca (i) do histórico das abordagens teóricas sobre políticas linguísticas (SPOLSKY, 2004, 2009, 2016; RICENTO, 2000; TOLLEFSON, 2012); (ii) da relação entre a concepção dialógica e sociodiscursiva de língua(gem) e políticas linguísticas (RICENTO; HORNBERGER, 1996; HORNBERGER; JOHNSON, 2007; GARCÍA; MENKEN, 2010) e (iii) do questionamento no *habitus* monolíngue (GOGOLIN, 1994) e da defesa de uma *educação linguística ampliada* (CAVALCANTI, 2013), capaz de forjar um *habitus* multilíngue (GOGOLIN, 2002, 2011; BENSON, 2013). Os dados desta pesquisa interpretativa de natureza etnográfica (CAVALCANTI, 2006; FLICK, 2009; HELLER, 2012) foram gerados em dois momentos com anotações de diário de campo, gravação, em áudio, de aulas, entrevistas realizadas e palestras ministradas por mim com professores: (i) durante o curso sobre PLAc a professores e técnicos de língua portuguesa e línguas estrangeiras da SEED-PR; (ii) depois do curso com o acompanhamento da implementação e das práticas docentes no NRE Curitiba e no NRE Cascavel. A análise dos dados mostrou que: (i) as políticas públicas de acolhimento linguístico do Paraná são verticalizadas; (ii) há uma tendência à burocratização do acolhimento escolar, resultado da influência do *habitus* monolíngue que não prepara licenciados em Letras Português para o ensino em contextos multilíngues; (iii) os membros da comunidade escolar (equipe pedagógica, professores e alunos) desempenham um papel central nos processos de acolhimento escolar, criando práticas linguísticas de acolhimento agentivas, reflexivas, críticas (FREIRE, 2013) e translíngues (GARCÍA, 2017; WEI, 2018). Esses resultados indicam, contudo, que, muitas vezes, as professoras não se percebem desempenhando esse papel de agentes centrais da criação e condução de políticas de educação linguística. Observou-se, portanto, uma tensão entre a política *topdown* – representada pelo I Plano – e o que as professoras conseguem e/ou se sentem capacitadas a fazer, causada, em grande medida, pela falta de formação voltada para uma *educação linguística ampliada*, pautada em um novo paradigma – o *habitus* multilíngue (GOGOLIN, 2002; BENSON, 2013) – e preocupada em responder às questões relacionadas à língua(gem) diante dos efeitos da globalização. Espera-se que os resultados desta investigação contribuam para o desenvolvimento de políticas linguísticas inclusivas de PLAc e de uma formação de professores de língua portuguesa aptos para atuar em salas de aula multilíngues.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Públicas. Migração de Crise. Políticas de Educação Linguística. Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

## ABSTRACT

This research describes and analyzes an important and pioneering linguistic policy aimed at the social insertion of migrants and refugees in Brazil, which was elaborated from the I State Plan of Public Policies for the Promotion and Defense of Refugees, Migrants and Stateless Persons of Paraná/ 2014-2016 (I Plan) in 2018. The questions that guided the research were: (i) What conception of linguistic welcoming underlies the official documents that establish the linguistic policy for migration and refuge of the State Department of Education of Paraná (SEED-PR)?; (ii) What conception of linguistic welcoming emerges from the narratives of actors involved in the linguistic policy for migration and refuge, namely, Portuguese and foreign language technicians, technicians and students from the Regional Educational Centers (NREs) of the State Secretariat of Education of Paraná (SEED-PR)? The mobilized theoretical framework includes considerations about (i) the history of theoretical approaches to language policies (SPOLSKY, 2004, 2009, 2016; RICENTO, 2000; TOLLEFSON, 2012); (ii) the relationship between the dialogical and socio-discursive conception of language and language policies (RICENTO; HORNBERGER, 1996; HORNBERGER; JOHNSON, 2007; GARCÍA; MENKEN, 2010) and (iii) the questioning of the monolingual *habitus* (GOGOLIN, 1994) and the defense of an *expanded linguistic education* (CAVALCANTI, 2013), capable of forging a multilingual habitus (GOGOLIN, 2002, 2011; BENSON, 2013). The data of this ethnographic and interpretative research (CAVALCANTI, 2006; FLICK, 2009; HELLER, 2012) were generated in two moments with field diary notes, audio recording of classes, interviews with teachers and lectures given by me: (i) during a course about PLAc for Portuguese and foreign languages teachers and technicians of the SEED-PR; (ii) after the course, monitoring the implementation and teaching practices at NRE Curitiba and NRE Cascavel. Data analysis showed that: (i) Paraná's public policies for linguistic welcoming are vertical; (ii) there is a tendency towards bureaucratization of welcoming processes at school, a result of the influence of the monolingual *habitus* that does not prepare graduates in Portuguese Language and Literatures for teaching in multilingual contexts; (iii) members of the school community (pedagogical staff, teachers and students) play a central role in the school's welcoming processes, creating agentive, reflexive, critical (FREIRE, 2013) and translingual (GARCÍA, 2017; WEI, 2018) welcoming practices. These results indicate, however, that often teachers do not perceive themselves as playing this role as central agents in the creation and conduction of language education policies. There was, therefore, a tension between the topdown policy – represented by the I Plan – and what the teachers can and/or feel able to do, caused, to a large extent, by the lack of training focused on an expanded language education, based on a new paradigm – the multilingual habitus (GOGOLIN, 2002; BENSON, 2013) – and concerned with issues related to language in the face of the effects of globalization. It is expected that the results of this investigation will contribute to the development of language policies aimed at inclusive teaching of Portuguese as a Welcoming Language (PLAc) and training of Portuguese language teachers able to work in multilingual classrooms.

**KEYWORDS:** Public Policies. Crisis Migration. Language Education Policies. Portuguese as a Welcoming Language.

## RÉSUMÉ

Cette étude décrit et analyse une politique linguistique importante et pionnière d'inclusion sociale des migrants et réfugiés au Brésil, élaborée en 2018 à partir du 1<sup>er</sup> Plan de politique publique de l'état de Paraná pour la promotion et la défense des réfugiés, des migrants et des apatrides dans cet état/ 2014-2016 (1<sup>er</sup> Plan). Les questions qui ont guidé cette recherche sont : (i) Sur quelle conception de l'accueil linguistique se fondent les documents officiels du Secrétariat à l'éducation de l'état de Paraná (SEED-PR), instaurant la politique linguistique pour la migration et le refuge ; (ii) Quelle conception de l'accueil linguistique émerge des récits des acteurs impliqués dans la politique linguistique pour la migration et le refuge du Secrétariat à l'éducation de l'état de Paraná (SEED-PR), à savoir les spécialistes des centres régionaux d'éducation (NRE) et les enseignants de portugais et de langues étrangères du réseau scolaire de Paraná ? Le cadre théorique mobilisé inclut des considérations sur (i) l'historique des approches théoriques des politiques linguistiques (SPOLSKY, 2004, 2009, 2016 ; RICENTO, 2000 ; TOLLEFSON, 2012) ; (ii) la relation entre la conception dialogique et socio-discursive de langue-langage et les politiques linguistiques (RICENTO ; HORNBERGER, 1996 ; HORNBERGER ; JOHNSON, 2007 ; GARCÍA ; MENKEN, 2010) et (iii) la remise en question de l'habitus monolingue (GOGOLIN, 1994) et la défense d'une *éducation linguistique élargie* (CAVALCANTI, 2013), capable de forger un habitus multilingue (GOGOLIN, 2002 ; 2011 ; BENSON, 2013). Les données de cette recherche interprétative à caractère ethnographique (CAVALCANTI, 2006 ; FLICK, 2009 ; HELLER, 2012) ont été générées à deux moments, avec prise de notes sur carnet de bord, enregistrement audio des cours, réalisation d'entretiens et des conférences que j'ai données avec des enseignants : (i) pendant le cours, sur le thème du PLAc, à des enseignants et des spécialistes en portugais et en langues étrangères du SEED-PR ; (ii) après le cours, dans le cadre du suivi de la mise en œuvre et des pratiques pédagogiques au sein du NRE Curitiba et du NRE Cascavel. L'analyse des données a montré que : (i) les politiques publiques d'accueil linguistique de Paraná sont verticalisées ; (ii) il existe une tendance à la bureaucratisation de l'accueil scolaire, découlant de l'habitus monolingue qui ne prépare pas les licenciés en Lettres portugais à enseigner dans des contextes multilingues ; (iii) les membres de la communauté scolaire (équipe pédagogique, enseignants et élèves) jouent un rôle central dans les processus d'accueil scolaire, créant des pratiques linguistiques d'accueil agentives, réflexives, critiques (FREIRE, 2013) et translingues (GARCÍA, 2017 ; WEI, 2018). Ces résultats indiquent toutefois que souvent les enseignantes n'ont pas la perception de jouer le rôle d'agents centraux dans la création et la conduite des politiques d'éducation linguistique. Nous avons donc observé une tension entre la politique *topdown* – représentée par le 1<sup>er</sup> Plan – et ce que les enseignantes peuvent et/ou se sentent habilitées à faire, due, dans une large mesure, par le manque d'une formation en *éducation linguistique élargie* basée sur un nouveau paradigme – l'habitus multilingue (GOGOLIN, 2002 ; BENSON, 2013) – et soucieuse de répondre aux questions liées à la langue-langage face aux effets de la mondialisation. Nous nous attendons à ce que les résultats de cette investigation contribuent à l'élaboration de politiques linguistiques inclusives pour le portugais langue d'accueil (PLAc), ainsi qu'à la formation d'enseignants de portugais capables de travailler dans des classes multilingues.

**MOTS-CLÉS** : Politiques publiques. Migration de crise. Politiques d'éducation linguistique. Portugais langue d'accueil (PLAc).

## RESUMEN

Esta investigación describe y analiza una importante y pionera política lingüística dirigida a la inserción social de migrantes y refugiados en Brasil, que fue elaborada a partir del I Plan Estatal de Políticas Públicas para la Promoción y Defensa de los Refugiados, Migrantes y Apátridas de Paraná/ 2014 -2016 (I Plan) en el año 2018. Las preguntas que orientaron la investigación fueron: (i) ¿Qué concepción de acogida lingüística subyace en los documentos oficiales que instituyen la política lingüística para la migración y el refugio de la Secretaría de Estado de Educación de Paraná (SEED-PR)?; (ii) ¿Qué concepción de acogida lingüística emerge de las narrativas de los actores involucrados en la política lingüística para la migración y el refugio de la Secretaría de Estado de Educación de Paraná (SEED-PR), a saber, técnicos de los NREs y profesores de portugués y de lenguas extranjeras de la red estatal de educación? El marco teórico movilizado incluye consideraciones sobre (i) la historia de los enfoques teóricos de las políticas lingüísticas (RICENTO, 2000; SPOLSKY, 2004, 2009, 2016; TOLLEFSON, 2012); (ii) la relación entre la concepción dialógica y sociodiscursiva de lengua(je) y políticas lingüísticas (RICENTO; HORNBERGER, 1996; HORNBERGER; JOHNSON, 2007; GARCÍA; MENKEN, 2010) y (iii) el cuestionamiento del *habitus* monolingüe (GOGOLIN, 1994) y la defensa de una *educación lingüística ampliada* (CAVALCANTI, 2013), capaz de forjar un *habitus* multilingüe (GOGOLIN, 2002, 2011; BENSON, 2013). Los datos de esta investigación interpretativa de carácter etnográfico (CAVALCANTI, 2006; FLICK, 2009; HELLER, 2012) fueron generados en dos momentos con notas de diario de campo, grabaciones de audio de clases, entrevistas realizadas y conferencias impartidas por mí con docentes: (i) durante el curso sobre PLAc para profesores y técnicos de portugués y de lenguas extranjeras de la SEED-PR; (ii) después del curso con un seguimiento de la implementación y de las prácticas de enseñanza en el NRE de Curitiba y en el NRE de Cascavel. El análisis de los datos mostró que: (i) las políticas públicas de acogida lingüística en Paraná son verticales; (ii) hay una tendencia a la burocratización de la recepción escolar, resultado de la influencia del *habitus* monolingüe que no prepara a los graduados en Letras-Portugués para la enseñanza en contextos multilingües; (iii) los miembros de la comunidad escolar (personal pedagógico, profesores y alumnos) desempeñan un papel central en los procesos de recepción escolar, creando prácticas lingüísticas de acogida agentivas, reflexivas, críticas (FREIRE, 2013) y translingües (GARCÍA, 2017; WEI, 2018). Estos resultados indican, sin embargo, que, muchas veces, las profesoras no se ven a sí mismas desempeñando este papel como agentes centrales en la creación y conducción de políticas de enseñanza de idiomas. Hubo, por tanto, una tensión entre la política *topdown* – representada por el I Plan – y lo que las profesoras consiguen y/o se sienten capaces de hacer, provocada, en gran parte, por la falta de formación enfocada en una *educação linguística ampliada*, basada en un nuevo paradigma – el *habitus* multilingüe (GOGOLIN, 2002; BENSON, 2013) – y preocupada por responder a cuestiones relacionadas con la(el) lengua(je) frente a los efectos de la globalización. Se espera que los resultados de esta investigación contribuyan para el desarrollo de políticas lingüísticas inclusivas de PLAc y para la formación de profesores de lengua portuguesa capaces de trabajar en aulas multilingües.

**PALABRAS CLAVE:** Políticas Públicas. Migración de Crisis. Políticas de Educación Lingüística. Portugués como Lengua de Acogida (PLAc).

## ملخص

يصف هذا البحث ويحلل سياسة لغوية مهمة ورائدة تهدف إلى إدماج الاجتماعي للمهاجرين واللاجئين في البرازيل، التي تم وضعها استناداً إلى خطة السياسات العامة لتعزيز والدفاع عن حقوق اللاجئين والمهاجرين وديمي الجنسية لولاية بارانا/٢٠١٦-٢٠١٤ (الخطة ١) في عام ٢٠١٨. كانت الأسئلة التي وجهت البحث هي: ١- ما هو مفهوم الاستقبال اللغوي الكامن وراء الوثائق الرسمية التي تحدد السياسة اللغوية للهجرة واللجوء لوزارة التعليم بولاية بارانا؟ ٢- ما هو مفهوم الاستقبال اللغوي الذي يظهر من روايات الأشخاص الفاعلة والمشاركة في السياسة اللغوية للهجرة واللجوء لوزارة التعليم بولاية بارانا؟، على وجه التحديد، المتخصصون في مركز المناطق التعليمية ومعلمو اللغة البرتغالية واللغات الأجنبية في شبكة التعليم للولاية بارانا؟ يتضمن المرجع النظري المستخدم والاعتبارات حول، ١- تاريخ المناهج النظرية للسياسات اللغوية (سيولسكي، ٢٠٠٤، ٢٠٠٩، ٢٠١٦؛ ريسنتو، توليفسون، ٢٠١٢)؛ ٢- العلاقة بين مفهوم الحوار الخطابى والاجتماعي للغة وسياسات اللغوية (ريسنتو؛ هورنبرجر؛ ١٩٩٦؛ هورنبرجر؛ جونسون؛ ٢٠٠٧؛ جارسيا و مينكين، ٢٠١٠) ٣- التشكيك في عادات وسجيات أحادي اللغة (جوجلين، ١٩٩٤) والدفاع عن تعليم لغوي موسع (كافالكانتي، ٢٠١٣)، قادر على تكوين بيئة من العادات متعددة اللغات (جوجلين، ٢٠٠٢؛ ٢٠١١؛ بنسون، ٢٠١٣). تم إنشاء بيانات هذا البحث التفسيري للطبيعة الاثنوغرافية (كافالكانتي، ٢٠٠٦؛ فليك، ٢٠٠٩؛ هيلر، ٢٠١٢) في لحظتين مع المذكرات اليومية الميدانية وتسجيل صوتي ٢٠٠٠؛ من الفصول الدراسية والمقابلات التي أجريتها والمحاضرات مع المعلمين: ١- أثناء الدورة التدريبية حول اللغة البرتغالية كلغة مضيضة لمعلمي وفنبي اللغات البرتغالية والأجنبية، ٢- بعد الدورة مع مراقبة التنفيذ وممارسات التدريس في مراكز التعليم بمدينة كوروتيا وكاسكافيل. أظهر التحليل البيانات مايلي: ١- السياسات العامة للترحيب اللغوي في ولاية بارانا هي عمودية. ٢- هناك اتجاه نحو إضفاء البيروقراطية على الإستقبال المدرسي، نتيجة لتأثير العادة اللغوية الاحادية التي لاتهيئ الخريجين في اللغة البرتغالية وأدابها للتدريس في سياقات متعددة اللغات. ٣- يلعب أعضاء المجتمع المدرسي (طاقم التدريس والمعلمين والطلاب) دورًا مركزيًا في عمليات الترحيب والاستقبال المدرسي، وخلق لغة فاعلة وانعكاسية وناقدة (فريير، ٢٠١٣)، ولغات المتحولة العابرة (غارسيا، ٢٠١٧، وبي، ٢٠١٨). ومع ذلك، تشير هذه النتائج إلى أنه في الكثير من الأحيان، لا يرى المعلمون أنفسهم يقومون بأداء هذا الدور كعوامل مركزية في إنشاء سياسات تعليم اللغة وتنفيذها. لذلك، كان هناك توتر بين سياسة القمة القاع Topdown - التي تمثلها الخطة ١ - وما يمكن للمدرسين و/ أو يشعرون انهم قادرين على القيام به، نتج إلى حد كبير عن نقص التدريب الذي يركز على لغة موسعة للتعليم، على أساس نموذج جديد - لعادات وسجيات متعددة اللغات (جوجلين، ٢٠٠٢؛ بنسون ٢٠١٣) - وقلق بشأن الرد على الأسئلة المتعلقة باللغة في مواجهة آثار العولمة. ومن المتوقع أن تساهم نتائج هذا التحقيق في تطوير سياسات لغوية شاملة للغة البرتغالية كلغة مضيضة وتدريب معلمي اللغة البرتغالية القادرين على العمل في الفصول الدراسية متعددة اللغات

كلمات دالة: السياسات العامة. هجرة الأزمات. سياسات تعليم اللغة البرتغالية كلغة مضيضة.

## REZIME

Rechèch sa a dekri epi analize yon politik lengwistik pyonye enpòtan ki vize ensèsyon sosyal imigran ak refijye nan Brezil, ki te elabore apati I Plan Eta Politik Piblik pou Pwomosyon ak Defans Refijye, Migran ak Moun Apatrid nan Paraná/ 2014. -2016 (I Plan) nan lane 2018. Kesyon ki te gide rechèch la se te: (i) Ki konsepsyon akèy lengwistik ki soutni dokiman ofisyèl ki defini politik lengwistik pou migrasyon ak refij Depatman Edikasyon Eta Parana (SEED-PR)?; (ii) Ki konsepsyon akèy lengwistik ki emèje nan naratif aktè ki enplike nan politik lengwistik pou migrasyon ak refij Sekretarya Edikasyon Eta Paraná (SEED-PR), sètadi teknisyen nan NRE yo ak pwofesè lang Pòtigè ak lang etranjè nan rezo edikasyon leta a? Kad teyorik ki mobilize a gen ladann konsiderasyon sou (i) istorik apwòch teyorik sou politik lengwistik (SPOLSKY, 2004, 2009, 2016; RICENTO, 2000; TOLLEFSON, 2012); (ii) relasyon ki genyen ant konsepsyon dyalojik ak sosyo-diskisif lang(aj) ak politik lengwistik (RICENTO; HORNBERGER, 1996; HORNBERGER; JOHNSON, 2007; GARCÍA; MENKEN, 2010) epi (iii) kesyone abitis monoleng la. (GOGOLIN, 1994) ak defans yon edikasyon lengwistik elaji (CAVALCANTI, 2013), ki kapab fòje yon abitis miltileng (GOGOLIN, 2002, 2011; BENSON, 2013). Done rechèch entèpretatik sa a ki gen nati etnografik (CAVALCANTI, 2006; FLICK, 2009; HELLER, 2012) te pwodwi an de moman ak nòt jounal teren, anrejistremen odyo klas yo, entèvyou mwen te reyalize ak konferans mwen te bay pwofesè yo: (i) pandan kou sou PLAc pou pwofesè ak teknisyen Pòtigè ak lang etranje nan SEED-PR; (ii) apre kou a ak akonpayman enplemantasyon ak pratik ansèyman nan NRE Curitiba ak NRE Cascavel. Analiz done yo te montre: (i) Politik piblik akèy lengwistik Paraná a vètikalize; (ii) gen yon tandans pou biwokratizasyon akèy eskolè, ki se rezilta enfliyans abitis monoleng ki pa prepare gradye nan Lang ak Literati Pòtigè pou ansèyman nan kontèks miltileng; (iii) manm kominote lekòl la (anplwaye pedagojik, pwofesè ak elèv) jwe yon wòl santral nan pwosesis akèy eskolè a , pandan yo ap kreye pratik lengwistik akèy ajantif, refleksif, kritik (FREIRE, 2013) ak translang (GARCÍA, 2017; WEI, 2018). Rezilta sa yo montre, sepandan, ke, anpil fwa, pwofesè yo pa wè tèt yo kòm ajan ki jwe yon wòl santral nan kreyasyon an ak kondiksyon politik edikasyon lengwistik. Se poutèt sa, gen yon tansyon ki obsève ant politik topdown la- ki reprezante pa I Plan an - ak sa pwofesè yo rive fè ak / oswa santi yo kapab fè, ki te koze, an gran pati, pa mank fòmasyon ki vize yon edikasyon lengwistik elaji, ki baze sou yon nouvo paradigm - abitis miltileng (GOGOLIN, 2002; BENSON 2013) - epi ki preyokipe pou reponn kesyon ki gen rapò ak lang (aj) fas a efè globalizasyon. Yo espere ke rezilta investigasyon sa a kontribye nan devlopman politik lengwistik enklizif pou PLAc ak fòmasyon pwofesè lang Pòtigè ki kapasite pou travay nan sal klas miltileng.

**Mo Kle:** Politik Piblik. Migrasyon Kriz. Politik Edikasyon Lengwistik. Pòtigè kòm Lang Akèy (PLAk).

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Características de uma educação linguística ampliada .....	57
QUADRO 2 – Pistas indexicalizadoras de Wortham (2001) e Bizon (2013) .....	70
QUADRO 3 – Eixos estratégicos do I Plano .....	74
QUADRO 4 – Eixo Educação do I Plano Estadual de Políticas Públicas para a promoção e defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas .....	75
QUADRO 5 – Eixo Educação do II Plano Estadual de Políticas Públicas para a promoção e defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas .....	79

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Taxa de crescimento anual de variáveis selecionadas para a economia brasileira em cinco subperíodos .....	31
--	----

## LISTA DE EXCERTOS

Excertos 1 e 2 .....	86
Excerto 3 .....	88
Excerto 4 .....	89
Excerto 5 .....	91
Excerto 6 .....	92
Excerto 7 .....	93
Excerto 8 .....	97
Excerto 9 .....	97
Excerto 10 .....	100
Excertos 11 e 12 .....	105
Excertos 13 e 14 .....	108
Excerto 15 .....	109
Excerto 16 .....	111
Excerto 17 .....	114
Excertos 18 e 19 .....	115
Excertos 20 e 21 .....	118
Excerto 22 .....	120
Excerto 23 .....	122
Excerto 24 .....	123
Excertos 25 e 26 .....	124

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEEBJA	Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos
CELEM	Centro de Línguas Modernas
CERM	Comitê Estadual para Refugiados e Migrantes do Paraná
CERMA/PR	Conselho Estadual para Refugiados e Migrantes e Apátridas do Paraná
COMIGRAR	Conferência Nacional sobre Migrações e Refúgio
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior Federais e Estaduais
IFPR	Instituto Federal do Paraná
NRE	Núcleo Regional de Educação
MP-PR	Ministério Público do Estado do Paraná
PAC	Professor de Apoio à Comunicação Alternativa
PAEE	Professor de Apoio Educacional Especializado
PBMIH	Português Brasileiro para Migração Humanitária
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PLA	Português como Língua Adicional
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
PNDH I	Programa Nacional de Direitos Humanos I
PNDH II	Programa Nacional de Direitos Humanos II
PMUB	Programa de Extensão Política Migratória e Universidade Brasileira
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEED-PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SEJUF	Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho
SETI	Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SMDHC	Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>21</b>
<b>5 Mitos sobre a Língua de Acolhimento</b> .....	<b>23</b>
Mito 1: sem o português o migrante de crise não consegue “funcionar na sociedade brasileira” .....	23
Mito 2: devemos ensinar o básico para o migrante de crise sobreviver/ conseguir um trabalho .....	24
Mito 3: migrantes e pessoas em situação de refúgio são vulneráveis .....	25
Mito 4: a sociedade acolhe .....	25
Mito 5: não há políticas linguísticas de acolhimento .....	26
<b>O desafio da migração e do refúgio</b> .....	<b>27</b>
<b>Ensino de PLAc como política pública</b> .....	<b>28</b>
<b>Objetivos</b> .....	<b>29</b>
a. Objetivo geral.....	29
b. Objetivos específicos de pesquisa .....	29
<b>Perguntas de pesquisa:</b> .....	<b>30</b>
<b>Justificativa</b> .....	<b>30</b>
<b>Organização da tese</b> .....	<b>32</b>
<b>1. CENÁRIO</b> .....	<b>35</b>
<b>1.1 Migrações a partir de 2010 no Brasil</b> .....	<b>35</b>
1.1.1. Situação político-econômica do Brasil entre 2003 e 2016 .....	35
1.1.2. Crise econômica, eleições e o ocaso das políticas migratórias progressistas .....	37
1.1.3 O ocaso das políticas migratórias progressistas .....	37
1.1.4. Breve panorama das migrações no Brasil de 2010 a 2022 .....	39
<b>1.2. Migrações contemporâneas no Paraná</b> .....	<b>43</b>
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>45</b>
<b>2.1. Um breve histórico da política e da planificação linguísticas</b> .....	<b>45</b>
2.1.1 A abordagem neoclássica.....	45
2.1.2. Abordagem crítica ou pós-estruturalista .....	48
<b>2.2. Escola como (re)produtora de políticas e de ideologias linguísticas</b> .....	<b>53</b>
2.2.1 A construção do <i>habitus</i> monolíngue no Brasil .....	54
<b>2.3. A educação linguística ampliada como caminho para o <i>habitus</i> multilíngue</b> .....	<b>58</b>

<b>3. METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	<b>66</b>
<b>3.1. Pressupostos epistêmicos e metodológicos</b> .....	<b>66</b>
<b>3.2 Instrumentos e geração de registros</b> .....	<b>69</b>
3.2.1. O desenho inicial da pesquisa .....	69
3.2.2. O desenho <i>de facto</i> da pesquisa .....	71
<b>3.3 Critérios para seleção e análise dos dados</b> .....	<b>73</b>
<b>3.4 Participantes da pesquisa</b> .....	<b>73</b>
<b>3.5. Procedimentos de análise dos dados</b> .....	<b>75</b>
3.5.1. Recursos dialógicos-discursivos .....	75
3.5.2. Ferramentas analíticas .....	76
<b>4. ANÁLISE</b> .....	<b>78</b>
<b>4.1. A política linguística de 2014 a 2018 para migração e refúgio no Paraná</b> .....	<b>78</b>
4.1.1. Eixos estratégicos.....	80
4.1.2. Eixo Educação, a política e o planejamento linguísticos.....	81
<b>4.2. A continuidade da política linguística para migração e refúgio no Paraná</b> .....	<b>83</b>
<b>4.3. Durante o curso na SEED-PR</b> .....	<b>91</b>
<b>4.4. Depois do curso</b> .....	<b>100</b>
4.4.1. Eu não respondo pela parte burocrática, só pelo [setor] pedagógico .....	101
4.4.2. Quem é de língua portuguesa não tem a menor ideia de como fazer isso .....	117
4.4.3. Mas a gente, assim, está tentando... ..	123
4.4.4. Você tem que usar a criatividade e a necessidade de fazer a coisa acontecer, que é no caminho, tá?.....	126
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>134</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>139</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>152</b>
<b>Anexo 1</b> .....	<b>153</b>
<b>Anexo 2</b> .....	<b>154</b>
<b>Anexo 3</b> .....	<b>156</b>
<b>Anexo 4</b> .....	<b>159</b>
<b>Anexo 5</b> .....	<b>163</b>

## INTRODUÇÃO

Esta tese é um retrato de um momento em que se vivia uma nova experiência de implementação de uma política de acolhimento linguístico na rede estadual de ensino do Paraná, derivada de compromissos assumidos pelo estado no I Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná/ 2014-2016. Além de mostrar o duplo reconhecimento pelo Estado da importância de se fazer o acolhimento linguístico escolar de migrantes e pessoas em situação de refúgio e do compromisso constitucional de promovê-lo (CF/1988, art. 205), o retrato aqui descrito e analisado mostra o caráter emergencial da implementação dessa política pública de acolhimento linguístico, uma vez que, quando esse retrato foi feito, ainda não havia descrições e análises de experiências de acolhimento linguístico em contexto escolar dessa natureza. Por essa razão, o que esse retrato traz, nesse momento, são imagens não definidas, que se assemelham mais a tracejados e à apresentação de necessidades de delineamentos do que a delineamentos de políticas de acolhimento concretas.

A proposta desta pesquisa surgiu a partir de duas experiências que tive relacionadas ao acolhimento linguístico de migrantes e pessoas em situação de refúgio, que não só me fizeram repensar a prática de ensino de língua adicional como também refletir sobre o papel do professor como agente de políticas linguísticas. A primeira ocorreu entre os anos de 2013 e 2017 quando fui professora voluntária de português para migrantes haitianos e sírios em situação de refúgio no projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH) da Universidade Federal do Paraná. A segunda foi durante o processo de escrita de minha dissertação de mestrado sobre o ensino de língua adicional em contexto de migração e refúgio (ANUNCIÇÃO, 2017), na qual questioneei a maneira acrítica e *slogantizada* (VIEBROCK, 2014) como o conceito de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) vinha sendo discutido pela academia.

Apoiando-me em Butler e Athanasiou (2013), já naquela época, eu criticava discursos racializados e homogeneizantes (de anulação de subjetividades, de expropriação da agentividade dos alunos de PLAc), pois compreendo que, “ao desconsiderar identidades culturais múltiplas, hibridizadas e fluidas, validam-se políticas e práticas de ensino de língua assimilacionistas, normatizadoras a partir dos

padrões dominantes e homogeneizantes” (ANUNCIAÇÃO, 2017, p. 43)<sup>1</sup>. No momento em que finalizo esta pesquisa, estou quase completando quatro anos de experiência como migrante, trabalhando como Leitora Guimarães Rosa na Universidade Nacional Timor Lorosa'e, em Timor-Leste. Apesar de o meu deslocamento não ter sido forçado, como o de muitos, e de, ao contrário da imensa maioria dos que saem de seus países, ter um trabalho de certo prestígio, confesso que “ser migrante” – ou *malae*<sup>2</sup>, como dizem os timorenses – é um processo complexo, que me coloca num *entre-lugar* (BHABHA, 2005), obrigando-me constantemente a me re/desconhecer, a me re/desconstruir, a questionar e reafirmar meus valores éticos e culturais, e os de timorenses e de outros *malaes* com quem convivo nesta meia-ilha<sup>3</sup>.

Antes de iniciar a descrição da pesquisa ora apresentada, convém fazer algumas afirmações, posicionando-me epistemologicamente. Convém afirmar, já de início, que esta pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada, sendo, notadamente, uma pesquisa transgressiva e INdisciplinar (MOITA-LOPES, 2006), porque, ao dialogar interdisciplinarmente com a Linguística, a Antropologia, as Ciências sociais, os Estudos Culturais e outras áreas do conhecimento, visa compreender “problemas sociais de comunicação em contextos específicos” (KLEIMAN, 1998, p. 55), como o contexto de migração e refúgio, para subsidiar a discussão e elaboração de políticas linguísticas para o ensino-aprendizagem de línguas adicionais que diminua “a privação social sofrida” (ROJO, 2013, p. 65) por essas populações.

Julgo também necessário trazer alguns questionamentos que me têm acompanhado nos últimos anos sobre o conceito de *língua de acolhimento* e sobre os

---

<sup>1</sup> Nesta tese, reitero o posicionamento apresentado em minha dissertação (ANUNCIAÇÃO, 2017). Ao retomar o histórico do conceito de *língua de acolhimento* a partir do Programa *Portugal Acolhe – Português para Todos* descrito por Cabete (2010), problematizo a sua transposição, muitas vezes acrítica, ao contexto de ensino de PLAc no Brasil. Desde aquela época, argumento que, ao adotarmos a acepção portuguesa de PLAc, reafirmamos uma perspectiva multicultural liberal (MAHER, 2007b) que condiciona “o conhecimento de uma língua como pressuposto de nacionalidade e de adequação social, reforça[ndo] o mito e a ideologia de que o Brasil é um país monolíngue e linguisticamente homogêneo” (ANUNCIAÇÃO, 2017, p. 41), intensificando assim os processos de despossessão e de não reconhecimento (BUTLER; ATHANASIOU, 2013).

<sup>2</sup> Termo, não necessariamente pejorativo, que os timorenses utilizam para se referir a qualquer estrangeiro e que significa, literalmente, *estrangeiro*. Em conversas entre timorenses em tétum, é assim que eles se referem a mim, mesmo que eu esteja presente. Não sou a Renata, nem a professora, sou *malae*, o que é um constante lembrete de desigualdade e de despertencimento.

<sup>3</sup> Com a Restauração da Independência em 2002, após vinte e cinco anos de ocupação pela Indonésia e de guerra civil, Timor-Leste recuperou seu território que condiz à metade da Ilha de Timor, localizada entre as muitas ilhas que compõem a gigante Indonésia e o outro gigante que é o território da Austrália.

quais pretendo me debruçar mais demoradamente nos próximos anos. Gostaria, portanto, de apenas iniciar essa discussão aqui, ainda que em tom ensaístico.

## 5 Mitos sobre a Língua de Acolhimento

Mitos são construídos a partir de representações e, por considerar que tais noções correspondem a “representações sociais, como sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais” (JODELET, 2001, p. 22), vou chamá-las, para fins didáticos, de *mitos*. Assim como o mito do monolingüismo no Brasil carrega concepções e ideologias linguísticas (MÜLLER DE OLIVEIRA, 2000; CÉSAR; CAVALCANTI, 2007; MAHER, 2007a), o conceito *língua de acolhimento* reflete concepções e ideologias de língua subjacentes, que têm sido construídas e reforçadas por agentes de políticas linguísticas, incluindo a academia.

### **Mito 1: sem o português o migrante de crise não consegue “funcionar na sociedade brasileira”**

Em minha dissertação (ANUNCIAÇÃO, 2017), apontei como o acolhimento dos participantes da pesquisa ocorreu ora em francês, ora em *créole*, ora em árabe. Essa rede de acolhimento, que não conta necessariamente com brasileiros, mas sim com membros das comunidades migrantes/refugiadas do país de origem, se encarrega de promover os primeiros passos na inserção do recém-chegado na sociedade brasileira, e isso ocorre, frequentemente, na(s) língua(s) falada(s) por essa comunidade. Nesse sentido, reitero (ANUNCIAÇÃO, 2017, p. 96-97) que a sala de aula de PLAc deve ser compreendida como

um espaço em que essas práticas de (re)existência aparecem com certa frequência ora em português, ora em língua materna, ressaltando a importância de se pensar em práticas docentes reflexivas (SOUZA, 2011; LUKE, 2012; FREIRE, 2013; JORDÃO, 2013; ALBUQUERQUE, GABRIEL & ANUNCIAÇÃO, 2016), transculturais (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007) e translíngues

(CANAGARAJAH, 2013) para o ensino de português em contexto de migração e de refúgio.<sup>4</sup>

O Brasil é um país plurilíngue: em muitas regiões, a língua portuguesa não é a única usada, talvez não seja nem a principal, sobretudo se considerarmos a sua variante padrão. Diante disso, o que significa então ter língua suficiente para “funcionar” na sociedade? Qual língua é suficiente para “funcionar” bem? Significa “dominar” a língua portuguesa padrão? O uso da linguagem, enquanto prática performativa (AUSTIN, 1962), não pode ser dissociado do contexto socioeconômico em que o migrante está inserido, nem do conhecimento de mundo de cada indivíduo. É, portanto, imperativo nos perguntarmos o que significa “funcionar” bem numa sociedade e qual ou quais repertórios linguísticos são acionados e utilizados nos usos da linguagem para esse fim, para promover a cidadania linguística dos migrantes de crise (STROUD, 2015). Há quem defenda que, para “funcionar” na sociedade, o migrante teria que “adequar” seu repertório linguístico ao da comunidade em que está inserido. Há, contudo, nessa afirmação, o perigo de se incorrer em duas falácias: 1) assumir uma perspectiva essencialmente utilitarista da linguagem (ensinar o que o professor/pesquisador acredita que o migrante precisa saber); 2) reiterar que toda a responsabilidade de bom “funcionamento” e de “adequação” recai sobre o migrante (VIGOUROUX, 2019) sem considerar que o processo migratório é responsabilidade também da sociedade que recebe (LOPEZ, 2016; CAMARGO, 2019).

## **Mito 2: devemos ensinar o básico para o migrante de crise sobreviver/ conseguir um trabalho**

Ensinar o que está relacionado ao contexto socioeconômico do aluno migrante ou em situação de refúgio não é o mesmo que ensinar o que pode ser útil ao mercado de trabalho, por exemplo: ensinar vocabulário de pedreiro para ele ser absorvido pela construção civil. Não que isso não seja importante, mas o ensino não pode se reduzir ao utilitarismo. Não se pode reduzir o acolhimento linguístico a um ensino que concebe o aluno como uma metonímia: um par de mãos.

---

<sup>4</sup> Bizon e Camargo (2018, p. 717) nomearam essa perspectiva como *acolhimento em línguas*.

Essa visão racista e neoliberal do indivíduo – ele é um mero par de mãos –, além de ser uma distorção grotesca da *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, agrava a alocação desigual de humanidade (*humanness*), como expliquei em outro momento, apoiada em Athanasiou e Butler (2013): “a desumanização (*non-humanness*), derivada da reificação de identidades, implica a distribuição de vulnerabilidade e a precarização de vidas em processos de desposseção e de não reconhecimento” (ANUNCIAÇÃO, 2017, p. 36).

### **Mito 3: migrantes e pessoas em situação de refúgio são vulneráveis**

Considerando o “caráter bilateral” da crise humanitária apontado por Bizon e Camargo (2018, p. 712), ousou afirmar que migrantes e pessoas em situação de refúgio não são vulneráveis, **mas sim vulnerabilizados** devido aos processos de desposseção e não reconhecimento (ATHANASIOU; BUTLER, 2013). Reitero aqui o que afirmei anteriormente (ANUNCIAÇÃO, 2017, p. 39) de que a condição de vulnerabilidade dos migrantes de crise não só precede, como também é agravada pela falta pela falta de proficiência na língua portuguesa. Além disso, ao afirmar que eles são vulneráveis, subentende-se que são pessoas silenciadas, que vivem uma “experiência muda” (AGAMBEN, 2005, p. 58) submetidos a um estado de infância, desprovidas de qualquer agência.

### **Mito 4: a sociedade acolhe**

Quem acolhe quem e para quê? Quem é o “acolhido”? Quem é o “acolhedor”? O que significa estar em uma ou outra posição? Estando na posição de “acolhedor”, em que nível esse posicionamento me coloca em relação ao “acolhido”? E o inverso? São questões que precisam ser pensadas ao se falar em PLAc, pois nos levam a considerar quais são as representações identitárias e ideologias linguísticas – isto é, os indivíduos e suas subjetividades – envolvidas no processo de acolhimento e que subjazem à afirmação de que a sociedade acolhe migrantes de crise.

Alguns trabalhos têm traduzido o conceito de língua de acolhimento como *host<sup>5</sup> language* (JACKSON, 2011; PREVOO et al., 2014; DE FREITAS; MUKAI, 2020; QUEIROZ, 2022)<sup>6</sup>. A escolha dessa adjetivação para *língua* pressupõe a existência de um *guest*, que significa convidado/visitante/hóspede em inglês. Note-se que um anfitrião (*host*) performatiza uma identidade generosa, benevolente, aquele que abre as portas da sua casa para receber o outro (*guest*). O convidado/visitante/hóspede (*guest*), por sua vez, performatiza uma identidade temporária – pois se espera que essa pessoa não estenda a sua estadia – e que obedeça às regras e às limitações estabelecidas pelo anfitrião. Há, portanto, uma assimetria de poder nessa relação anfitrião-hóspede.

Essa relação dicotômica anfitrião-hóspede desconsidera que ser anfitrião e ser hóspede não são categorias fixas, mas performances dialógicas, coconstituídas e interdependentes. Assim, acolher é uma prática em que quem acolhe é ao mesmo tempo acolhido por quem ele acolheu, negociando, juntos, os termos do acolhimento, para atenuar a assimetria de poder entre ambos. Por essa razão, assumo uma perspectiva crítica do conceito de *língua de acolhimento* que comecei a desenvolver em minha dissertação (ANUNCIAÇÃO, 2017, p. 42-43), segundo a qual

é necessário identificar quais são os mecanismos de dominação etnocêntrica a que estão sujeitos migrantes e refugiados no novo país de domicílio [...], [para evitar] o apagamento de subjetividades culturais híbridas ou em processo de hibridização, que convivem em contextos superdiversos (de migração e de refúgio), tornando-as padronizadas, normatizadas e supostamente herméticas a partir de uma perspectiva etnocêntrica [e validando] políticas e práticas de ensino de língua assimilacionistas, normatizadoras a partir dos padrões dominantes e homogeneizantes.

### **Mito 5: não há políticas linguísticas de acolhimento**

Este mito reforça a dicotomia *bottom up x top down*, ignorando o fato de que, mesmo os voluntários de ONGs são agentes de políticas linguísticas. A ideologia por trás disso é a de que somente as políticas oficiais (*de jure*) são efetivas, são válidas,

---

<sup>5</sup> Anfitrião em inglês.

<sup>6</sup> Anunciação (2017, 2018), Anunciação e Camargo (2018), Camargo (2019) temos feito a opção epistemológica de traduzir *língua de acolhimento* como *welcoming language*, para problematizar a dicotomia anfitrião-hóspede.

são organizadas (SHOHAMY, 2006). Este mito ignora também que alguns estados e municípios e universidades vêm formulando e implementando políticas linguísticas locais. A inexistência de uma política centralizada, federalizada, promoveu a formulação de alternativas e de políticas adaptadas aos contextos locais. Se, por um lado, isso permite a formulação e a implementação de políticas linguísticas de acolhimento potencialmente mais sensíveis e mais coerentes com o seu contexto, por outro, isso exige muito dos agentes de políticas linguísticas locais, que nem sempre possuem a formação transdisciplinar necessária para atuar no contexto de migração e refúgio. Essa política linguística praticada nos níveis *meso* e *macro* é uma política feita na interação entre os diferentes agentes, que conhecem as contingências locais, muitas vezes, apesar das políticas elaboradas no nível *macro*.

### **O desafio da migração e do refúgio**

De acordo com o relatório anual de 2015 do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), os deslocamentos forçados atingiram os mais altos números registrados na história, configurando-se na pior crise humanitária desde a Segunda Guerra Mundial. Os dados apresentados apontam que 1 a cada 122 pessoas no mundo vive em condição de refúgio, como um deslocado interno ou um asilado<sup>7</sup>. Com a persistência de conflitos em regiões do Oriente Médio, da África, da Ásia e da Europa, a tendência é que esse cenário se agrave.

Tal possibilidade é ao mesmo tempo triste e desafiadora. Triste, porque, na era da globalização em que fronteiras entre países são diluídas pelo intenso fluxo de informação via internet e pelas trocas de mercadorias proporcionada pela abertura de mercados e constituição de blocos econômicos, países e continentes inteiros se fecham para o acolhimento de pessoas que foram forçadas a abandonar seus países de origem por causa de guerras, de catástrofes naturais, de economias falidas, de perseguições motivadas por questões étnico-raciais, religiosas ou políticas (SOUSA SANTOS, 2005). Desafiadora sobretudo para países que, como o Brasil, não fecharam suas portas a essas pessoas, pois, ao permitir a entrada de migrantes e de

---

<sup>7</sup> Relatório anual da ACNUR “Global Trends Report: World at War”. Disponível em: <http://www.unhcr.org/news/latest/2015/6/558193896/worldwide-displacement-hits-all-time-high-war-persecution-increase.html> Acesso em 14 de julho de 2016.

pessoas em condição de refúgio em seu território, aumenta-se a demanda por serviços públicos, como saúde e educação. Por essa razão, faz-se necessário repensar políticas públicas de inserção (MOREIRA, 2014), em contextos de migração e refúgio.

Para que o migrante ou refugiado seja inserido na sociedade brasileira, é necessário pensar, entre outras políticas de inserção, em políticas linguísticas para o ensino-aprendizagem de português como língua adicional que, considerando as especificidades desse contexto bem como as relações de poder e as assimetrias que o permeiam (BALDAUF, 2012; MAHER, 2010; BORGES, 2013; SEVERO, 2013), promovam a inclusão, a autonomia e a agência dos recém-chegados por meio de negociação de identidades e de sentidos (SILVA, 2000; CANAGARAJAH, 2004; VITANOVA, 2005; NORTON, 2013). Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para uma inserção mais igualitária do migrante e do refugiado no Brasil.

Nesse sentido, convém explicitar que a pesquisa aqui descrita compreende o planejamento e a implementação de políticas linguísticas como processos dialógicos e sociodiscursivos, isto é, como processos que não podem ser desvinculados dos contextos socioculturais e políticos nem da visão de mundo (WORTHAM, 2001) dos agentes de políticas linguísticas posicionados nos diferentes níveis de atuação (macro, meso e micro).

### **Ensino de PLAc como política pública**

Assim como demonstrou Bizon (2013) em relação a estudantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), no Brasil, pode-se dizer que grande parte das políticas linguísticas para ensino-aprendizagem de língua adicional em contexto de migração e refúgio é realizada nos níveis meso e micro, uma vez que é efetivada, sobretudo, por voluntários em organizações não governamentais (ONGs) e em alguns centros universitários. Por essa razão, discordando de Calvet (2002), quando afirma que “só o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas” (CALVET, 2002, p. 146), defendo, nesta tese, que políticas linguísticas para ensino-aprendizagem de língua adicional em contexto de migração e refúgio devem resultar de uma reflexão conjunta entre entes estatais (*policy makers*), instituições de ensino superior, Organizações Não Governamentais (ONGs) e indivíduos.

Em consonância com Bonacina-Pugh (2012, p. 217, grifo meu)<sup>8</sup>, que afirma que **“uma política linguística pode ser construída interacionalmente na prática. [...] política e práticas linguísticas não precisam ser vistas como distintas, na verdade, uma política pode ser encontrada nas próprias práticas<sup>9</sup>”**, na pesquisa ora descrita, proponho investigar como sujeitos locais estão pensando e praticando políticas linguísticas para o contexto de migração e refúgio a partir ou apesar do planejamento linguístico elaborado pelo Estado.

## Objetivos

### a. Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa é discutir o processo de implementação da política pública para o acolhimento linguístico a migrantes de crise no Estado do Paraná, a partir do ano de 2014, por meio do I Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná/ 2014-2016.

### b. Objetivos específicos de pesquisa

Os objetivos de pesquisa são:

- I. Apresentar os Planos I e II da política linguística para migração e refúgio no Estado do Paraná<sup>10</sup>, discutindo as concepções de acolhimento linguístico que os embasam;
- II. Analisar os sentidos de acolhimento linguístico escolar presentes nas narrativas das participantes dessa política pública e de língua em escolas públicas de Curitiba e de Cascavel<sup>11</sup>;

---

<sup>8</sup> Todas as traduções apresentadas nesta tese foram feitas pela pesquisadora.

<sup>9</sup> No original: “I prefer here the proposed term ‘practiced language policy’ as it emphasises the fact that a language policy can be interactionally constructed in practice. [...] language policy and practices need not be seen as distinct and that, in fact, a policy can be found within practices themselves.” (BONACINA-PUGH, 2012, p. 217).

<sup>10</sup> Este edital contratou quatro professoras externas (dentre as quais eu me incluo) para ministrarem um curso de capacitação de gestores de Língua Portuguesa dos Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná no primeiro semestre de 2018.

<sup>11</sup> Primeira e terceira cidades do Estado do Paraná em número de migrantes, de acordo com dados do Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA), Departamento da Polícia Federal – Ministério da

- III. Analisar como os gestores da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR) e professores de língua portuguesa da rede pública de ensino responderam a essa política linguística local.

**Perguntas de pesquisa:**

1. Que concepção de acolhimento linguístico embasa os documentos oficiais que instituem a política linguística para migração e refúgio da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR)?
2. Que concepção de acolhimento linguístico emerge das narrativas de atores envolvidos na política linguística para migração e refúgio da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR), a saber, técnicos de língua portuguesa e de língua estrangeira da dos NREs e professores de língua portuguesa e de língua estrangeira da rede estadual de ensino?

Para responder a tais questões, busco discutir como diferentes atores, nesse contexto, desenvolvem políticas linguísticas nos níveis micro, meso e macro, de modo a implementarem ações para o ensino-aprendizagem de PLA para migrantes e pessoas em situação de refúgio.

**Justificativa**

À primeira vista, a discussão sobre políticas linguísticas e migração no Brasil não é inédita. De fato, existem pesquisas que contemplam as políticas linguísticas de comunidades de migrantes europeus do sul do país (ALTENHOFEN, 2004; FRITZEN, 2008), no entanto, estudos sobre políticas linguísticas em contexto recente de migração e refúgio ainda são poucos. Esta pesquisa se justifica, portanto, pela necessidade de prover subsídios para discutir sobre políticas públicas de acolhimento linguístico para migrantes e refugiados no Brasil atual.

Para acolher e promover a inserção de refugiados e migrantes em seu território, algumas ações políticas de acolhimento linguístico já têm sido tomadas pelo Brasil. Dentre essas medidas de inserção local, está a oferta de curso de PLA, no

---

Justiça e Segurança Pública do Brasil/ OBMigra, referentes aos meses de janeiro a agosto de 2019 (BALTAR; BALTAR; BAENINGER, 2020, p. 111).

escopo do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) ainda no governo de Dilma Rousseff. De acordo com o relatório do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) apresentado em 10 de maio de 2016 (BRASIL, 2016), haviam sido oferecidas, até então, 400 vagas de PLA pelo PRONATEC no Rio de Janeiro e em São Paulo. Essas vagas, porém, não foram suficientes para contemplar os quase 9 mil refugiados reconhecidos pelo país entre os anos de 2010 e 2015 nem os quase 300 mil migrantes registrados pelo Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2010).

Outras três iniciativas de acolhimento linguístico merecem ser mencionadas. A primeira, uma das pioneiras no Brasil, foi o projeto de extensão universitária *Português Brasileiro para Migração Humanitária* (PBMIH), que, entre os anos de 2013 e 2023, desenvolveu diferentes ações de acolhimento linguístico. Este projeto faz parte do Programa de Extensão Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB), “um programa interdisciplinar que agrega projetos de ensino, pesquisa e extensão em diferentes setores da UFPR, nos cursos de Letras, Direito, Psicologia, Sociologia e Ciências da Computação” (ANUNCIAÇÃO, 2017, p. 18) desenvolvido na Universidade Federal do Paraná (UFPR) para atender migrantes de crise da cidade de Curitiba e Região Metropolitana. A segunda iniciativa pioneira, da Universidade de Brasília (UnB), oferece cursos de português para refugiados e imigrantes divididos em “Módulos de Acolhimento” desde 2013. Ambos os projetos estão inseridos na Cátedra Sérgio Vieira de Mello da ACNUR. A terceira iniciativa é o *Projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes*, desenvolvido pelas Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) e a Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de São Paulo a partir da Lei nº.16.478/16 (São Paulo, 2016), que oferece cursos gratuitos de língua portuguesa em escolas da rede pública municipal, representando, como explica Camargo (2019, p. 112)

uma ação de grande relevância nos processos de reterritorialização dos migrantes de crise, uma vez que os insere na comunidade escolar, onde têm direito a participar de suas atividades e a usufruir de seus benefícios, como a gratuidade do transporte público cedida aos estudantes da Rede Pública de Ensino. Vale apontar também que a escola é um espaço de sociabilização por excelência, podendo promover a criação de laços de amizade, de redes de contatos de emprego e de resolução de conflitos.

Vale mencionar que, dessas medidas, somente o Projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes pode ser considerado uma política de acolhimento linguístico de longo prazo para migração e refúgio no Brasil, uma vez que deriva de uma lei municipal. Nesse sentido, é importante mencionar o pioneirismo do I Plano Estadual (REZENDE, 2017) – anterior à aprovação da lei municipal paulistana – e a iniciativa nele contida, elaborada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, para qualificar o corpo docente da rede pública estadual para o ensino de português como língua adicional nas escolas públicas.

Espera-se que a pesquisa aqui descrita possa subsidiar a elaboração de políticas públicas para o acolhimento linguístico a migrantes e pessoas em situação de refúgio. Espera-se também que possa contribuir para a formação continuada de professores de língua portuguesa, para a discussão sobre os currículos dos cursos de Letras, assim como para a inserção social mais significativa de alunos e alunas migrantes ou em situação de refúgio por meio do acesso a uma educação pública que leve em conta as particularidades desse contexto transcultural e plurilíngue.

### **Organização da tese**

Esta tese está organizada em cinco capítulos, além desta introdução. No primeiro capítulo, que traz a contextualização da pesquisa, apresento o cenário de crise política e social do período em que esta pesquisa foi realizada e seus impactos sobre as políticas de acolhimento de migrantes e de pessoas em condição de refúgio no Brasil. Início o capítulo apresentando dados macroeconômicos entre os anos de 1999 e 2016, que indicam um crescimento econômico acima da média mundial entre os anos de 2003 e 2010, chamado por Carvalho (2018) de “milagrinho brasileiro”, período que coincide com a intensificação das ondas migratórias em direção ao Brasil (BALTAR; BALTAR; BAENINGER, 2020). Depois estabeleço uma relação entre a crise político-econômica-institucional iniciada no segundo mandato da Presidenta Dilma Rousseff e o ocaso das políticas migratórias progressistas que vinham sendo desenvolvidas até então, para refletir sobre como esse cenário influenciou as ondas migratórias e os processos de concessão de refúgio no país. Finalizo este capítulo, apresentando dados estatísticos do contexto migratório contemporâneo no estado do Paraná.

No Capítulo 2, apresento o referencial teórico, que está dividido em três partes. Na primeira, apresento um breve histórico da política e da planificação linguísticas, a partir de meados do século XX, no contexto da independência das colônias remanescentes na África e na Ásia. Essa recapitulação é relevante para que se possa explicitar os posicionamentos políticos e epistemológicos que foram adotados em todas as fases desta pesquisa, desde a elaboração de sua proposta, geração e análise de dados até as considerações finais. Na segunda parte, discuto sobre o papel da escola como (re)promotora de políticas e de ideologias linguísticas, a partir do questionamento no *habitus* monolíngue (GOGOLIN, 1994) e da defesa de uma educação linguística ampliada (CAVALCANTI, 2013) para um ensino crítico e socialmente responsável de língua adicional em contexto de vulnerabilidade social (ANUNCIACÃO, 2017; LOPEZ, 2016), que seja capaz de forjar um *habitus* multilíngue (GOGOLIN, 2002; 2011).

O Capítulo 3 é o capítulo da Metodologia. Ali apresento os pressupostos epistêmicos e metodológicos empregados na geração e na análise dos dados da tese. No que se refere à epistemologia, convém reiterar que a pesquisa ora descrita é de base etnográfica (FLICK, 2009), inserida na Linguística Aplicada INdisciplinar (MOITA-LOPES, 2006) e pautada por uma perspectiva pós-estruturalista (CAVALCANTI, 2006; MAHER, 2007a) e dialógica da linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). Finalizo este capítulo apresentando a metodologia empregada na geração de registros, desde o seu planejamento inicial até a sua execução de fato, que teve de ser adaptada durante a pesquisa de campo.

No Capítulo 4, descrevo o I Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná/ 2014-2016, lançado em abril de 2015 e que abrangia seis eixos: 1. Educação; 2. Família e Desenvolvimento Social; 3. Saúde; 4. Justiça, Cidadania e Direitos Humanos; 5. Segurança Pública; 6. Trabalho. Na pesquisa aqui descrita, concentro-me, contudo, na análise da política linguística de 2014 a 2018 para migração e refúgio no Paraná, descrita no Eixo Educação do I Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná/ 2014-2016 que tinha como objetivo “desenvolver programas de Ensino de Língua Portuguesa para Migrantes, Refugiados e Apátridas” (PARANÁ, 2014, p. 21), pois essa ação compõe o objeto de

pesquisa desta tese. Na sequência, apresento brevemente os três contextos de ensino onde os dados da pesquisa foram gerados e a análise dos dados.

No Capítulo 5, resumo brevemente os pontos mais relevantes dos capítulos anteriores, ao retomar as perguntas de pesquisa para respondê-las a partir da análise dos dados apresentada no Capítulo 4. Finalizo o capítulo, apontando possíveis desdobramentos da pesquisa ora descrita.

## 1. CENÁRIO

Os processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização (HAESBAERT, 2004; BIZON, 2013; BIZON; CAMARGO, 2018) são motivados por fatores políticos, sociais, ambientais e econômicos. Por essa razão, não se poderia apresentar uma análise sobre políticas linguísticas locais sem considerar a conjuntura das ondas migratórias de crise intensificadas no início dos anos 2010 no Brasil (BALTAR; BALTAR; BAENINGER, 2020). Estabeleço este marco temporal, pois foi após o terremoto no Haiti, em 12 de janeiro de 2010, que se iniciou a vinda de haitianos em número considerável, portadores de visto humanitário, seguidos pelos sírios refugiados de guerra a partir de 2011, pelos venezuelanos a partir de 2015 e, mais recentemente, pelos afegãos em 2021 e ucranianos em 2022. Neste capítulo, portanto, descrevo o contexto sócio-histórico, econômico e político que motivou um aumento exponencial de entradas de migrantes e de refugiados no Brasil na última década.

### 1.1 Migrações a partir de 2010 no Brasil

#### 1.1.1. Situação político-econômica do Brasil entre 2003 e 2016

Apesar da grande crise econômica de 2008, que devastou economias até então consideradas sólidas como a estadunidense e a islandesa, entre os anos 2003 e 2010, o Brasil experimentou um período de crescimento econômico conhecido como “milagrinho brasileiro”. De acordo com Carvalho (2018), tal crescimento foi impulsionado por três principais fatores e teve impacto positivo na qualidade de vida da população e na percepção internacional acerca do Brasil. O primeiro fator foi a distribuição de renda com a expansão de programas como o Bolsa Família e com a valorização do salário-mínimo iniciada em 1995 – com o Plano Real (Tabela 1). Tais políticas não só reduziram os índices de desigualdade social com a diminuição na disparidade entre os salários dos trabalhadores do mercado formal, como motivaram a expansão do consumo das famílias. O segundo fator foi a expansão do crédito oferecido pelos bancos públicos para a compra da casa própria e para a produção rural, e a criação do crédito consignado com juros mais baixos e prazos maiores para

quitação do empréstimo, com o objetivo de fomentar o consumo de produtos e de serviços pela população de baixa renda. O terceiro fator que, segundo Carvalho (2018, p.10), justifica o “milagrinho brasileiro” foi o crescimento dos setores de produção e da construção civil impulsionado por uma política econômica anticíclica (keynesiana), que visava conter os efeitos da crise econômica de 2008 com o aumento dos investimentos federais nas “políticas redistributivas e [n]os investimentos públicos em infraestrutura física e social” entre os anos 2006 e 2010 (Tabela 1). Nessa época, ocorreu o lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que incluía investimentos em habitação (Programa Minha Casa, Minha Vida) e em saneamento (FAGNANI, 2011; CARVALHO, 2018). Tais investimentos públicos também geraram elevação no nível de emprego formal e a menor taxa histórica de desemprego, que era de 4,3% no final de 2014, quando a adoção de políticas anticíclicas diminuiu (POCHMANN, 2015).

Tabela 1 - Taxa de crescimento anual de variáveis selecionadas para a economia brasileira em cinco subperíodos

	1999 - 2002	2003 - 2005	2006 - 2010	2011 - 2014	2015 - 2016
Salário mínimo (% ao ano, em termos reais)	1,8	6,8	5,9	3,0	1,2
Preço das <i>commodities</i> - FMI (% ao ano)	10,3	19,1	10,5	-7,0	-6,5
Investimentos federais (% ao ano, em termos reais)	-2,0	-4,7	27,6	1,0	-28,4
PIB (% ao ano, em termos reais)	2,3	3,4	4,5	2,3	-3,5
Consumo das famílias (% ao ano em termos reais)	1,6	2,6	5,8	3,5	-3,8
Investimento total (% ao ano, em termos reais)	-1,2	2,0	9,1	2,2	-12,1
Exportações (% ao ano, em termos reais)	8,5	11,7	2,5	1,6	4,3
Inflação - IPCA (% ao ano)	8,8	7,5	4,7	6,2	8,5

Fonte: CARVALHO, 2018, p.12

### **1.1.2. Crise econômica, eleições e o ocaso das políticas migratórias progressistas**

Em junho de 2013, inspirados pelas manifestações da Primavera Árabe e pelos discursos anticorrupção e anti-Partido dos Trabalhadores disseminados pelas mídias tradicionais e mídias alternativas, muitos brasileiros saíram às ruas num movimento difuso e presumidamente apartidário, bradando que “o gigante” (o Brasil) havia acordado. O movimento foi recebido com certa euforia tanto pelos partidos de direita quanto pelos de esquerda que faziam oposição ao governo petista de Dilma Rousseff. O momento político era bastante propício para a convocação de manifestações não só pelo contexto internacional, acima mencionado, mas também pela proximidade da realização da Copa do Mundo no Brasil em 2014 e, logo em seguida, das eleições presidenciais em que Dilma Rousseff era candidata à reeleição pelo Partido dos Trabalhadores. Dilma Rousseff foi reeleita – apoiada na popularidade dos programas sociais desenvolvidos pelos governos petistas a partir do governo de Lula da Silva, em 2003, e apesar de todas as manifestações iniciadas em 2013 - com uma pequena margem de votos sobre o segundo candidato, Aécio Neves, do Partido da Social-Democracia do Brasil (PSDB).

### **1.1.3 O ocaso das políticas migratórias progressistas**

A crise política iniciada em 2013, agravada pelo processo de impeachment judicializado da Presidenta Dilma Rousseff, provocou uma onda conservadora no país com reflexos também nas políticas migratórias brasileiras. Arcos, Pacífico e Costa (2022) definem esse período como “o paradoxo Temer” em referência ao posicionamento contraditório das políticas públicas do governo de Michel Temer, que assumiu o poder no lugar de Dilma Rousseff. Por um lado, esse governo aprofundou as políticas econômicas neoliberais com reforma da previdência e privatização de empresas estatais em ritmo acelerado (NOZAKI, 2019). Por outro lado, o governo Temer manteve as diretrizes das políticas migratórias progressistas e inclusivas dos governos anteriores com a aprovação da chamada Nova Lei de Migrações (Lei n. 13.445, de 2017)<sup>12</sup>, que substituiu o Estatuto do Estrangeiro (Lei 6.815/1980), criado

---

<sup>12</sup> Anunciação e Camargo (2019, p.11-12) chamam a atenção para o fato de que, “apesar de ser mais progressista do que a lei anterior e de trazer mais celeridade aos processos de regularização migratória,

durante a ditadura militar, cujos princípios se pautavam na Segurança Nacional, criminalizando a participação política de migrantes no Brasil (ANUNCIAÇÃO; CAMARGO, 2019).

Arcos, Pacífico e Costa (2020) argumentam que as políticas migratórias do governo Temer foi paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que se apresentava mais progressista - incluindo, além da aprovação da Nova Lei de Migrações, a criação da *Operação Acolhida*<sup>13</sup> para migrantes venezuelanos, a finalização das negociações Pacto Global sobre Migrações e a defesa da assinatura do Pacto Global sobre Refugiados -, esse governo instituiu políticas de securitização das fronteiras e participação de militares da gestão das migrações.

Segundo os autores, esse paradoxo seria um prelúdio para as políticas migratórias de securitização do governo de seu sucessor, Jair Bolsonaro, segundo as quais a permanência de migrantes em território nacional deve/deveria ser vigiada e controlada. Nesse sentido, Arco, Pacífico e Costa (2020) explicam que a retirada do Brasil do então recém-assinado Pacto Global sobre Migrações<sup>14</sup>, logo após a posse do novo presidente, e a publicação da Portaria nº 666 de 25 de julho de 2019 do Ministério da Justiça e Segurança Pública reforçaram tendência à securitização das políticas migratórias do novo governo. De acordo com o artigo 1o. da Portaria nº 666, seu objetivo é regular

o impedimento de ingresso, a repatriação, a deportação sumária, a redução ou cancelamento do prazo de estada de pessoa perigosa para a segurança do Brasil ou de pessoa que tenha praticado ato contrário aos princípios e objetivos dispostos na Constituição Federal. (BRASIL, 2019a, p.166).

---

os vetos presidenciais e a regulamentação conduziram a uma interpretação conservadora da nova Lei de Migração”, sobretudo no que diz respeito ao processo de aquisição da naturalidade brasileira que, durante algum tempo esteve condicionada à aprovação no exame do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) como política *gatekeeping*. Scaramucci e Diniz (2022) explicam, contudo, que essa exigência não se aplica a todos os tipos de naturalização e que, ainda que o Celpe-Bras seja a opção mais viável para muitos migrantes, hoje há outras opções além do exame.

<sup>13</sup> A *Operação Acolhida* visa “receptionar, identificar, triar, imunizar, abrigar e interiorizar imigrantes em situação de vulnerabilidade (desassistidos), decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária” (BRASIL, 2019).

<sup>14</sup> O Estado Brasileiro retornou ao Pacto Global das Migrações como uma das primeiras medidas do terceiro governo de Lula da Silva no dia 5 de janeiro de 2023.

Os autores, contudo, não acreditavam que essa retomada da política migratória com ênfase na Segurança Nacional seria mantida no longo prazo, pois eram passíveis de contestação acerca de sua legalidade, uma vez que eram contrárias aos princípios dispostos na Constituição Federal que sustenta a democracia brasileira (ARCOS, PACÍFICO; COSTA, 2020). De fato, como previram os autores, a Portaria nº 666 foi revogada pela Portaria 770/2019, de 11 de outubro de 2019 (BRASIL, 2019b) que, dentre outras medidas, proibiu as deportações sumárias, definiu critérios para que uma pessoa seja considerada potencialmente perigosa.

#### **1.1.4. Breve panorama das migrações no Brasil de 2010 a 2022**

O “milagrinho brasileiro” combinado a uma política externa “ativa e altiva”<sup>15</sup> idealizada por Celso Amorim – Ministro das Relações Exteriores do Brasil de 2003 a 2010 – trouxeram prestígio ao Brasil e o lançaram como *player* no cenário internacional (MIYAMOTO, 2011). Foi nesse contexto virtuoso que o Brasil assumiu a liderança militar da Missão das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti (MINUSTAH), criada pelo Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas (ONU) em junho de 2004, após a deposição do presidente Jean Bertrand Aristide em fevereiro daquele ano (DE LUCENA, 2014). Devido à presença das forças de operação de paz brasileiras na MINUSTAH e ao próspero cenário econômico brasileiro da época, quando houve o terremoto devastador no Haiti, em 12 de janeiro de 2010, muitos haitianos começaram a migrar para o Brasil em busca de oportunidades de trabalho. O número de migrantes de crise haitianos foi tão grande, que causou distúrbios na fronteira entre o estado do Acre e o Peru, por onde eles chegavam. Para coibir rotas de migração operadas por “coiotes”, o Conselho Nacional de Imigração (CNIg) publicou, em janeiro de 2012, a Resolução n. 97/2012, para a concessão do visto permanente a nacionais do Haiti, que ficou popularmente conhecido como “visto humanitário” expedido pela embaixada do Brasil no Haiti (FERNANDES; FARIA, 2017).

---

<sup>15</sup> Miyamoto (2011, p. 123) define a política ativa e altiva dos anos 2003 a 2010 como uma “atuação em frentes diversas, sem se curvar às pressões e exigências das grandes potências e das agências multilaterais”.

Outra nacionalidade de migrantes de crise a ganhar destaque na mídia nacional foi a dos sírios, contudo, ao contrário dos haitianos que chegavam ao Brasil com um visto humanitário, o seu *status* jurídico era de refugiados, chancelado pelo Protocolo de 1967 da Convenção de Genebra, de 1951, sobre o Estatuto dos Refugiados. É importante ressaltar a diferença entre o *status* de migrante e o de refugiado. Sobre isso, Pita (2016, pp. 5-6) explica que,

num mundo globalizado, presume-se que todos os estrangeiros que ingressam no território nacional sejam migrantes, sem diferenciá-los dos solicitantes de asilo e de refúgio. De fato, os refugiados partilham, com os migrantes, seu deslocamento, as vias de acesso e, em muitos casos, são vítimas das mesmas redes de traficantes, vendo vulnerados seus direitos fundamentais. Não obstante, no caso dos refugiados, falamos de vítimas de uma migração forçada para salvaguardar a vida, a segurança ou a liberdade ante uma situação de perseguição, de conflito armado e de violações massivas de direitos humanos.

A Guerra Civil Síria, iniciada em 2011, obrigou a fuga de milhares de sírios para países vizinhos e Europa. O aumento da presença de refugiados no continente europeu provocou o que Appadurai (2009) chamou de *medo ao pequeno número*, devido ao qual países “inclusivos, democráticos e laicos, geram ideologias de majoritarismo e nacionalismo racializado” (p. 15). Assim, com o passar de alguns anos, as fronteiras da Europa fecharam-se para os refugiados sírios. Foi nesse contexto que o Brasil e o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados assinaram um acordo para a rápida concessão de visto humanitário aos que fugiam da guerra nas representações consulares do Líbano, da Turquia e da Jordânia (CONARE, 2016), de onde partiam via aérea para o Brasil, alcançando uma rota de fuga mais segura do que as que levavam à Europa – em grande parte operadas por “coiotes” – e a acolhida garantida no país de destino. Há de se ressaltar também que, além da facilidade maior de obtenção do *status* de refugiado, muitos sírios foram motivados a virem para o Brasil devido à relação de parentesco com brasileiros membros da comunidade sírio-libanesa bem estabelecida em diferentes regiões do país.

O resultado dessa política de concessão de vistos humanitários a sírios, iniciada em 2013 com a Resolução CONARE 17/2013, provocou um salto na entrada de solicitantes de refúgio de nacionalidade síria a partir desse ano. De acordo com dados sobre o reconhecimento de *status* de refugiado no Brasil de 1985 a 2021 da

Coordenação-Geral da CONARE (Brasil, [s.d.]), em 2011, ano em que se iniciou o conflito na Síria, não houve registro de solicitação de refúgio por nacionais desse país. No ano seguinte, das 165 pessoas que foram reconhecidas como refugiadas no Brasil, 35 (ou 21,21%) eram naturais da Síria. Em 2013 – ano em que a Resolução CONARE 17/2013 foi publicada –, das 535 pessoas reconhecidas como refugiadas, 254 (ou 47,39%) tinham nacionalidade síria, que se tornou o maior grupo de pessoas reconhecidas como refugiadas entre os anos de 2013 e 2017. Em 2014, as concessões de refúgio a sírios no Brasil atingiram o número de 1.044 de um total de 1.858 (51,86%). Devido às crises econômica e política no Brasil, nos anos subsequentes, esse número decresceu até corresponder a apenas 3,72% (141 pessoas) do total de reconhecimentos em 2021 (3.086 pessoas).

A partir de 2015, os dados do CONARE começaram a registrar solicitações de refúgio por venezuelanos, porém com uma porcentagem bastante pequena (1,73%) do total de reconhecimentos, em 12º lugar, atrás de Bangladesh e Cuba. De Oliveira (2019, p. 221) explica que a onda migratória venezuelana em direção ao Brasil foi motivada por uma combinação de condições econômicas, políticas e sociais desfavoráveis:

o de ordem econômica dizia respeito ao movimento de queda no preço do barril de petróleo, principal *commodity* venezuelana; o de natureza política estava associado à doença e posterior falecimento do principal líder político do país, o Comandante Chávez. As questões sociais deterioraram em função da combinação da falta de recursos para investimentos nos programas de transferência de renda, escassez de alimentos e inflação alta, aliadas à falta de liderança política representada pela ausência do Comandante, que abria perspectiva mais factível de mudança de poder.

Em 2019, houve um aumento exponencial no número de concessões de refúgio a venezuelanos, que coincide com o início do governo de Jair Bolsonaro e com as animosidades entre o governo brasileiro e o venezuelano de Nicolás Maduro. Esse aumento foi tão expressivo que essa onda migratória ficou conhecida como *Crise Migratória Venezuelana*, uma vez que a entrada de nacionais desse país pelo estado de Roraima criou uma crise humanitária nas cidades de fronteira entre Brasil e Venezuela. No ano de 2020, o número de venezuelanos reconhecidos como refugiados no Brasil chegou a 25.694 (95,08%) de 26.577 pessoas que receberam esse *status* jurídico (BRASIL, [s.d]), caindo, em 2021, para 2.503 (66,01%) de 3.086 concessões de refúgio a essa nacionalidade. Em resposta à crise migratória em

Roraima, o governo brasileiro implementou uma política emergencial com quatro ações (UNICEF, [s.d.]):

1. Fornecimento de acomodação e assistência humanitária básica nos abrigos para migrantes em Roraima;
2. Realocação de migrantes em outros Estados do País (interiorização);
3. Integração de migrantes na sociedade brasileira e no mercado de trabalho; e
4. Apoio aos migrantes dispostos a voltar para a Venezuela voluntariamente.

Além da comunidade venezuelana, no Brasil, há também uma grande comunidade de migrantes de crise do Mercosul Ampliado que se têm deslocado ao Brasil desde os anos 1980 (PATARRA; BAENINGER, 2004), mas que, devido a processos de racialização, sofrem com a falta de comoção e com o conseqüente apagamento de sua vulnerabilidade.

Não obstante o escopo da pesquisa aqui descrita compreender apenas o período entre o início dos anos 2010 e 2018, é necessário mencionar a chegada ao Brasil de migrantes afegãos e ucranianos, a quem, entre meados de 2021 e de 2022, respectivamente, foi concedido o refúgio no Brasil.

Em agosto de 2021, após 20 anos de ocupação estadunidense, os Talibãs retomaram o poder no Afeganistão. Temendo a repressão de um regime teocrático e extremista, muitos afegãos fugiram de seu país, buscando refúgio onde fossem recebidos. O conflito Rússia-Ucrânia iniciou-se em fevereiro de 2022 com a invasão da parte leste do território ucraniano por tropas russas, após a Ucrânia anunciar sua pretensão de integrar a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) e a possibilidade de instalação de mísseis na fronteira com a Rússia. Isso causou um grande deslocamento da população da Ucrânia, incluindo estrangeiros, para países vizinhos.

Diante desse cenário de perigo iminente em ambos os países, o Ministério da Justiça, em conjunto com o Ministério das Relações Exteriores, lançou duas portarias interministeriais com regras para regular a entrada de afegãos e ucranianos respectivamente. A primeira, para a concessão de visto humanitário para afegãos e apátridas, foi publicada em 3 de setembro de 2021 (BRASIL, 2021). A segunda foi publicada em 3 de março de 2022, para a concessão do visto temporário e autorização de residência para fins de acolhida humanitária a ucranianos e apátridas afetados ou

deslocados pela guerra na Ucrânia (BRASIL, 2022). Apesar de, aparentemente, concederem status migratório diferentes para cada nacionalidade, ambas as portarias têm conteúdo semelhante às concessões de visto humanitário anteriores, que também foram publicadas em caráter emergencial.

## 1.2. Migrações contemporâneas no Paraná

O estado do Paraná tem um histórico de intensa recepção de migrantes, sobretudo europeus, até o início do século XX. De acordo com Ribeiro (1995, p. 242), isso se deve à política eugenista promovida pelo Estado brasileiro, que

foi muito importante como formador de certos conglomerados regionais nas áreas sulinas em que mais se concentrou, criando paisagens caracteristicamente europeias e populações dominadoramente brancas.

O autor explica que a adesão do Estado às teorias eugenistas era motivada pela “alienação cultural [da oligarquia] que a fazia ver a sua própria gente com olhos europeus” (p. 436) que culpavam a “inferioridade racial” (idem) negra e indígena da porção majoritária população brasileira pelo “atraso prevalecente no país” (idem). Assim, ainda hoje podem ser encontradas colônias de migrantes alemães, italianos, poloneses e ucranianos, estabelecidas no Paraná no início do século XX, que conservam traços culturais, identitários e linguísticos com seus países de origem.

De acordo com o *Atlas temático: Observatório das Migrações em São Paulo e Observatório das Migrações de Londrina – Migrações Internacionais, Região Sul* (BALTAR; BALTAR; BAENINGER, 2021, p. 22-23), nas ondas migratórias em direção ao Brasil no século XXI, o Paraná foi o terceiro estado da federação que mais registrou residência de migrantes internacionais entre os anos 2000 a 2019, atrás de São Paulo e Rio de Janeiro. Dados do Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA) do Departamento da Polícia Federal do Ministério da Justiça e Segurança Pública do Brasil/ OBMigra, referentes aos meses de janeiro a agosto de 2019 (BALTAR; BALTAR; BAENINGER, 2021, p. 111), indicam que as cidades paranaenses que mais concentram a presença de migrantes são Curitiba (31.887), Foz do Iguaçu (13.036) e Cascavel (4.927). Enquanto a grande presença de migrantes em Curitiba se justifica pelo fato de esta cidade ser a capital do Estado do Paraná, nas cidades de Foz do Iguaçu e Cascavel destacam-se, além dos polos universitários (Universidade Federal da Integração Latino-Americana e Universidade Estadual do Oeste do Paraná), as

áreas da prestação de serviços, da construção civil e do agronegócio, mais especificamente, do setor da avicultura de corte (MANICA, 2018; CARVALHO, 2020).

Por se tratar de duas das três cidades que mais receberam migrantes nos últimos anos no Estado do Paraná, a pesquisa ora descrita se concentra na implementação de uma política linguística para migração e refúgio nas cidades de Curitiba e Cascavel, descrita no I Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná/ 2014-2016, desenvolvido pelo Conselho Estadual para Refugiados e Migrantes e Apátridas do Paraná (CERMA) entre os anos de 2014 e 2018. No capítulo quatro, apresenta-se um histórico mais detalhado e uma análise do processo de elaboração e de implementação do EIXO 1 - Educação, que trata das políticas linguísticas para o ensino de PLA no sistema educacional do Paraná.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Início este capítulo com uma apresentação muito breve sobre o histórico dos estudos sobre política e planificação linguísticas (PPL) com o principal objetivo de contextualizar alguns conceitos e de evidenciar o posicionamento epistemológico presente na pesquisa aqui descrita. Para tanto, mobilizo autores brasileiros – como Ribeiro da Silva (2011, 2013), Severo (2013) e Diniz e Ribeiro da Silva (2019) – e estrangeiros – como Ricento (2000), Spolsky (2019) e Tollefson (2012) –, cujas obras me serviram como referência, e apresentam um histórico bastante detalhado sobre o desenvolvimento dos estudos sobre PPL.

### 2.1. Um breve histórico da política e da planificação linguísticas

#### 2.1.1 A abordagem neoclássica

Mesmo antes de ser reconhecida e organizada como uma área de estudo da Linguística Aplicada em meados do século XX, as PPLs já eram praticadas há muito tempo como instrumento de expansão do capitalismo e de consolidação do Estado-nação sob a égide do lema: “uma língua, uma nação”. Segundo Ricento (2000) e Tollefson e Pérez-Milans (2018), essa concepção de política e planificação linguísticas centradas na “cidadania monolíngue” (*idem*, p. 3) influenciaram a fase inicial dos estudos científicos sobre PPL que ocorreram no Pós-Segunda Guerra Mundial. Ricento (2000) explica que, durante esse período formativo da área de PPL, ela ocupava-se de três temas centrais: 1) a descolonização e a formação de estados nacionais; 2) o estruturalismo (cientificismo positivista) nas ciências sociais; 3) a noção de que problemas linguísticos poderiam ser resolvidos por meio do planejamento promovido por agentes estatais.

Nesse período – que compreende os anos entre 1960 e 1970, de acordo com Tollefson e Pérez-Milans (2018) –, acreditava-se que as nações recém-independentes necessitavam de um planejamento linguístico – elaborado por especialistas

contratados pelo Estado – bem estruturado para modernizar (e ocidentalizar) a nação por meio da homogeneização linguística, como explica Ricento (2000, p. 198)<sup>16</sup>:

Um foco de muita atenção [estava] no planejamento centrado na seleção de uma língua nacional para fins de modernização e construção da nação. Uma opinião consensual, pelo menos entre sociolinguistas do ocidente, era que uma língua europeia importante (normalmente o inglês ou o francês) deveria ser utilizada em áreas formais e especializadas enquanto as línguas locais (indígenas) poderiam servir a outras funções.

Acreditava-se, portanto, que a coesão social, ou seja, o sucesso da construção da nacionalidade (*nationhood*), estava diretamente ligada a uma unidade étnico-cultural definida por um espaço geográfico e por uma língua europeia (supostamente modernizante) comuns aos cidadãos. Nesse sentido, somente línguas gramatizadas (AUROUX, 1992) ou gramatizáveis poderiam ser adotadas como línguas nacionais. Tal crença explica a ênfase dos estudos iniciais de PPL em planejamento de *status* e de *corpus* – padronização, oficialização, nacionalização, grafologização (RICENTO; HORNBERGER, 1996).

No que diz respeito à epistemologia que guiou os anos iniciais do campo da PPL, recorreu-se a uma orientação positivista característica das ciências exatas e naturais. Essa orientação, chamada por Tollefson (1991) de abordagem neoclássica – ou modelo racional (RICENTO; HORNBERGER, 1996) –, partia do pressuposto de que a elaboração de uma PPL, baseada em dados quantitativos e pretensamente neutros, permitiria aos especialistas e formuladores de PPL contratados por governos encontrar “técnicas específicas e replicáveis para alcançar objetivos identificáveis e quantificáveis tais como aprendizagem de língua e bilinguismo, desenvolvimento econômico e estabilidade política” (TOLLEFSON; PÉREZ-MILANS, 2018, p. 6). Na abordagem neoclássica, concebe-se a língua como reificada, fixa e padronizada, que populariza conceitos como “falante nativo”, “língua materna” e “competência linguística” (RICENTO, 2000, p. 201), os quais carregam implicitamente uma noção racializada da língua(gem), uma vez que a variedade linguística de um grupo de

---

<sup>16</sup> No original: “focus of much attention in status planning centered on the selection of a national language for purposes of modernization and nation-building. A consensus view, at least among Western sociolinguists, was that a major European language (usually English or French) should be used for formal and specialized domains while local (indigenous) languages could serve other functions.”

falantes (geralmente europeu) é considerada superior e o modelo a ser seguido por outros grupos (geralmente não-europeus).

Diferentes autores (TOLLEFSON, 2012; SEVERO, 2013; RIBEIRO DA SILVA, 2013; SPOLSKY, 2019) têm apresentado críticas à concepção neoclássica de PPL e demonstrado como a adoção dessas políticas linguísticas elitizadas e racializadas não foi capaz de “resolver problemas étnicos, sociais e econômicos, levando a um desequilíbrio linguístico contínuo” (SPOLSKY, 2019, p. 330). Diante disso, reitero, como já argumentei em outros momentos, que as desigualdades sociais não são causadas pela falta de proficiência em língua adicional, que as precedem e as intensificam (ANUNCIAÇÃO, 2017; 2018).

Tollefson (2012) elenca três críticas à implementação da PPL neoclássica baseada em “eficiência, racionalidade e análise do custo-benefício” (TOLLEFSON, 2012, p. 465). A primeira – também exposta por Ricento (2000), Severo (2013) e Spolsky (2019) – foi de que a ênfase na suposta neutralidade ideológica e na previsibilidade de resultados presente no tecnicismo dos modelos teóricos neoclássicos de PPL desconsiderou a complexidade das forças políticas, sociais e econômicas que permeiam as práticas linguísticas. A segunda crítica apresentada por Tollefson (2012) diz respeito ao papel que diferentes agentes diretamente afetados por PPLs (como minorias, ONGs, professores, associações) têm na implementação e alteração de resultados esperados, devido às práticas linguísticas em que estão envolvidos. A terceira crítica à abordagem neoclássica é a de que ela não foi capaz de diminuir a falta de coesão social. Como explica Ricento (2000, p. 202),

A suposta neutralidade da diglossia estável como meio de promover o desenvolvimento e a modernização nacional foi questionada; desigualdades e conflitos históricos não diminuíram com a escolha de uma língua indígena para cargos da Baixa variedade e a designação de línguas europeias para cargos altos tendiam a perpetuar as assimetrias socioeconômicas baseadas na educação, cujo acesso era socialmente controlado por grupos dominantes (internamente) e influenciado por interesses econômicos regionais e globais (externamente)<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> No original: “The supposed neutrality of stable diglossia as a means of furthering national development and modernization was called into question; historical inequalities and conflicts did not diminish with the selection of an indigenous language for Low variety functions, and designation of European languages for High functions tended to perpetuate socioeconomic asymmetries based on education, access to which was socially controlled by dominant groups (internally), and influenced by regional and global economic interests (externally).”

O fracasso de PPLs baseadas na abordagem neoclássica em alcançar os objetivos sociais, políticos e econômicos a que se propuseram fizeram que fosse necessário repensar as teorias de política linguística desenvolvidas até então, a partir de uma perspectiva crítica, em diálogo com diferentes áreas das Ciências Humanas como a linguística, a ciência política e a história. A seguir, veremos como essa transdisciplinaridade expandiu a noção que se tinha sobre PPL até meados dos anos 1980.

### **2.1.2. Abordagem crítica ou pós-estruturalista**

Tollefson (2009, p. 42) explica que, nos estudos de PPL, o termo “crítico” tem três significados interrelacionados. O primeiro diz respeito à crítica à abordagem neoclássica, cujas PPLs, ao invés de promover a modernização e o desenvolvimento dos Estados, ajudaram a aprofundar as desigualdades sociais, pois se centravam em análises pretensamente neutras de questões técnicas. O segundo significado de “crítico” refere-se ao foco nas questões sociais e na produção de pesquisas que visam analisar o “papel das políticas linguísticas na desigualdade social, política e econômica, com o objetivo de desenvolver políticas que reduzam diversas formas de desigualdade”<sup>18</sup> (idem). Segundo o autor, as pesquisas críticas opõem-se diametralmente às abordagens tecnicistas anteriores por centrarem-se nos sujeitos de pesquisa para promover justiça e mudança social, com ênfase na ética e na metodologia de pesquisa. O terceiro significado de “crítico” diz respeito à influência da teoria crítica baseada em trabalhos desenvolvidos por Bourdieu, Foucault, Gramsci, Habermas, por exemplo. Tollefson (idem) explica que, por se basearem, em geral, no pensamento marxista, neomarxista e pós-estruturalista, trabalhos em teoria crítica têm assumidamente uma motivação política, uma vez que tendem a investigar os “processos pelos quais a desigualdade social é produzida e sustentada e a luta para redução da desigualdade que tenha como resultado maiores formas de justiça social”<sup>19</sup> (p.44).

---

<sup>18</sup> No original: “the role of language policies in social, political, and economic inequality, with the aim of developing policies that reduce various forms of inequality”.

<sup>19</sup> No original: “processes by which social inequality is produced and sustained, and the struggle to reduce inequality to bring about greater forms of social justice”.

Tollefson (2009) elenca cinco conceitos-chave da teoria crítica que têm influenciado fortemente as pesquisas de PPL desde os anos 1980: *poder, luta, colonização, hegemonia e ideologia e resistência*. Segundo o autor, esses conceitos-chave estão relacionados a mecanismos de controle por grupos dominantes e/ou por instituições (estatais ou não, como a família) sobre grupos minoritários e minoritarizados para manutenção do *status quo* capitalista, reforçando a distribuição desigual de recursos financeiros e simbólicos na sociedade. Devido à sua preocupação em promover a justiça social, a teoria crítica muda o foco da área de PPL da elaboração técnica de políticas quantificáveis, para focar-se em como indivíduos – ou grupos de pessoas pertencentes a categorias estruturantes (classe, raça, gênero, cultura e discurso) – são impactados por ideologias linguísticas presentes em PPLs específicas.

### **2.1.2.1 Políticas linguísticas pensadas a partir da prática**

Como já argumentavam Ricento e Hornberger (1996), Spolsky (2016) explica que as políticas linguísticas compreendem três componentes – a que ele chama de domínios – independentes, porém interligados: as práticas, as crenças ou ideologias e a gestão ou planificação. O autor argumenta que as práticas linguísticas inseridas em cada domínio são, em sua essência, subjetivas, isto é, não neutras. Nesse sentido, o autor ressalta que há conflitos “muitas vezes óbvios” (SPOLSKY, 2016, p. 34) dentro e fora de cada domínio e que indivíduos estão inseridos em diferentes níveis de intervenção, exercendo, em cada um, papéis variados. De certa forma, essa noção de política linguística constituída por práticas, ideologias e planificação corrobora a concepção dialógica e sociodiscursiva de língua(gem), segundo a qual,

o significado que a experiência tem para as pessoas não pode ser compreendida se as pessoas são consideradas indivíduos isolados. Ao invés disso, deve-se estudar como contextos sociais culturais e relacionais desempenham um papel central na produção da significância da experiência (WORTHAM, 2001, p. XII)<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> No original: “the meaning that experience has for people cannot be understood if people are considered to be isolated individuals. Instead, one must study how social, cultural, and relational contexts play a central role in producing the meaningfulness of experience.”

De acordo com a concepção dialógica e sociodiscursiva da língua(gem) adotada nesta pesquisa, discurso é a articulação de recursos semióticos inseridos em práticas sociais, como a fala e a escrita, com atos extralinguísticos por meio de enunciados (WORTHAM, 2008). O discurso seria, assim, um conjunto de enunciados ou uma cadeia enunciativa multidimensional (educativa, jurídica, política, ...) construída social e historicamente a partir de uma visão de mundo, isto é, a partir de um universo específico de signos. As cadeias enunciativas exercem, umas sobre as outras, relações de poder e de saber. Assim, a interpretação de um enunciado acontece na relação entre as diferentes dimensões das cadeias discursivas, que estão em luta pela imposição de sentidos nas práticas sociais (BLACKLEDGE; CREESE, 2013).

Reconhecendo essa relação conflitiva entre campos discursivos, assim como Tollefson (2009) e Spolsky (2016), Bonacina-Pugh (2012) defende a necessidade de se considerar o papel da dimensão ideológica e discursiva da política e do planejamento linguísticos na construção e manutenção de hierarquias e do *status quo*, quando afirma que “[...] política e planejamento linguísticos são processos ideológicos que contribuem para a manutenção de relações de poder desiguais entre grupos linguísticos majoritários e minoritários” (BONACINA-PUGH, 2012, p. 216). Disso, conclui-se que a teoria crítica para política e planejamento linguísticos tem como objetivo questionar a desigualdade nas relações de poder, identificando discursos e práticas hegemônicos para promoção de políticas e práticas mais igualitárias.

Dada a complexidade do impacto que os processos de migração e refúgio têm sobre o indivíduo, é necessário elaborar políticas linguísticas para o ensino-aprendizagem de língua adicional nesse contexto, considerando as implicações identitárias, políticas, sociais e culturais resultantes da intersecção dos níveis micro, meso e macro (BALDAUF, 2012; BORGES, 2013; EXTRA et al. 2009; SEVERO, 2013; JOHNSON, 2013), a fim de evitar que se reproduzam e se reforcem, de maneira impositiva, identidades e discursos hegemônicos (MAHER, 2010; SILVA, 2000).

A fim de iniciar a discussão sobre como a concepção dialógica e sociodiscursiva de língua(gem) está relacionada a políticas linguísticas, retomo a metáfora da cebola de Ricento e Hornberger (1996) e seus desdobramentos elaborados por Hornberger e Johnson (2007) e por García e Menken (2010). A

metáfora da cebola de Ricento e Hornberger (1996) foi apresentada no artigo intitulado *Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional*<sup>21</sup>, e ilustra como diferentes agentes, posicionados em diferentes níveis de atuação, influenciam tanto a sua elaboração quanto a sua implementação.

Ricento e Hornberger (1996) explicam que as camadas externas da cebola representam o nível macro das PPLs elaboradas por instituições legislativas ou judiciárias de nível nacional. As camadas intermediárias representam o nível *meso*, no qual as PPLs são implementadas em contextos específicos (escolas, empresas, repartições públicas). Por fim, o centro da cebola (nível micro) representa os professores que colocam as PPLs em prática. Os autores reiteram que, em cada camada, há discursos sustentados por ideologias linguísticas que competem entre si, gerando conflitos e ambiguidades, pois, à medida que uma política linguística passa de uma camada para outra, ela é interpretada e modificada – e às vezes rejeitada – de acordo com as ideologias dos agentes que atuam em cada uma. No modelo apresentado por Ricento e Hornberger (1996), o professor, que, nas teorias neoclássicas, era considerado um agente secundário e despreparado que somente "implementa o que 'especialistas' no governo, no conselho de educação ou na administração escolar central já decidiram"<sup>22</sup> (p. 417), passa a ocupar o lugar central na (re)formulação de políticas linguísticas de acordo com o contexto social da comunidade escolar.

Hornberger e Johnson (2007) retomaram a metáfora da cebola em seu artigo intitulado *Slicing the Onion Ethnographically: Layers and Spaces in Multilingual Language Education Policy and Practice*<sup>23</sup>. Nele, os autores reiteram o que já havia sido afirmado por Ricento e Hornberger (1996) de que muitas pesquisas que adotam uma perspectiva crítica, pós-moderna, tendem a focar exageradamente no papel de poderes hegemônicos nas PPLs, subestimando o papel agentivo de atores posicionados no nível micro. Por essa razão, os autores afirmam que pesquisas etnográficas – fatias da cebola – são um instrumento eficaz para compreender como

---

<sup>21</sup> Tradução: Descascando a cebola: planejamento e política linguísticos e o profissional de ensino de língua inglesa.

<sup>22</sup> No original: [...] the practitioner is often an afterthought who implements what "experts" in the government, board of education, or central school administration have already decided.

<sup>23</sup> No original: "Fatiando a Cebola Etnograficamente: Camadas e Espaços na Política e Prática de Educação Multilíngue".

“discursos multiculturais alternativos” (p. 512) de agentes, posicionados no nível micro (o miolo da cebola), preenchem ou criam novos *espaços ideológicos e de implementação* abertos pelas PPLs elaboradas nos níveis meso e macro, interpretando-as, modificando-as e até mesmo resistindo a elas.

Apoiando-se na relação entre o conceito de hegemonia linguística exercida por grupos dominantes e de seu conseqüente aprofundamento de desigualdades sociais (TOLLEFSON, 1991), García e Menken (2010) retomam a metáfora da cebola para sustentarem ser necessário considerar o papel da comunidade escolar nas PPLs. Ao fazerem a analogia de que esses agentes do nível micro são os *chefs* e *sous-chefs* que refogam a cebola depois de fatiada, as autoras posicionam os membros da comunidade escolar no centro das *políticas de educação linguística*. Nesse sentido, as autoras apresentam importante distinção entre *política linguística na educação* (*language-in-education policy*) e *políticas de educação linguística* (*language education policies*). A grande diferença entre os dois conceitos é, justamente, o papel atribuído aos professores e a outros membros comunidade escolar na implementação das políticas linguísticas. García e Menken (2010, p. 254, ênfase adicionada)<sup>24</sup> explicam que,

enquanto a [política] linguística **na** educação está preocupada com decisões sobre línguas e seus usos na escola, a política **de** educação linguística refere-se a decisões tomadas nas escolas além daquelas feitas explicitamente sobre a própria linguagem.

Disso se depreende que *política linguística na educação* é um conceito mais restrito do que o de *políticas de educação linguística*, uma vez que estas últimas, conforme explicam as autoras, são plurais, dinâmicas e variáveis, modificando-se e adaptando-se – nem sempre intencionalmente – de acordo com o contexto microinteracional específico de cada sala de aula, que é permeado por processos cognitivos e pela cosmovisão (*Weltanschauung*) dos seus participantes.

Ressalto que o conceito de *políticas de educação linguística* (GARCÍA; MENKEN, 2010) aproxima-se do conceito de *políticas linguísticas praticadas* (*practiced language policies*) de Bonacina-Pugh (2012, p. 218), segundo o qual “uma política linguística praticada consiste [...] em regras de escolha de linguagem implícitas

<sup>24</sup> No original: “Whereas language-in-education is concerned with decisions only about languages and their uses in school, language education policy refers to decisions made in schools beyond those made explicitly about language itself.”

e dedutíveis que falantes utilizam na interação”<sup>25</sup>. Por estarem ancoradas em práticas sociais, isto é, por serem políticas linguísticas praticadas, é possível afirmar – com base em Spolsky (2017) e Severo (2021) – que as *políticas de educação linguística* são influenciadas por ideologias ou crenças que refletem o *status* de diferentes línguas dentro de uma comunidade de fala. São exemplos disso o diferente valor simbólico atribuído ao ensino da língua inglesa como língua franca, ao ensino de línguas de herança em comunidades migrantes, ao ensino das línguas indígenas, dentre outros. Como bem explica Severo (2021, p. 297),

a relação dos sujeitos com as línguas é continuamente perpassada por processos de racionalização que implicam categorizações, hierarquizações, disciplinarizações, nomeações e descrições sobre o que conta como língua e linguagem. Tais processos produzem efeitos sobre o modo como os sujeitos valoram e reconhecem suas práticas de linguagem, especialmente em contextos não urbanos ou fortemente afetados por práticas multilíngues de linguagem.

A escolha de qual língua falar, aprender, ensinar é, portanto, motivada por crenças de uma comunidade de fala que influenciam as políticas linguísticas praticadas por ela, inclusive as *políticas de educação linguística*. É necessário, contudo, considerar que essas crenças competem entre si por hegemonia linguística (TOLEFFSON, 1991), razão pela qual é atribuído um prestígio maior a uma língua – em geral, a majoritária – ou a variedades de uma língua – em geral, as das elites – do que a outras línguas e a outras variedades que representam identidades linguísticas minoritizadas (CAVALCANTI, 1999; 2011).

## 2.2. Escola como (re)produtora de políticas e de ideologias linguísticas

A recepção de migrantes de crise e de pessoas em situação de refúgio tem aumentado a pluralidade linguística e cultural na escola e, conseqüentemente, apresentado novos desafios à educação linguística, no entanto, a lógica da globalização perversa (SANTOS, 2000) tem silenciado essa pluralidade ao impor a

---

<sup>25</sup> No original: “A practiced language policy consists therefore of these implicit and deducible rules of language choice from which speakers draw upon in interaction”.

homogeneização do pensamento<sup>26</sup>. No que se refere a essa globalização perversa, Camargo (2019, p. 90) argumenta que,

nos ambientes globalizados, é possível notar que os recursos linguísticos de algumas pessoas têm um valor muito baixo (pensemos em línguas e variantes minoritizadas, como o francês haitiano e o português caipira, por exemplo) ao passo que os de outras têm um valor alto (norma dita padrão do português), resultando em um problema de voz e mobilidade.

Em contexto escolar, esse silenciamento das pluralidades linguísticas é pautado pelo mito de que o Brasil é um país monolíngue (MÜLLER DE OLIVEIRA, 2000; CÉSAR; CAVALCANTI, 2007; MAHER, 2007a). Nesse sentido, Cavalcanti (2013, p. 216-217) argumenta que essa sociedade linguisticamente cingida exige uma *educação linguística ampliada* que supere o

conforto do monolingüismo, ou seja, de um cenário naturalizado como monolíngue, tendo como língua de prestígio - a língua portuguesa 'padrão' falada no Brasil - de modo a incluir as línguas portuguesas não prestigiadas no país [...] Vê-las como variedades pode resultar em invisibilização e preconceito, não como línguas.

Como veremos a seguir, o *conforto do monolingüismo* é uma ideologia linguística secular, planejada e implementada no Brasil desde os tempos da colonização como mecanismo de construção da coesão social (*nationhood*) e de controle.

### 2.2.1 A construção do *habitus* monolíngue no Brasil

Baseando-se no conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (2004), Gogolin (1994) nomeia o “conforto do monolingüismo” como *habitus* monolíngue, que, no Brasil, vem sendo construído historicamente como política de Estado, para dominação e assimilação de diferentes povos, tornando-se, ainda hoje, uma barreira para o acolhimento linguístico. Setton (2002, p. 63) explica que, na concepção de Bourdieu, “pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria *habitus* implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados”. O *habitus* monolíngue é uma prática social subjetiva,

---

<sup>26</sup> A opção pela língua inglesa como primeira - e, muitas vezes, única - língua estrangeira ensinada nas escolas brasileiras atesta a falta de reconhecimento da pluralidade linguística e cultural nas escolas brasileiras. A Emenda à Constituição do Paraná nº 52/2022, aprovada em 31 de agosto de 2022, reinstalou a oferta obrigatória de língua espanhola na matriz curricular do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio na rede pública paranaense (PARANÁ, 1989, Artigo 179, §9º) que havia sido revogada na Reforma do Ensino Médio promovida pelo governo de Michel Temer em 2017.

tácita e estruturante, isto é, normalizada e normalizadora que reforça as desigualdades sociais, usando a língua como instrumento. Nesse sentido, reitero, como afirmei anteriormente, que as desigualdades sociais “são anteriores à questão do uso da língua adicional no contexto de migração e de refúgio, isto é, não são decorrentes, mas são **agravados** pelo não “domínio” da língua (ANUNCIAÇÃO, 2017, p. 39).

Müller de Oliveira (2000) apresenta dois períodos históricos em que a imposição da língua portuguesa como língua nacional foi ainda mais física e simbolicamente violenta: a publicação do *Diretório dos Índios*, em 1758, e a *Nacionalização do Ensino*, durante o Estado Novo. O autor argumenta que a concepção de que o Brasil é um país monolíngue começou como um projeto político, civilizatório, “através da imposição do português” aos povos indígenas (idem, p. 85). De acordo com Müller de Oliveira (idem), em 1758, o Marquês de Pombal determinou que a língua geral (o nheengatu) fosse substituída pela língua portuguesa, inclusive nas escolas,

**não consentindo de modo algum**, que os Meninos, e Meninas, que pertencem às Escólas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrucção nesta materia, **usem da Língua propria das suas Naçoens**, ou da chamada geral; mas **unicamente da Portugueza**, na forma, que Sua Magestade tem recômendado em repetidas ordens. (DIRECTORIO, p. 3-4, cap. 6, grifo meu, *apud* MÜLLER DE OLIVEIRA, 2000, p. 85)

É curioso notar que, já em 1758, a escola cumpria um papel determinante na promoção de políticas linguísticas monolíngues. Apesar de essa determinação não ter eliminado o uso do nheengatu, que permanece sendo falado na região amazônica, o autor explica que a consequência da implementação desse decreto foi que, em 2000, 85% das 1.078 línguas faladas, em 1500, no território hoje conhecido como Brasil, foram extintas e muitas das aproximadamente 170 que sobreviveram estão em vias extinção.

Müller de Oliveira (2000) explica que o segundo período histórico em que o monolinguismo foi imposto como política de Estado, que ficou conhecida como *Nacionalização do Ensino*, ocorreu nos anos subsequentes à entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial (entre 1941 e 1945), durante a ditadura getulista do Estado Novo (1937-1945). Com a declaração de guerra à Alemanha, à Itália e ao Japão, cujos nacionais haviam migrado aos milhares ao Brasil a partir do fim do século XIX, o uso

das línguas de imigração, principalmente do alemão e do italiano, foi duramente reprimido pelo Estado, inclusive dentro de casa, no seio familiar. Nesse ambiente de supressão de direitos linguísticos, a escola, enquanto aparato do Estado, mais uma vez desempenhou um papel importante e infeliz: “estimulou as crianças a denunciar os pais que falassem alemão ou italiano em casa, criando sequelas psicológicas insuperáveis para esses cidadãos que, em sua grande maioria, eram e se consideravam brasileiros, ainda que falando alemão” (idem, p. 89).

Esse *habitus* monolíngue imposto por tantos séculos legou-nos ideologias linguísticas difíceis de desconstruir, as quais pautam a nossa relação com a língua portuguesa como língua nacional, o seu ensino nas escolas e o currículo dos cursos de formação de professores. De acordo com Gogolin (1994, 1997, 2021), a presunção de que as salas de aula são ambientes cultural e linguisticamente homogêneos é prejudicial principalmente para alunos que têm baixa proficiência na língua oficial do país onde vivem. Uma herança nociva do *habitus* monolíngue diz respeito à valorização de alguns multilinguismos na escola (o uso do espanhol, do inglês, do francês, por exemplo) frente ao questionamento proibitivo da prática do multilinguismo por grupos minoritarizados em ambiente escolar (indígenas, migrantes de crise, surdos, por exemplo), uma vez que a língua de escolarização, na lógica monolíngue, é o português. Ao explicar como o conceito de *habitus* monolíngue é pernicioso, Gogolin (1997, p. 40, ênfase adicionada)<sup>27</sup> afirma que

as condições de vida muito diferentes e as experiências de vida das crianças em uma sociedade multicultural e multilíngue *de facto* **tornam-se invisíveis para uma escola filosoficamente dependente do mito fundamental da homogeneidade da língua e da cultura** em uma sociedade nacional.

Essa premissa equivocada de que alunos e professores partilham uma cultura interacional (MAHER, 1998) comum, inclusive em salas de aula multilíngues, tem sua origem no *habitus* monolíngue e influencia fortemente a atual formação de professores de línguas no Brasil. Por essa razão, assim como Cavalcanti (2013), Gogolin defende que a imposição do *habitus* monolíngue como norma social e fator homogeneizante deve ser superado, sobretudo em contextos educacionais multilíngues, uma vez que

---

<sup>27</sup> No original: “The very different living conditions and life experiences of the children in a de facto multicultural and multilingual society are thereby made invisible for a school philosophically dependent on the fundamental myth of homogeneity of language and culture in a national society.”

tal imposição funciona como um filtro ideológico através do qual professores – mesmo os bem intencionados – avaliam todos os estudantes a partir de padrões baseados na lógica “uma língua, uma nação” (HOBBSAWM, 1990), que os impede de perceber a existência – muitas vezes sutil – de culturas interacionais diferentes da sua e, principalmente, de realidades sociais – muitas vezes – injustas.

É relevante observar como a dicotomia *língua materna X língua estrangeira* presente na formação do profissional de línguas no Brasil reforça o *habitus* monolíngue. Em sua grande maioria, os cursos de licenciatura em Letras Português ainda visam formar professores para alunos supostamente brasileiros e falantes de português como língua materna, pois, em geral, os currículos dos cursos de Letras não foram atualizados para atender às demandas do mundo globalizado, no qual deslocamentos forçados ou não e o multilinguismo são a regra. Apesar de alguns cursos de Letras já oferecerem experiências de formação, por meio de projetos de extensão, pesquisas de iniciação científica, disciplinas optativas, estágios não obrigatórios, somente quatro universidades<sup>28</sup> em todo o território nacional oferecem a licenciatura em português como língua estrangeira ou adicional. Como bem argumentam Diniz e Neves (2018, p. 98),

Não se trata, apenas, de abrir novas perspectivas profissionais para aqueles que podem se interessar pelo trabalho com discentes cuja língua materna não é o português, por exemplo, em Centros Culturais Brasileiros, em escolas de idiomas, em multinacionais ou em ONGs que acolhem imigrantes e refugiados. Trata-se de formar professores de PLA para o próprio Ensino Básico, tendo em vista brasileiros e estrangeiros que não têm o português como língua materna.

É possível, portanto, afirmar que, com poucas exceções, as licenciaturas em língua portuguesa são fortemente orientadas pelo *habitus* monolíngue, cujos paradigmas teóricos, tanto nas disciplinas relacionadas à língua e a literaturas quanto nas disciplinas pedagógicas, tendem a apagar o multilinguismo da sociedade e das salas de aula brasileiras.

---

<sup>28</sup> Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal da Integração Latino-Americana e Universidade Estadual de Campinas.

### 2.3. A educação linguística ampliada como caminho para o *habitus* multilíngue

Apenas denunciar o efeito do *habitus* monolíngue na formação do docente de línguas não é suficiente para a sua superação, pois como explica Benson (2014, p. 24)<sup>29</sup>,

o *habitus* monolíngue não se baseia em condições humanas reais na maior parte do mundo, nem nos equipa adequadamente para trabalhar com as línguas e culturas que os alunos trazem consigo para a escola. Ele impede que os professores vejam o que os alunos podem fazer e impede que os pesquisadores investiguem todas as competências sobrepostas que os bilíngues e multilíngues têm ou poderiam ter em seus repertórios. Pode até nos impedir de usar terminologia que esclareça os tipos de linguagens de que estamos falando no planejamento e na implementação de programas educacionais.

Por essa razão, como já sinalaram Diniz e Neves (2018), em contexto de ensino de PLAc na escola, é necessário defender uma *educação linguística ampliada*, nos termos propostos por Cavalcanti (2013), que seja potencialmente capaz de repensar a formação tradicional de professores de línguas, que prioriza os conhecimentos linguísticos e literários em detrimento dos pedagógicos e transdisciplinares. É necessário defender uma formação de professores que pressuponha a complexidade do mundo atual, a qual exige de professores de línguas uma “sofisticação de estudo e dedicação para poder ser sensível aos alunos e a sua produção linguística” (CAVALCANTI, idem, p. 215) e uma postura profissional reflexiva (FREIRE, 2013) para forjar um *habitus* multilíngue (GOGOLIN, 2002, 2011), que se coloca

como uma estratégia contra-hegemônica para abordar problemas associados a “drones monolíngues”, “mentalidades monolíngues” e “formas de ver monolíngues”. Uma perspectiva de *habitus* multilíngue procura acomodar e reconhecer aquelas práticas de linguagem que são geralmente ignoradas, marginalizadas e consignadas à periferia das epistemologias e pedagogias educacionais. (NDHLOVU; KELLY, 2020, p. 73)<sup>30</sup>

<sup>29</sup> No original: “The monolingual habitus is not based on real human conditions in most parts of the world, nor does it adequately equip us to work with the languages and cultures that learners bring with them to school. It prevents teachers from seeing what learners can do, and it prevents researchers from investigating all of the overlapping competencies that bi- and multilinguals have or could have in their repertoires. It may even prevent us from using terminology that clarifies the types of languages we are talking about in planning and implementing educational programmes.”

<sup>30</sup> No original: “as a counter-hegemonic strategy for addressing problems associated with “monolingual drones,” “monolingual mindsets” and “monolingual ways of seeing.” A multilingual habitus perspective seeks to accommodate and recognize those language practices that are generally ignored, marginalized and consigned to the peripheries of educational epistemologies and pedagogies.

Cavalcanti (2013, p. 226) propõe, então, que cursos de licenciatura em línguas ofereçam uma formação

inter- e transdisciplinar, socialmente engajada, antropológicamente atenta, plural em seu foco para incluir os estudos de letramento, os estudos sobre multilinguismo com as questões de intercompreensão e de práticas translíngues, os estudos sobre transculturalismo

para que os futuros professores sejam capazes de, em relação dialógica com seus alunos, combinar ensino de língua(gem) com a capacidade de ler o mundo (FREIRE, 2013; WALSH, 2017). Concordando com Cavalcanti (idem) quando a autora afirma que uma *educação linguística ampliada* pressupõe uma formação transdisciplinar “de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e [à] pluralidade cultural, social e linguística” (CAVACANTI, idem, p. 212), considero que os alicerces de uma *educação linguística ampliada*, para construção de um novo *habitus* – o multilíngue –, devem estar apoiados sobre a pedagogia crítica (FREIRE, 2005, 2013) e decolonial<sup>31</sup> (WALSH, 2014, 2017; ACHINTE, 2013; WALSH et al., 2018) sobre as práticas translíngues (GARCÍA, 2017; WEI, 2018).

Ressalto aqui que outros autores, como Diniz e Neves (2018), Bizon e Diniz (2019), e Anunciação, Camargo e Lopez (2022), já têm, em certa medida, articulado o conceito de educação linguística ampliada (CAVALCANTI, 2013) à necessidade de uma formação docente de PLA pautada pela poscolonialidade (SOUSA SANTOS, 2000, 2002, 2007) ou pela decolonialidade (QUIJANO, 2005; ACHINTE, 2013; MIGNOLO, 2017), de modo a valorizar as práticas translíngues. Minha proposta aqui é refletir sobre como esses conceitos desafiam o *habitus* monolíngue (GOGOLIN, 1994, 1997) e servem de base para que o reconhecimento e a valorização do multilinguismo de grupos minoritarizados (CAVALCANTI, 1999, 2011) deixe de ser uma utopia para consolidar-se como *habitus* multilíngue (GOGOLIN, 2002; BENSON, 2013, 2014)<sup>32</sup>.

O primeiro pilar de uma *educação linguística ampliada* diz respeito a pedagogias críticas e decoloniais (FREIRE, 2005, 2013; ACHINTE, 2013; WALSH,

---

<sup>31</sup> Cavalcanti (2013) opta pelo conceito *pós-colonial*, a partir de Sousa Santos (2004). Nesta pesquisa, contudo, opto pelo termo decolonial, alinhando-me à perspectiva de autores latino-americanos como Quijano (2005), Walsh (2014, 2017), Mignolo (2017) e Achinte (2012; 2013).

<sup>32</sup> São exemplos de materiais didáticos que colocam em prática essa perspectiva a coleção *Mano a Mano* (BIZON; FONTÃO; DINIZ, 2021c, 2021b, no prelo) e a coleção *Vamos junto(a)s! - curso de Português como Língua de Acolhimento*, elaborado pelo grupo de pesquisa IndisciPLAr, da Unicamp e que pode ser baixada gratuitamente pelo link: <https://www.nepo.unicamp.br/publicacao/vamos-juntos-curso-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-livro-doa-alunoa/>. Acesso em: 17 de junho de 2023.

2014, 2017; WALSH et al., 2018), pois partem de uma epistemologia que questiona a modernidade ocidental legada aos povos colonizados e que resultou em sociedades desiguais, racializadas, pauperizadas e silenciadas, buscando (re)valorizar, (re)significar, (re)criar e re-existir (ACHINTE, 2013). Os discursos sobre diversidade, identidades e multiculturalismo na educação já não são novidade, uma vez que, como explica Maher (2007a, p. 89),

O multiculturalismo que caracteriza a nova ordem mundial, a crescente heterogeneidade das sociedades devido à intensificação das migrações e das interações interétnicas e interculturais não nos permitem mais fechar os olhos para o fato de que as culturas não são monolíticas e estáticas e que, por isso, não há como trabalharmos com noções de identidades culturais mumificadas.

Como bem lembra a autora (*idem*), não se pode, contudo, incorrer no risco de reproduzir um multiculturalismo liberal, celebratório, (MAHER, 2007b, p.260), que, ao enfatizar a diferença, tentando apagá-la, acentua as relações de poder e de saber interculturais e transforma minorias – ou grupos minoritarizados (CAVALCANTI, 2011) – e suas culturas em caricaturas exotizadas de si mesmas. Walsh (2017) e Walsh *et al.* (2018) explicam que isso ocorre porque o processo secular de colonização produziu uma hierarquização dos seres e dos saberes a partir de critérios eurocêntricos.

A importância de defendermos uma pedagogia crítica e decolonial como um dos pilares da *educação linguística ampliada* reside no posicionamento pedagógico e político consciente da existência dessas relações assimétricas de poder e de saber, e que não se contenta em as denunciar e questionar, mas que “se forja na perspectiva de intervir na reinvenção da sociedade, na politização da ação pedagógica, propondo desaprender o aprendido e desafiar as estruturas epistêmicas da colonialidade” (WALSH et al., 2018, p. 7). Além de carregar esses pressupostos epistemológicos, a formação pedagógica decolonial do professor de línguas deve extrapolar os muros das escolas e das universidades, dialogando com a comunidade local e com os movimentos sociais, sem esquecer do “preparo científico e [do] gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, [para] contribuir para que os educandos vão se tornando *presenças* marcantes no mundo” (FREIRE, 1997, p.

32), para a desconstrução da estrutura epistêmica da colonialidade. Como explica Walsh (2017, p. 20, ênfase adicionada)<sup>33</sup>

Obviamente, a pedagogia e o pedagógico aqui não se entendem no sentido instrumentalista de ensino e transmissão de saberes, **nem se limitam ao campo da educação ou aos espaços escolares**. Em vez disso, e como disse uma vez Paulo Freire, a pedagogia é entendida como uma metodologia essencial dentro e para lutas de libertação social, política, ontológica e epistêmica.

Em suma, e parafraseando Walsh *et al.* (2018, p. 6), a pedagogia decolonial é um projeto político construído dialogicamente entre a comunidade escolar/ acadêmica e a sociedade.

O segundo pilar da *educação linguística ampliada*, a meu ver, diz respeito à uma pedagogia translíngue<sup>34</sup> que valorize o repertório comunicativo (RYMES, 2014) da comunidade escolar (alunos, pais, professores, equipe pedagógica e demais funcionários), ao permitir que outras línguas além do português sejam utilizadas no espaço escolar, durante as aulas e fora delas. Cenoz e Gorter (2021, p. 12) afirmam que a *translinguagem* tornou-se um conceito-guarda-chuva que tem sido aplicado “a pedagogia, interação social cotidiana, comunicação transmodal e multimodal, paisagem linguística, artes visuais, música e discurso transgênero”<sup>35</sup> (WEI, 2018, p. 9). Wei (idem) e Cenoz e Gorter (idem) explicam que conceito frequentemente é confundido ou tomado como sinônimo de outros conceitos como *code-switching*, *code-mixing*, *code-meshing* e *crossing*. A esse respeito, García e Lin (2017) explicam que conceitos como *code-switching*, baseiam-se na lógica monoglóssica – no *habitus* monolíngue –, segundo a qual repertórios linguísticos de pessoas bi- ou multilíngues não são interrelacionados. O conceito de *translinguagem*, por sua vez, parte do princípio de que as práticas linguísticas bi- ou multilíngues são dinâmicas e

---

<sup>33</sup> No original: “Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, ni tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación.”

<sup>34</sup> Cenoz e Gorter (2021) explicam que as práticas translíngues foram inicialmente teorizadas na tese de doutorado de Williams (1994, *apud* CENOZ; GORTER, 2021), na qual o pesquisador analisou práticas bilíngues em escolas galesas. O conceito é levado aos Estados Unidos por Ofelia García (2011), que o adaptou, expandiu sua aplicação e o popularizou entre pesquisadores de Linguística Aplicada.

<sup>35</sup> No original: “It has been applied to pedagogy, everyday social interaction, cross-modal and multimodal communication, linguistic landscape, visual arts, music, and transgender discourse.”

hibridizadas, razão pela qual não se encaixam na lógica monoglóssica que compartimentaliza as línguas e os seus usos (GARCÍA; LIN, 2017).

Cenoz e Gorter (2021) explicam que as práticas translíngues podem ser oficiais, quando planejadas e sistematizadas pelo professor, ou naturais, quando ocorrem em interações cotidianas, e ambas “podem ser iniciadas por professores e alunos”<sup>36</sup> (idem, p.8) para desenvolver práticas interacionais de crianças que não são proficientes na língua oficial de instrução. Para fins de teorização, nesta pesquisa, concentro-me na discussão de por que as práticas translíngues são uma abordagem pedagógica basilar de uma *educação linguística ampliada* para a construção de um *habitus* multilíngue (GOGOLIN, 2002, 2011; BENSON, 2013, 2014). Diferentes pesquisas (GARCÍA; SYLVAN, 2011; WEI, 2011; GARCÍA; LIN, 2017; CENOZ; GORTER, 2021) têm mostrado que o emprego de uma pedagogia translíngue em contextos de ensino multilíngues aumenta o sucesso escolar e acadêmico de estudantes cujas identidades linguísticas são minoritizadas, pois, como explica Wei (idem, p. 1223, ênfase adicionada)<sup>37</sup>, ela permite que o indivíduo multilíngue

transite entre diferentes estruturas e sistemas linguísticos, incluindo diferentes modalidades (falar, escrever, sinalizar, ouvir, ler, lembrar) e ir além deles. [A translanguagem] **inclui toda a gama de idiomas performances de usuários de línguas multilíngues para propósitos que transcendem a combinação de estruturas, a alternância entre sistemas, a transmissão de informações e a representação de valores, identidades e relacionamentos.** O ato da translanguagem, portanto, é transformador por natureza; **cria um espaço social para o usuário multilíngue**, unindo diferentes dimensões de sua história pessoal, experiência e contexto, sua atitude, crença e ideologia, sua capacidade cognitiva e física em uma performance coordenada e significativa, tornando-a uma experiência vivida. Eu chamo esse espaço, “espaço translíngüístico”, um espaço para o ato de translanguagem, bem como um espaço criado através da translanguagem.

Disso se depreende que a pedagogia translíngue se aplica tanto ao ensino de aspectos gramaticais (fonética, léxico, morfossintaxe e pragmática) e discursivos da

<sup>36</sup> No original: “Both official and natural translanguaging can be initiated by teachers and students.”

<sup>37</sup> No original: “translanguaging is both going between different linguistic structures and systems, including different modalities (speaking, writing, signing, listening, reading, remembering) and going beyond them. It includes the full range of linguistic performances of multilingual language users for purposes that transcend the combination of structures, the alternation between systems, the transmission of information and the representation of values, identities and relationships. The act of translanguaging then is transformative in nature; it creates a social space for the multilingual language user by bringing together different dimensions of their personal history, experience and environment, their attitude, belief and ideology, their cognitive and physical capacity into one coordinated and meaningful performance, and making it into a lived experience. I call this space “translanguaging space”, a space for the act of translanguaging as well as a space created through translanguaging.”

língua(gem) quanto ao planejamento de aulas que incluam práticas multilíngues baseadas nos repertórios linguísticos dos alunos e em seus contextos sócio-históricos e culturais.

A compreensão de que uma prática pedagógica translíngue ultrapassa a dimensão (meta)linguística a aproxima da pedagogia decolonial, na medida em que ambas valorizam a dimensão sócio-histórica e cultural dos alunos, transformando o processo de ensino-aprendizagem da língua oficial e majoritária em um processo pedagógico dialógico, crítico, no qual toda a comunidade escolar aprende, ensina e se adapta, ao tornar a escola um “espaço translíngue”. O reconhecimento de que as pedagogias decolonial e translíngues são fundamentais para a mudança para o *habitus* monolíngue reforça a teoria de García e Menken (2010) de que professores e membros da comunidade escolar desempenham um papel central nas *políticas de educação linguística*, em especial, em contextos escolares multilíngues. É importante ressaltar que tal compreensão está em total consonância com cinco fatores-chave e benefícios educacionais do *habitus* multilíngue identificados por Benson (2013) e sumarizados por Ndhlovu e Kelly (2020, p. 73):

1. Permite a negociação de conhecimentos, por vezes contraditórios, linguagem(s) utilizadas nas interações em sala de aula;
2. Permite a elaboração de objetivos de aprendizagem dos alunos baseados nos conteúdos e nas competências que lhes são necessários em seus contextos sociais;
3. Permite a promoção de “abordagem sistemática e holística para envolver vários tipos ou formas de conhecimento”<sup>38</sup>.
4. Permite desenvolver a consciência metalinguística entre educadores e alunos;
5. Permite desenvolver os conhecimentos e experiências a partir dos conhecimentos prévios e das culturas interacionais dos alunos.

O Quadro 1 sintetiza os pressupostos do que compreendo ser uma educação linguística ampliada voltada para a construção do *habitus* multilíngue.

---

<sup>38</sup> No original: “a systematic and holistic approach to engaging various types or forms of knowledges.”

Quadro 1 – Características de uma educação linguística ampliada (CAVALCANTI, 2013)

	<b>Pedagogia decolonial</b>	<b>Pedagogia translíngua</b>
<b>Objetivos</b>	Desconstruir a estrutura epistêmica da colonialidade, para promoção de libertação e de justiça social por meio da educação.	Tirar proveito dos recursos linguísticos que aluno possui, para facilitar a aprendizagem escolar em língua portuguesa.
<b>Características</b>	Denuncia e questiona a hierarquização dos seres e dos saberes, valorizando a culturas interacionais e identidades linguísticas de grupos minoritarizados.	Reconhece e valoriza os repertórios linguísticos dos alunos e sua dimensão sócio-histórica e cultural.
<b>Perfil do professor</b>	Cientificamente bem-preparado e consciente da importância da educação para transformar a sociedade.	Planeja aulas de língua em que os diferentes repertórios linguísticos possam ser utilizados e compartilhados entre os alunos.
<b>Perfil do aluno</b>	Todos, independentemente da nacionalidade ou da língua materna.	Alunos (tornando-se) multilíngues independentemente da nacionalidade ou da língua materna.
<b>Perfil da comunidade escolar</b>	Dialoga com a comunidade local e com os movimentos sociais para buscar a diminuição das desigualdades sociais.	Incentiva e promove o uso de diferentes repertórios linguísticos no espaço e nas práticas escolares, disponibilizando sinalização, comunicação com pais nas línguas dos membros da comunidade escolar.

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora.

Neste capítulo, apresentei brevemente o histórico dos estudos sobre política e planificação linguísticas (PPL) para contextualizar alguns conceitos e o posicionar epistemologicamente a pesquisa aqui descrita. Dentre os conceitos-chave discutidos aqui, e que serão retomados no capítulo da análise dos dados, estão políticas linguísticas como práticas sociodiscursivas construídas dialogicamente (WORTHAM, 2001; TOLLEFSON, 2009; BONACINA-PUGH, 2012; SPOLSKY, 2016), políticas de educação linguística (GARCÍA; MENKEN, 2010), *habitus* monolíngua (GOGOLIN, 1994, 1997), e educação linguística ampliada (CAVALCANTI, 2013), baseada em uma formação pedagógica decolonial (FREIRE, 2005, 2013; WALSH, 2017; WALSH et al., 2018) e translíngua (GARCÍA; SYLVAN, 2011; WEI, 2011; GARCÍA; LIN, 2017; CENOZ; GORTER, 2021), potencialmente capaz de gerar um *habitus* multilíngua

(GOGOLIN, 2002, 2011; BENSON, 2013, 2014) condizente com o mundo de fronteiras fluídas e desigual em que vivemos.

Finalizo este capítulo, reiterando que o protagonismo do professor de línguas na promoção de *políticas de educação linguística* só é possível se o docente tiver uma formação acadêmica e continuada que distribua a carga-horária curricular de maneira mais equitativa entre disciplinas de formação linguística e literária e disciplinas pedagógicas (infelizmente desvalorizadas), deixando espaço também para disciplinas optativas em cursos que dialogam com as práticas sociais da educação linguística ampliada, como as ciências sociais, a psicologia e o direito, por exemplo. Nesse sentido, para que a *educação linguística ampliada* e decolonial deixe de ser utopia, faz-se premente a revisão dos currículos dos cursos de Licenciatura em Letras, pois o foco excessivo em disciplinas de descrição linguística e a pouca importância dada às disciplinas pedagógicas e transdisciplinares já não atende às demandas da docência neste mundo perversamente globalizado (SANTOS, 2000) que tende a silenciar o multilinguismo, sobretudo no Sul global, onde ele é uma prática social comum (MAKONI; PENNYCOOK, 2005; BENSON, 2013; NDHLOVU; KELLY, 2020).

### 3. METODOLOGIA DE PESQUISA

#### 3.1. Pressupostos epistêmicos e metodológicos

A nova conjuntura política, social e cultural provocada pela intensificação dos processos de globalização apresenta também novos desafios às pesquisas em Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), que, para conciliá-los, passam a ser pautadas em uma perspectiva pós-estruturalista (CAVALCANTI, 2006; MAHER, 2007a). Alguns desses desafios são apresentados, a partir de pontos de vista convergentes, por Heller (2012) e por Martin-Jones, Blackledge e Creese (2012). Esses autores defendem que, assim como a concepção de Estado-nação e de suas fronteiras vêm sendo fortemente questionadas (HOBSBAWN, 1990; SANTOS, 2000; APPADURAI, 2009), os métodos e as categorias de pesquisa sobre o tema e a concepção de multilinguismo também precisam ser repensados.

Partindo-se de uma perspectiva pós-estruturalista e considerando a complexidade advinda da globalização e das diásporas transnacionais, os métodos de pesquisa em língua(gem) baseados em paradigmas positivistas herdados da tradição saussuriana – descritivos e organizados em categorias fixas que visavam a sistematização, a standardização e a codificação das línguas para mantê-las “puras” –, não são suficientes para a análise da língua(gem) em contextos multilíngues tão complexos ou superdiversos (VERTOVEC, 2007; RAMPTON; BLOMMAERT, 2015) como os atuais.

Nesse sentido, Heller (2012, p. 24) explica que “as ferramentas que utilizamos para compreender o multilinguismo pertencem a uma era na qual nós estávamos comprometidos, enquanto cientistas sociais, em entender línguas como sistemas limitados e completos, alinhado o mais ordenadamente possível com as fronteiras políticas, culturais e territoriais”<sup>39</sup>. Contrapondo-se a essa concepção positivista do fazer científico nas Humanidades, inclusive nos estudos da língua(gem) – como o categoriza Bakhtin/Voloshinov (2006) –, a autora propõe a necessidade de

---

<sup>39</sup> No original: “the tools we inherited to make sense of multilingualism belong to an era when we were invested, as social scientists, in understanding languages as whole, bounded systems, lined up as neatly as possible with political, cultural and territorial boundaries” (HELLER, 2012, p. 24)

reinvenção da etnografia, desfazendo-se da ideia de cultura, comunidade e língua(gem) como reificações, para pensá-las como processos e práticas constituídas socialmente.

Flick (2009, p. 216) também aponta o emprego da pesquisa etnográfica como uma metodologia pertinente nesses contextos complexos, pois, segundo o autor, ela “tem representado a influência mais poderosa para a transformação da pesquisa qualitativa em um tipo de atitude de pesquisa pós-moderna em oposição à aplicação mais ou menos codificada de métodos específicos”, devido à flexibilidade metodológica que a constitui. Isso não significa dizer que os métodos são deixados em segundo plano, mas que o pesquisador deve estar em constante processo de reflexividade para adaptar suas práticas de investigação a partir das perguntas e das experiências que vivencia durante a realização da pesquisa. Como será possível observar mais adiante, a flexibilidade metodológica da etnografia para adequação da pesquisa ao seu contexto foi fundamental para que se conseguisse concluir a geração dos dados desta investigação diante da impossibilidade de levar a cabo a proposta inicial dessa fase da pesquisa.

Em consonância com Heller (2012, p. 25), que afirma que se deve assumir que nenhuma teoria é suficiente para compreender um objeto como um todo e que se deve abandonar “a ideia de holismo, aceitando que todas as investigações são necessariamente situadas e parciais”<sup>40</sup>, reafirmo minha concordância (ANUNCIAÇÃO, 2017, p. 48) com a afirmação de Maher (2010, p. 39) de que “a objetividade absoluta [em pesquisas científicas] é um mito”, pois a interpretação dos resultados será sempre subjetiva e subordinada ao contexto social, cultural e político em que a pesquisa foi realizada.

Seguindo raciocínio semelhante ao de Maher (2010) e ao de Heller (2012), Rodrigues (2012) aprofunda a noção de não neutralidade dos agentes envolvidos na pesquisa, ao relacionar, de maneira muito relevante, a concepção dialógica da linguagem bakhtiniana (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006) e o fazer etnográfico a partir da sua experiência pessoal como pesquisadora em Linguística Aplicada em contexto escolar. Destacando que “o pesquisador é mais um interlocutor nas interações que participa e [que] sua postura é uma questão essencial” (*op. cit.*, p. 45), Rodrigues

---

<sup>40</sup> No original: “letting go of the idea of holism, and accepting that all enquiries are necessarily situated and partial”.

caracteriza a situação de pesquisa como um acontecimento discursivo e defende que a dialogia está presente em diversos momentos do fazer etnográfico, como na geração de dados e na análise. O fazer etnográfico é, portanto, um processo de construção discursiva sempre parcial, não neutro e não hermético, pois está sempre inserido em cadeias e em cenas enunciativas.

Diante da perspectiva assumidamente pós-estruturalista e dialógica adotada na presente pesquisa, acredito ser correto afirmar que ela se inicia desde muito antes da geração e da análise de dados, notadamente, desde a escolha do tema e do contexto em que a pesquisa será realizada, uma vez que essas escolhas são motivadas pela cosmovisão (*Weltanschauung*) do pesquisador. Reconhecendo a subjetividade e a flexibilidade da etnografia, que faz uso “de uma variedade considerável de métodos para [se] realizarem estudos etnográficos” (FLICK, 2009, p. 216), pode-se ainda afirmar, conforme Cavalcanti (2006), que a flexibilidade metodológica da etnografia permite a sua combinação com outros métodos de pesquisa e de análise de dados, sendo, portanto, possível utilizar técnicas etnográficas na geração de dados e, na análise, empregar outros pressupostos teórico-metodológicos de acordo com a leitura que se faz dos dados. De acordo com a autora, essa metodologia de pesquisa híbrida tem-se chamado de pesquisa de natureza etnográfica (CAVALCANTI, *op. cit.*).

Na pesquisa aqui descrita, pretendeu-se empregar essa combinação de métodos qualitativos, podendo-se, assim, classificá-la como uma pesquisa interpretativa de natureza etnográfica. No que se refere às técnicas de etnografia empregadas, sobretudo na geração de dados, convém destacar o registro das interações entre a pesquisadora e as outras participantes da pesquisa em diário de campo, a gravação de entrevistas e a realização de grupos focais (gravados em áudio) com os professores e com os técnicos dos Núcleos Regionais de Educação (NREs) e da Secretaria de Estado da Educação no Paraná durante cursos de formação continuada promovidos pelos (NREs) que concordaram em participar desta pesquisa. Assumindo a perspectiva INdisciplinar das pesquisas em Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), na análise dos dados, tais técnicas de etnografia são combinadas com teorias de diferentes áreas das Ciências Humanas e Sociais, dependendo do que se pôde inferir a partir dos dados gerados.

Após ter explicado os pressupostos epistemológicos que guiaram a pesquisa, apresento o primeiro desenho planejado para a geração de dados, o qual, como se verá mais adiante, teve de ser adaptado para se adequar às contingências do contexto de pesquisa.

### 3.2 Instrumentos e geração de registros

O ponto de partida da geração de dados da pesquisa aqui descrita foi um curso de didática e metodologia de ensino de PLAc para gestores (técnicos) e professores de português da rede estadual do Paraná, representantes de seus Núcleos Regionais, que deveriam, posteriormente, reproduzir o curso nos seus Núcleos. Esse curso foi idealizado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR)<sup>41</sup>, atendendo a uma demanda apresentada pelos Núcleos Regionais por qualificação didático-metodológica para o ensino de PLA para migrantes e refugiados matriculados na rede estadual. Tal demanda surgiu a partir da percepção dos professores de que eles não estavam capacitados para atender às necessidades apresentadas pelos alunos migrantes e em situação de refúgio.

#### 3.2.1. O desenho inicial da pesquisa

Inicialmente, o desenho da pesquisa previa a geração de dados em três fases: i) Antes do curso; ii) Durante o curso; iii) Depois do curso. A seguir, especifico os instrumentos que seriam empregados em cada uma das fases da geração de dados, mas que, por questões que explicarei mais adiante, tiveram de ser modificados:

- i. **Antes do curso:** registro, em diário de campo, do planejamento do curso, com ênfase em minhas escolhas de referências bibliográficas e na elaboração dos materiais que foram utilizados durante o curso de formação dos professores; formulação de um questionário<sup>42</sup>, para ser aplicado antes

---

<sup>41</sup> A SEED-PR publicou edital para seleção de professores-formadores em 2018.

<sup>42</sup> Inspirado no “Teaching and Learning International Survey” (OECD, 2009).

do curso, para traçar o perfil dos professores e poder planejar melhor as aulas.

**Instrumentos da Fase 1:** diário de campo, elaboração de materiais e questionário.

- ii. **Durante o curso:** anotações em diário de campo; gravação em áudio das aulas ministradas por mim durante o curso de formação; realização de 2 grupos focais: um no primeiro módulo do curso e outro no último; avaliação processual dos professores em formação por meio de participação em fóruns em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) construído para esse fim; comunicação via Skype e/ou e-mail com os participantes da pesquisa. Como parte da avaliação, os professores participantes do curso, que eram os representantes dos Núcleos Regionais de Educação, deveriam elaborar um projeto de formação dos professores nos seus núcleos, considerando as especificidades locais.

**Instrumentos da Fase 2:** diário de campo, gravação de áudio, grupos focais, participação em fóruns em AVA e comunicação via Skype e/ou e-mail.

- iii. **Depois do curso:** acompanhamento da implementação dos projetos elaborados pelos representantes dos Núcleos Regionais, realizando anotações em diário de campo, entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio presenciais ou via Skype, conforme a necessidade de cada núcleo.

**Instrumentos da Fase 3:** diário de campo, entrevistas semiestruturadas.

Ao final da geração de dados, todas as interações e entrevistas gravadas em áudio, depois de roteirizadas, teriam os trechos mais relevantes transcritos literalmente para análise. Por fim, os dados levantados durante as três fases acima descritas, retirados de depoimentos de professores em formação continuada, bem como anotações do diário de campo da pesquisadora seriam cruzados para realizar a análise.

### 3.2.2. O desenho *de facto* da pesquisa

Como dito anteriormente, tal desenho metodológico não pôde ser seguido, pois a SEED-PR não disponibilizou de antemão a lista dos participantes para aplicar os questionários e traçar os perfis dos participantes. A princípio, as outras três professoras formadoras e eu pensávamos que este seria um curso exclusivo para professores atuantes na área de PLAc, contudo, fomos informadas somente no primeiro dia que, com a exceção de poucos professores atuantes, o curso seria frequentado majoritariamente por técnicos dos NREs, os quais deveriam, posteriormente, reproduzir o curso para os professores de PLAc de sua região.

É importante ressaltar também que os participantes do curso não fizeram postagens no AVA e se negaram a elaborar projetos de formação para os professores de seus núcleos – como estava previsto na Fase 2 do design original da pesquisa aprovado na SEED-PR –, alegando que cursos de formação como aquele não previam apresentação de trabalhos escritos, somente a participação do servidor.

Retomo, neste momento, uma importante característica em pesquisas etnográficas: a flexibilidade metodológica (FLICK, 2009). Diante da impossibilidade de seguir com o projeto inicial para a geração de dados, foi necessário readequar o desenho da pesquisa ao seu contexto à medida em que ela se desenvolvia.

Assim, os dados analisados nesta pesquisa foram gerados em dois momentos:

**i) Durante o curso na sede da SEED-PR em Curitiba:** Como justificado acima, não foi possível seguir a proposta inicial da pesquisa. Por essa razão, nesta fase somente foi possível fazer contato com futuros participantes da pesquisa e gerar dados a partir de anotações de diário de campo.

**Instrumentos:** gravação da abertura do curso e anotações em diário de campo.

**ii) Após o curso:** Enviei e-mail a todos os participantes do curso de formação, colocando-me à disposição dos técnicos dos NREs para continuar a parceria, convidando-os para participar da pesquisa aqui descrita em troca de oficinas sobre PLAc para os professores de sua região. Como exposto no capítulo anterior, apesar de inicialmente 5 NREs terem aceitado o convite para participar da pesquisa, apenas 2 efetivaram a parceria: NRE Curitiba e NRE Cascavel, que fica no oeste do estado do Paraná.

- a. Entrevistas com gestoras de 2 Núcleos Regionais de Educação responsáveis pelo ensino de Língua Portuguesa e/ou línguas estrangeiras. As entrevistas foram agendadas e realizadas conforme a disponibilidade das gestoras do NREs.
- Entrevista com duas técnicas de Língua Estrangeira do NRE Curitiba: 10 de setembro de 2018.
  - Entrevista com a técnica de Língua Estrangeira do NRE Cascavel: 7 de novembro de 2018.

**Instrumentos:** Questionário roteirizado, elaborado pela pesquisadora, formado por dois módulos: i) informações profissionais e ii) planejamento de aquisição (ANEXO 5). As entrevistas foram gravadas com um gravador de voz digital da marca Sony, modelo ICD-PX240.

- b. Grupos focais realizados durante oficinas com professores da rede: como parte da parceria estabelecida entre pesquisadora e NREs participantes da pesquisa, foram realizadas oficinas sobre PLAc para os professores de língua portuguesa dos núcleos.
- Oficina NRE Curitiba: Com duração de 4h, foi realizada no Colégio Estadual Pedro Macedo, no Bairro Portão, zona oeste da cidade, na manhã do dia 10 de outubro de 2018, para professores de língua portuguesa do núcleo.
  - Oficina NRE Cascavel: Com duração de 8h, foi realizada na sede da SEED em Cascavel, em dois turnos (manhã e tarde) do dia 09 de novembro de 2018, para professores de língua estrangeira.

**Instrumentos:** Slides para a oficina e para iniciar a discussão. As oficinas foram gravadas com um gravador de voz digital da marca Sony, modelo ICD-PX240.

- c. Observação de aulas e entrevistas com professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e da EJA de escolas em Curitiba e em Cascavel, oeste do estado do Paraná.
- Curitiba: foram visitadas 2 escolas: uma de localização Central, somente com alunos da EJA e outra em bairro da região leste da

cidade e uma visita a uma professora em local escolhido por ela, para realização da entrevista.

- Cascavel: foram visitadas 3 escolas e foram observadas aulas de língua portuguesa em três contextos de ensino diferentes: EJA, Ensino Fundamental e cursos livres no contra-turno. Professoras dos três contextos de ensino foram entrevistadas após as aulas.

**Instrumentos:** Anotações em diário de campo durante a observação das aulas e gravação de entrevistas com professores com um gravador de voz digital da marca Sony, modelo ICD-PX240.

### 3.3 Critérios para seleção e análise dos dados

Todas as oficinas e entrevistas gravadas foram transcritas e roteirizadas, para serem comparadas e analisadas em conjunto com os diários de campo, para, assim, se estabelecerem as categorias de análise que serão apresentadas no Capítulo 4 desta tese.

Durante a roteirização, excertos foram separados por temas e foram divididos entre as duas fases da geração de dados: i) Durante o curso da SEED-PR; ii) Depois do curso da SEED-PR. Como os dados da segunda fase da pesquisa de campo eram demasiadamente extensos, foram subcategorizados em quatro grandes tópicos que representam os temas mais recorrentes nas narrativas das participantes da pesquisa aqui descrita, a saber: i) demanda por políticas *top-down*; ii) falta de formação em PLA; iii) narrativa do fracasso; iv) concepções de acolhimento linguístico escolar.

### 3.4 Participantes da pesquisa

Uma vez que se compreende que políticas linguísticas são formuladas não somente por entes estatais (nível macro), mas também por gestores das secretarias de estado de educação e de núcleos regionais de educação (nível meso) e por professores de línguas (nível micro), as participantes voluntárias da pesquisa aqui descrita foram:

i) técnicas responsáveis pelo ensino de língua estrangeira de dois Núcleos Regionais de Educação, representantes de órgãos oficiais formuladores de políticas linguísticas para esse contexto no estado do Paraná;

ii) professores de Português como Língua Adicional em contexto de migração e refúgio, atuantes na da rede pública de ensino do Estado do Paraná, **(ANEXO IV)**.

É importante ressaltar que a pesquisa aqui descrita foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp<sup>43</sup>, que foram respeitados todos os procedimentos estabelecidos para realização de pesquisas acadêmicas e científicas na Secretaria de Estado da Educação do Paraná e unidades vinculadas (Resolução SEED 406 - 01 de Fevereiro de 2018) e que os participantes da pesquisa tiveram seus nomes mantidos em anonimato.

Edna: coordenadora do EJA na SEED-PR

Cristina: coordenadora de língua portuguesa na SEED-PR

Fernanda: técnica de línguas estrangeiras modernas no NRE Curitiba

Débora: técnica de língua portuguesa no NRE Curitiba

Camila: técnica de línguas estrangeiras modernas no NRE Cascavel

Mariana: professora de espanhol e de PLAc no Celem Cascavel

Maria Luísa: professora de língua portuguesa Fundamental I Cascavel

Maria Teresa: professora de língua inglesa no Fundamental II e de língua portuguesa no EJA de Cascavel

Larissa: professora de espanhol e de PLAc no Celem Curitiba

Letícia: professora de espanhol e de PLAc no Celem Cascavel

Professor(a) + Número: professor(a) de língua portuguesa da rede pública, participante das palestras organizadas pelos NREs locais. O número atribuído a(o) professor(a) corresponde à ordem em que ele ou ela fez sua intervenção durante a palestra.

---

<sup>43</sup> Número de identificação do Projeto aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp: CAAE: 89313618.3.0000.8142. Número do Parecer: 2.749.161.

### 3.5. Procedimentos de análise dos dados

Considerando a perspectiva dialógica e sociodiscursiva da língua(gem) adotada na pesquisa aqui descrita, a análise dos dados irá se apoiar nos recursos dialógico-discursivos de vozeamento e ventriloquia e nas ferramentas analíticas desenvolvidos por Wortham (2001) e expandidos por Bizon (2013), para analisar posicionamentos interacionais a partir da abordagem dialógica do discurso de Bakhtin. Apresento, a seguir, esses recursos e essas ferramentas:

#### 3.5.1. Recursos dialógicos-discursivos

**Vozear/ vozeamento:** apoiando-se no conceito de heteroglossia<sup>44</sup> de Bakhtin, Wortham (2001) explica que o vozeamento é um recurso dialógico-discursivo por meio do qual o narrador se posiciona e posiciona os outros, utilizando pistas indexicalizadoras<sup>45</sup>. De acordo com o autor, essas pistas indexicalizam “aspectos do contexto, aspectos que então se tornam relevantes para a interpretação o posicionamento interacional realizado por uma narrativa<sup>46</sup>” (idem, p. 62).

**Ventriloquia:** de acordo com Wortham (idem), a ventriloquia é um recurso dialógico-discursivo utilizado pelo narrador para posicionar-se “justapondo e falando através das vozes dos outros. Ao falar ou ventriloquar as vozes dos outros, os narradores podem estabelecer posições para si mesmos<sup>47</sup>” (idem, p. 67).

---

<sup>44</sup> Faraco (2011, p. 23) explica que o conceito de heteroglossia bakhtiniano concebe a linguagem como “um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais”, por meio das quais o indivíduo se posiciona socialmente.

<sup>45</sup> Baseando-se no conceito de “pistas de contextualização” elaborado por Gumperz (1982) e de “indexicalidade” de Silverstein (1976), Wortham explica que pistas indexicalizadoras (*indexical cues*) são pistas linguísticas e não-linguísticas que compõem um enunciado e salientam aspectos do contexto interacional (WORTHAM, 2001, p. 37) que permitem que os participantes da interação e analistas compreendam e reajam às diferentes vozes inseridas na interação (idem, 2001, p. 40).

<sup>46</sup> No original: “[narrative cues index] aspects of the context, aspects which then become relevant to interpreting the interactional positioning accomplished by a narrative” (WORTHAM, 2001, p. 62).

<sup>47</sup> No original: “[Bakhtin uses the term ventriloquation to describe the process of positioning oneself by] juxtaposing and speaking through others’ voices. By speaking through or ventriloquating others’ voices, narrators can establish positions for themselves” (WORTHAM, 2001, p. 67).

### 3.5.2. Ferramentas analíticas

Para analisar os posicionamentos que emergem das vozes das participantes da pesquisa aqui descrita, foram empregadas as cinco pistas indexalizadoras de Wortham (2001, p. 70) e as duas pistas complementares – *protagonização do interlocutor e uso de figuras de linguagem* – propostas por Bizon (2013, p. 171). O quadro abaixo, elaborado por Camargo (2019, pp. 71-72), explica cada uma das sete pistas:

Quadro 2 - Pistas indexalizadoras de Wortham (2001) e Bizon (2013)

<b>Referência e predicação</b>	Referência é a seleção de coisas no mundo por meio da linguagem, e predicação é a maneira como o(a) narrador(a) caracteriza essas coisas nas histórias que conta. Ao empregar esses dispositivos de linguagem, o(a)s narradore(a)s referendam e predicam as personagens de suas histórias, de forma que elas se encaixem em tipos sociais identificáveis. A referência pode ser verificada no uso de nomes próprios, títulos, axiônimos, nomes carinhosos etc.
<b>Descritores metapragmáticos</b>	Verbos metapragmáticos de enunciação para referência e caracterização da maneira como alguma coisa foi dita, avaliando-a, como, por exemplo, verbos declarativos (“falar”, “dizer”, “alegar”).
<b>Citação</b>	Pista que combina referência a um falante citado, ao seu enunciado e ao verbo metapragmático utilizado para caracterizar o evento de fala. A citação pode ser mais ou menos direta, sempre se apresentando como uma recriação (entextualização) do narrador, que seleciona índices linguísticos e entonação para compor o que cita.
<b>Citação de autoridade</b>	Desdobramento da pista de citação que consiste em uma exemplificação por meio de referência a um conhecimento atribuído a terceiros, que confere autoridade ao narrador e/ou à personagem referenciados no evento de narrar ou no evento narrado. Podem ser utilizados desde provérbios, ditos populares e outras referências a conhecimentos referendados por práticas sociais populares e pelo senso comum, até resgates de leituras e produções de saberes legitimados por instâncias acadêmico-científicas.
<b>Modalização epistêmica</b>	Recurso que se refere a expressões formulaicas (como “era uma vez”), a tempos verbais e advérbios para expressar quanto acesso epistêmico narrador e personagens têm no evento narrado.
<b>Protagonização do interlocutor</b>	Inclusão do interlocutor privilegiado do evento narrado, atribuindo-lhe um papel de personagem, podendo surtir dois efeitos: (i) sensibilizar o interlocutor para a cena narrada, conferindo-lhe certo acesso epistêmico ao evento narrado; (ii) aproximar o interlocutor de posicionamentos assumidos pelo narrador ou atribuídos a personagens no evento de narrar e no evento narrado.
<b>Uso de figuras de linguagem</b>	Recursos que iluminam o cenário em foco na narrativa e chamam a atenção para determinadas cenas. Destacam-se as metáforas, as analogias, as comparações, as hipérbolés e a repetição de palavras.

Fonte: Camargo (2019, pp. 71-72).

A partir dos recursos dialógicos-discursivos e das pistas indexicalizadoras apresentados acima, foram analisadas as entrevistas e interações entre professores, gestores e a pesquisadora – gravadas durante as palestras realizadas na segunda fase da geração de dados, isto é, após o curso de formação oferecido pela SEED-PR em Curitiba. Esse *corpus* será apresentado no próximo capítulo.

## 4. ANÁLISE

### 4.1. A política linguística de 2014 a 2018 para migração e refúgio no Paraná

Fernandes e Faria (2017) destacam o caráter emergencial e, por vezes, precário das medidas adotadas pelo Estado Brasileiro em resposta às ondas migratórias do início do século XXI, devido à falta de um ordenamento jurídico que contemple as especificidades das migrações de crise atuais. Dentre as medidas emergenciais, encontram-se as políticas linguísticas para migração e refúgio conduzidas à época. Marcadas pelo imprevisto, pela comoção e pelo voluntariado (ANUNCIAÇÃO, 2017; BIZON; CAMARGO, 2018), as aulas de acolhimento linguístico para migrantes de crise passaram a ser oferecidas pela sociedade civil, principalmente em ONGs, igrejas e universidades públicas. A partir de então, passou-se a falar no conceito de *Português como Língua de Acolhimento*, inspirado, inicialmente, na política linguística portuguesa para migrantes, o programa *Portugal Acolhe*. Essa importação de uma política linguística europeia vem, contudo, sendo criticada por pesquisadoras que têm defendido a necessidade de um ensino culturalmente sensível, crítico e decolonial que promova inserção dos alunos migrantes sem silenciar suas agências e suas identidades (LOPEZ, 2016; ANUNCIAÇÃO, 2017; 2018; DINIZ; NEVES, 2018; CAMARGO, 2019; ANUNCIAÇÃO; CAMARGO; LOPEZ, 2022).

É importante ressaltar que o período analisado na pesquisa aqui descrita compreende somente os anos de 2014 até 2018, ano em que Ratinho Júnior foi eleito governador do Estado do Paraná pela primeira vez e iniciou-se a implementação de políticas neoliberais, com cortes de gastos e terceirização de serviços públicos. Devido à onda conservadora que tomou o Brasil e tomou também o Paraná, o I Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná/ 2014-2016, que será apresentado mais adiante neste capítulo, foi lamentavelmente descontinuado entre os anos de 2019 e 2021, tendo sido retomado somente em 2022 com o lançamento do II Plano Estadual de Políticas

Públicas para Promoção e Defesa de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná/2022-2025<sup>48</sup>.

Os dados apresentados no *Atlas temático: Observatório das Migrações em São Paulo e Observatório das Migrações de Londrina – Migrações Internacionais, Região Sul* (BALTAR; BALTAR; BAENINGER, 2021, p. 126), indicam que o número de estudantes migrantes internacionais matriculados no ensino básico no Estado do Paraná mais do que duplicou entre os anos de 2010 e 2019. Em 2010, o número de matrículas de migrantes no ensino básico totalizava 4.519 (quatro mil quinhentos e dezenove), enquanto o de brasileiros totalizava quase o dobro, com 8.872 (oito mil oitocentos e setenta e duas) matrículas, mantendo-se mais ou menos estável até o ano de 2019, quando chega a 9.111 (nove mil cento e onze) matrículas. Já o número de matrículas de migrantes saltou de 4.519 (quatro mil quinhentos e dezenove), em 2010, para 9.270 (nove mil duzentos e setenta) matrículas, superando as de brasileiros em 159. Isso significa dizer que, em 2019, pouco mais da metade dos alunos matriculados no ensino básico no Paraná era migrante.

O I Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná/ 2014-2016 foi lançado no dia 25 de abril de 2015, durante o Dia de Mobilização pelos direitos de imigrantes e refugiados. Dia de Mobilização pelos Direitos dos Migrantes Refugiados. Este Plano, que trazia ações de acolhimento que deveriam ser implementadas pelas Secretarias em todo o estado, foi elaborado pelo Comitê Estadual para Refugiados e Migrantes no Estado do Paraná, órgão de deliberação coletiva criado em 2012, cujo objetivo era “orientar os agentes públicos sobre os direitos e deveres dos solicitantes de refúgio e refugiados, bem como promover ações e coordenar iniciativas de atenção, proteção e defesa de refugiados no Paraná” (PARANÁ, 2012, art. 2).

Em sua dissertação, Tamara Rezende (2017) reconstrói todo o processo de elaboração do I Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná/ 2014-2016. De acordo com a pesquisadora, o I Plano foi criado a partir das discussões da primeira Conferência Nacional sobre Migrações e Refúgio (COMIGRAR), realizada na Universidade Federal do Paraná, em 2014. Rezende explica que, na época em que o Conselho Estadual

---

<sup>48</sup> Embora não seja o foco da pesquisa aqui descrita, trarei, nas considerações finais, algumas reflexões sobre esse II Plano que deu continuidade a essa política linguística.

dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná foi criado, em 2015, o Paraná era o único estado que tinha “constituído um conselho paritário e deliberativo para discussão da migração, refúgio e apatridia” (p. 60). Consta, no texto introdutório do I Plano, que ele foi elaborado a partir da discussão de propostas apresentadas por representantes de setores do governo e membros da sociedade civil preocupados com a questão migratória e de refúgio no Estado em conferências livres realizadas nas cidades de Curitiba, São José dos Pinhais, Pinhais e Londrina (PARANÁ, 2014). Os pressupostos balizadores do I Plano encontram-se nos Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH I e o PNDH II), que, por sua vez, seguem as diretrizes estabelecidas nas convenções internacionais de Direitos Humanos das quais o Brasil é signatário.

#### 4.1.1. Eixos estratégicos

O I Plano estabelece seis eixos estratégicos de atuação no Estado do Paraná para inserção social de Refugiados, Migrantes e Apátridas, conforme descrito abaixo:

Quadro 3 – Eixos estratégicos do I Plano

<b>Eixo</b>	<b>Temática</b>
Eixo 1	Educação
Eixo 2	Família e Desenvolvimento Social
Eixo 3	Saúde
Eixo 4	Justiça, Cidadania e Direitos Humanos
Eixo 5	Segurança Pública
Eixo 6	Trabalho

Fonte: Paraná (2014, p. 20)

Nesta pesquisa, por se tratar de uma discussão sobre as políticas linguísticas desenvolvidas a partir do I Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná/ 2014-2016, serão focalizados somente o Eixo Educação e suas ações referentes à política e ao planejamento linguísticos no contexto de migração e de refúgio do Paraná.

Concordando com Camargo (2019, p. 194), quando a autora afirma que o ensino de PLAc “idealmente, deve ser entendido como parte componente de uma política de acolhimento integrada, importando, assim, convocar outros atores verticais responsáveis por promover a cidadania”, ressalto que políticas de acolhimento linguístico de populações migrantes ou em situação de refúgio não deveriam ser pensadas somente *no e para o Eixo Educação*, pois a língua(gem) permeia todas as práticas sociais, que são coconstruídas, dialógicas. Defendo, portanto, que se o acolhimento linguístico não for praticado pelos agentes estatais inseridos nos outros Eixos do Plano, a inserção social dos recém-chegados será mais difícil não apenas para os migrantes pessoas em situação de refúgio, mas também para os próprios agentes públicos.

Na sequência, reproduzo o quadro que detalha as ações, as metas, os indicadores, as parcerias, os prazos e o orçamento do I Plano, para iniciar a discussão sobre as suas características e a sua implementação.

#### 4.1.2. Eixo Educação, a política e o planejamento linguísticos

Quadro 4 - Eixo Educação do I Plano Estadual de Políticas Públicas para a promoção e defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas

No.	Ações	Metas	Indicadores	Parcerias	Prazos	Orçamento
1	Articular a inserção da temática da Migração, Refúgio e Apatridia em espaços educativos e de formação.	<p>1.1. Incluir a temática da Migração, Refúgio e Apatridia de forma transversal nos currículos estaduais e municipais.</p> <p>1.2. Estabelecer parcerias com universidades e centros universitários que pesquisem o tema.</p> <p>1.3. Realizar seminários palestras e cursos sobre a</p>	Realização de seminários, cursos e palestras.	CERMA, IES Federais e Estaduais, SEED, UTFPR, IFPR, SETI.	Contínuo	2015-2018

		temática da Migração, Refúgio e Apátrida				
2	Desenvolver programas de Ensino de Língua Portuguesa para Migrantes, Refugiados e Apátridas.	Construir parcerias com entidades que promovam o Ensino de Língua Portuguesa para Migrantes, Refugiados e Apátridas	Cursos de Língua Portuguesa	CERMA; SEED; IES (público e privado), SETI	Contínuo	2015-2018
3	Estimular e desenvolver programas de Ensino de Língua Estrangeira para funcionários e agentes dos órgãos públicos que atendem as comunidades de Migrantes, Refugiados e Apátridas.	Construir parcerias com entidades que promovam o Ensino de Língua Estrangeira para a equipe de funcionários dos órgãos públicos que atendem as comunidades de Migrantes, Refugiados e Apátridas, que não tenham fluência na língua do público atendido.	Curso de Língua Estrangeira	CERMA; SEED; IES (público e privado), SETI	Contínuo	2015-2018
4	Garantir o pleno acesso para Migrantes, Refugiados e Apátridas à educação em todos os níveis e modalidades de ensino	Realizar análise dos currículos para reinserção do estrangeiro na Educação Básica e Superior	Acolhimento de 100% dos solicitantes de ingresso	SEED, SETI, UFPR, UTFPR, IFPR	Contínuo	2015-2018

FONTE: Paraná (2014, p. 21)

O quadro acima apresenta as quatro ações programadas para a implementação de políticas educacionais e linguísticas que visam a inserção social do migrante, refugiado ou apátrida no Paraná. No que se refere especificamente ao ensino de Língua Portuguesa, deve-se destacar a ação n.º 2, que visa desenvolver cursos de Língua Portuguesa para esse público específico em parceria com entidades que trabalham com esses grupos de pessoas e instituições públicas de ensino, como universidades e institutos federais. Note-se também que essa ação está diretamente ligada à ação n.º 4, que garante o direito de matrícula de migrantes, refugiados e apátridas no sistema estadual de ensino básico e superior a todos os indivíduos que a solicitarem e que possuam *status* jurídico contemplado pelo I Plano.

Apesar de apresentar metas, ações e indicadores e parceiros, o I Plano não apresenta maiores detalhes sobre as etapas de implementação nem estabelece um cronograma de cada ação específica, pois o prazo estabelecido traz a predicação genérica “contínuo” para todas as quatro ações previstas. Os indicadores também apresentam essa característica genérica: “realização seminários, cursos e palestras” (Ação 1), “Cursos de Língua Portuguesa” (Ação 2), “Curso de Língua Estrangeira” (Ação 3) e “Acolhimento de 100% dos solicitantes de ingresso” (Ação 4). Essa falta de especificação do que, como, e em que prazo fazer demonstra o caráter emergencial e improvisado (FERNANDES; FARIA, 2017), característico de grande parte das políticas públicas verticais para o acolhimento de migrantes e pessoas em situação de refúgio.

#### **4.2. A continuidade da política linguística para migração e refúgio no Paraná**

É importante destacar que, no ano de 2022, no fim do primeiro mandato do governador Ratinho Júnior<sup>49</sup>, sucessor de Beto Richa, lançou-se o II Plano Estadual de Políticas Públicas para Migrantes, Refugiados e Apátridas do Paraná (2022-2025). Apesar de não compreender o objeto da pesquisa aqui apresentada, faz-se, contudo, necessário tecer algumas considerações sobre esse novo documento que traz, no Eixo 1 – Educação, o atendimento de algumas das demandas apresentadas pelas

---

<sup>49</sup> Nas eleições de 2022, Ratinho Júnior foi reeleito no primeiro turno para o seu segundo mandato como governador do Estado do Paraná.

participantes desta pesquisa, como poder-se-á observar no capítulo de análise dos dados. No texto introdutório desse novo documento, avalia-se em que medida as políticas dos seis Eixos do I Plano foram efetivas e por quais razões houve um hiato no planejamento e implementação das políticas públicas de acolhimento no estado do Paraná entre os anos de 2019 – último ano do governo de Beto Richa e troca dos ocupantes dos cargos comissionados nas secretarias de estado – e 2022 quando o II Plano foi lançado.

De acordo com o texto, os dados do Conselho Estadual para Refugiados e Migrantes e Apátridas do Paraná (CERMA/PR) indicam que, “em números percentuais, 80,9% das ações foram realizadas, embora 42,8% delas tenham sido realizadas plenamente e 38% realizadas parcialmente. Quanto às ações não realizadas, este número fica em torno de 19%” (PARANÁ, 2022, p. 18). Dentre as causas mencionadas no texto para a descontinuidade e a não realização completa das ações, está o fato de o CERMA/PR só ter iniciado “suas reuniões praticamente no último ano de vigência do plano” (p. 18), razão pela qual se atribui a descontinuidade no monitoramento da implementação das políticas de acolhimento do I Plano que deveria ter sido realizado pelo Ministério Público do Estado do Paraná (MP-PR) a quem a demanda havia sido apresentada por “organizações da sociedade civil, que atuam com a realidade migratória, de refúgio e apatridia” (p. 17). Soma-se a isso o fato de o próprio CERMA/PR ter sido criado “no meio do período de vigência do plano” (p. 19), resultando em um planejamento de ações não condizentes às “necessidades de reais de atuação” (idem) e a não incorporação de ações que já vinham sendo realizadas.

Esse relato apresentado no texto introdutório do II Plano deixa transparecer o caráter emergencial do plano anterior – e, em certa medida, improvisado – para atender à exigência do MP-PR para a sua criação em um curto espaço de tempo. O relato confirma também indícios presentes nos dados, que serão apresentados mais adiante, e que dizem respeito ao pouco conhecimento da SEED-PR sobre quais contextos de ensino deveriam ser priorizados e sobre as reais necessidades da comunidade escolar para o acolhimento dos estudantes estrangeiros, sobretudo nos ensinos fundamental e médio.

Observa-se, no Eixo 1 – Educação, do II Plano, além de um acréscimo de 11 ações (de 4 passaram a ser 15), que ele é um pouco mais detalhado, ao apresentar

as ações a serem empreendidas, e que foram incorporadas algumas das demandas apresentadas por professores nas entrevistas e palestras realizadas durante a geração de dados da pesquisa aqui apresentada.

Quadro 5 - Eixo Educação do II Plano Estadual de Políticas Públicas para a promoção e defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas

No.	Ação	Meta	Indicadores	Responsáveis Parcerias	Prazo	Orçamento
1	Incentivar a oferta de cursos gratuitos de Português para falantes de outras línguas, por instituições de Educação Básica, Superior e por organizações da sociedade civil, em locais de maior demanda.	Promoção de cursos de língua portuguesa para migrantes de acordo com a demanda apresentada.	Número de cursos ofertados; Número de instituições e organizações que ofertarão cursos; Listagem das localidades com maior demanda.	SEED; CELEM	Contínuo	Fonte 100
2	Viabilizar a oferta de línguas estrangeiras, pelo CELEM, para brasileiros, observando a presença da população migrante no território.	Promoção de cursos de línguas estrangeiras para brasileiros.	Número de cursos de línguas ofertados por ano;	SEED; CELEM	Contínuo	Fonte 100
3	Ofertar cursos específicos de Língua Estrangeira para qualificação de professores e profissionais que atuam com migrantes, refugiados e apátridas.	Promoção de cursos de qualificação em línguas para professores e profissionais que atuam com migrantes, refugiados e apátridas.	Número de cursos ofertados por ano; Número de professores e profissionais qualificados; 50% dos professores e profissionais qualificados.	SEED; CELEM	Contínuo	Fonte 100
4	Proporcionar formação continuada de professores e profissionais voltada à inclusão, ao acolhimento e ao acompanhamento de migrantes, refugiados e apátridas, tanto na Educação Básica, quanto na Educação Superior.	Formação de professores e profissionais voltada à inclusão, ao acolhimento e ao acompanhamento de migrantes, refugiados e apátridas na Educação Básica, e Educação Superior.	Número de formações realizadas por ano; Número de professores e profissionais formados; 50% dos professores e profissionais formados.	SEED; SETI	Contínuo	Fonte 100

5	<p>Inserir no currículo da Educação Básica e Superior as questões de interculturalidade, racismo, machismo, LGBTQIfobia, xenofobia e intolerância contra migrantes, refugiados e apátridas.</p>	<p>Construção de documento orientador referente à matrícula, asseguramento da escolarização de imigrantes e refugiados, bem como o enfrentamento da xenofobia e intolerância no Ensino Fundamental e Médio.</p>	<p>Publicação do documento; Número de materiais produzidos e <b>traduzidos</b>;</p>	<p>SEED; ACNUR; Instituições de Ensino Superior Públicas e Provadas; SETI; CERMA</p>	<p>Contínuo</p>	<p>Fonte 100</p>
6	<p><b>Criar e ampliar medidas</b> de acesso e permanência de refugiados, migrantes e apátridas nas IES paranaenses, nos cursos de graduação e de pós-graduação, reingresso ou reinserção de estudantes que tenham interrompido seus cursos nos países de origem; programas e exames específicos (“vestibular”), em especial, para ingresso de refugiados, migrantes e apátridas com oferta de bolsas de permanência.</p>	<p>Fomento às <b>estratégias</b> de ampliação de acesso e permanência de migrantes, refugiados e apátridas na Educação Básica e Educação Superior. Criação de bolsas de permanência para alunos migrantes, refugiados e apátridas. Ampliação das possibilidades de ingresso para migrantes, refugiados e apátridas.</p>	<p>Criação de bolsas de permanência ou não; Construção de estratégias de ampliação de acesso e permanência ou não; Número de migrantes, refugiados e apátridas matriculados nas IES paranaense[s] [e] em todos os níveis de educação; Número de vagas disponibilizadas para acesso de migrantes, refugiados e apátridas.</p>	<p>SEED; SETI</p>	<p>Contínuo</p>	<p>Fonte 100</p>
7	<p>Divulgar cadernos temáticos, de maneira impressa e por meios eletrônicos, no espaço da SEED, sobre diversidade cultural de refugiados, migrantes e apátridas, produzidos por organizações internacionais e da sociedade civil, bem como demais entidades e instituições que atuam com a temática,</p>	<p>Elaboração de material didático-pedagógico bem como promoção de campanhas de enfrentamento de temas relativos a xenofobia e intolerância contra imigrantes, refugiados e apátridas.</p>	<p>Elaboração de material e publicação; Número de materiais produzidos e <b>traduzidos</b>.</p>	<p>SEED; ACNUR; Instituições de Ensino Superior Públicas e Provadas; SETI; CERMA</p>	<p>Contínuo</p>	<p>Fonte 100</p>

	promovendo iniciativas voltadas à conscientização.					
8	Compilar dados e informações, por meio de mapeamento e geoprocessamento, sobre migrantes, refugiados e apátridas inseridos em escolas e IES privadas e públicas, estaduais, municipais e federais.	Levantamento e mapeamento de dados sobre o ingresso de migrantes, refugiados e apátridas matriculados na rede de educação.	Compilação e divulgação dos dados por meio de relatório anual; Compilação ou não dos dados e informações; Número de escolas e IES privadas e públicas com dados e informações compilados.	SEED	Contínuo	Fonte 100
9	Implementar ações para permanência de crianças e adolescentes migrantes, refugiados e apátridas na educação básica privada e pública, estaduais, municipais e federais	Construção de ações visando à permanência de crianças e adolescentes migrantes, refugiados e apátridas nas escolas	Elaboração de estratégias ou não; Elaboração e publicização de 1 relatório pormenorizado das ações a serem implementadas	SEED	Contínuo	Fonte 100
10	Apresentar relatório ao Conselho Estadual de Educação sobre a situação da educação de refugiados, migrantes e apátridas no Estado do Paraná, em todos os níveis, anualmente até o final do mês de outubro de cada ano, promovendo o debate sobre a política e as ações educacionais específicas a serem discutidas e aprovadas pelo Conselho e encaminhadas de forma deliberativa às instituições de Ensino Públicas e Privadas	Elaboração e apresentação ao CEE-PR de relatório situacional sobre presença e acolhimento de migrantes, refugiados e apátridas nos estabelecimentos de ensino estadual.	Elaboração de 1 relatório; Apresentação em reunião do CEE-PR	SEED; SETI; CERMA	Anual	Fonte 100
11	Apresentar, junto ao Conselho Estadual de Educação, propostas	Apresentação de propostas referentes ao acolhimento e	Número de propostas a serem apresentadas,	SEED; CERMA; ACNUR; Organizações	Anual	Fonte 100

	estratégias, ações e metas voltadas à educação de refugiados, migrantes e apátridas no Estado do Paraná, a serem implementadas nas redes públicas e privadas de ensino.	permanência de tais estudantes na rede pública estadual de ensino.	metas e estratégias; Apresentação em reunião do CEE-PR	da Sociedade Civil		
12	Incentivar a elaboração pela Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de propostas, estratégias, ações e metas voltadas à educação de refugiados, migrantes e apátridas, no Paraná, a serem implementadas nas IES públicas.	Construção de propostas, estratégias, ações e metas relacionadas à educação de refugiados, migrantes e apátridas	Número de propostas a serem elaboradas, metas e estratégias.	SEED; SETI	Contínuo	Fonte 100
13	Fomentar a capacitação dos professores e profissionais das IES, escolas públicas estaduais e municipais, principalmente, com relação à prevenção e combate à xenofobia, nas perspectivas de sensibilização e conscientização.	Formação de professores e profissionais que atuam com migrantes, refugiados e apátridas nas IES, escolas públicas estaduais e municipais, visando a prevenção e o combate à xenofobia.	Número de capacitações realizadas por ano; Número de professores e profissionais capacitados; 50% dos professores e profissionais capacitados.	SEED; SETI	Contínuo	Fonte 100
14	Incluir os campos nacionalidade e status migratório nos prontuários dos sistemas eletrônicos dos diversos dispositivos da política da educação.	Inclusão dos campos nacionalidade e status migratório nos prontuários dos sistemas eletrônicos da educação.	Inclusão ou não dos campos nacionalidade e status migratório.	SEED	Contínuo	Fonte 100
15	Criar, manter, ampliar e fortalecer Departamento voltado à promoção, proteção e defesa dos Direitos Humanos.	Fortalecimento do Departamento de proteção e promoção de Direitos Humanos na SEED.	Número de ações desenvolvidas pelo Departamento	SEED	Contínuo	Fonte 100

FONTE: Paraná (2022, p. 28-35)

Apesar do acréscimo de importantes ações, sobretudo no que diz respeito à *educação do entorno* (MAHER, 2007b), nota-se que as ações propostas não são detalhadas e ainda não respondem às necessidades mais prementes apresentadas pelas participantes desta pesquisa que estão posicionados nos níveis meso e micro da política de acolhimento linguístico na escola. Nenhuma das 15 ações apresentadas no II Plano trazem – pelo menos não de maneira explícita – técnicos dos NREs, equipes pedagógicas e professores como (co)formuladores das políticas linguísticas, mas somente com implementadores do planejamento elaborado no nível macro por um grupo de trabalho constituído, em 2020, pelo CERMA, que encaminhou o documento às Secretarias de Estado por meio Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho (SEJUF).

Disso depreende-se que não houve a colaboração dos agentes diretamente envolvidos no acolhimento dos estudantes estrangeiros – isto é, os agentes dos níveis meso e micro (NREs e comunidade escolar) – na elaboração das ações do II Plano Estadual de Políticas Públicas para Migrantes, Refugiados e Apátridas. Não há, no II Plano, indicações sobre os questionamentos trazidos pelos professores dos diferentes contextos como: criação de serviço de apoio pedagógico no contraturno ou disponibilização de tutores e intérpretes, criação de repositório de materiais, orientações sobre o procedimento mais adequado para a realização de matrículas de alunos com disparidade entre idade e nível de escolarização, por exemplo. Nesse sentido, as secretarias de E deveriam ter autonomia para analisar, modificar e, se necessário, rejeitar “as metas e indicadores de cada ação relativa à pasta, com material orientativo com modelo para o preenchimento, para a devida institucionalização das políticas de promoção e defesa dos direitos dos migrantes, refugiados e apátridas” (PARANÁ, 2022, p. 26) que foi elaborada pelo grupo de trabalho do CERMA sem a sua participação direta. Para mim, fica evidente, neste trecho, o caráter *topdown* da política pública, uma vez que a participação das Secretarias de Estado na elaboração do II Plano parece ter ficado restrita à preenchimento de metas e indicadores, seguindo um modelo pré-estabelecido.

Outro fator a ser considerado nos Planos I e II é como ambos são pautados pelo *habitus* monolíngue a ponto de a palavra multilinguismo sequer ser mencionada no texto dos documentos. Note-se que os únicos índices de reconhecimento do uso de outras línguas além do português por migrantes e pessoas em situação de refúgio

encontram-se expressos de maneira genérica, sem enfatizar o multilinguismo nas práticas sociodiscursivas diárias dos migrantes e das pessoas em situação de refúgio:

- “Estimular e desenvolver programas de Ensino de Língua Estrangeira para funcionários e agentes dos órgãos públicos que atendem as comunidades de Migrantes, Refugiados e Apátridas” (I Plano, Eixo Educação, Ação 3);
- “Viabilizar a oferta de línguas estrangeiras, pelo CELEM, para brasileiros, observando a presença da população migrante no território” (II Plano, Eixo Educação, Ação 2);
- “Ofertar cursos específicos de Língua Estrangeira para qualificação de professores e profissionais que atuam com migrantes, refugiados e apátridas.” (II Plano, Eixo Educação, Ação 3);
- No emprego da palavra “traduzido” (II Plano, Eixo Educação, Ações 5 e 7).

Todas as outras ações propostas em ambos os planos referem-se ao ensino da língua portuguesa ou de questões de cidadania, ou ainda a medidas burocráticas para quantificação, identificação e registro da presença de estudantes migrantes de crise na escola. Retomando a noção de educação linguística ampliada (CAVALCANTI, 2013), crítica (FREIRE, 2005, 2013), decolonial (WALSH, 2017; WALSH et al., 2018) e translíngue (GARCÍA, 2017; WEI, 2018), pode-se afirmar que – talvez por se tratarem de descrições genéricas – as ações apresentadas nos Planos I e II continuam a apresentar a tendência de conservação do *habitus* monolíngue. A meu ver, para superar o *habitus* monolíngue, seria necessário reconhecer a centralidade das práticas sociodiscursivas multilíngues no contexto de migração e refúgio, incluindo as comunidades escolares, associações e coletivos de migrantes e de pessoas em situação de refúgio na elaboração das políticas de educação linguística que os afetam diretamente, extrapolando o contexto escolar para agir na sociedade a partir dele (FREIRE, 1997; WALSH, 2017).

A seguir, apresento a análise das interações relacionadas ao processo de implementação do I Plano durante o ano de 2018, e que constituem o *corpus* desta pesquisa. Assim como a geração de dados, a análise está dividida em duas partes: i) Durante o curso da SEED-PR e ii) Após o curso da SEED-PR. Em cada parte foram analisados excertos das transcrições de entrevistas e de discussões realizadas durante palestras no NRE Curitiba e no NRE Cascavel.

### 4.3. Durante o curso na SEED-PR

O Eixo 1 do I Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná/ 2014-2016 apresenta a combinação dos compromissos de oferta de cursos de língua portuguesa e de direito de matrícula na rede estadual de ensino. Tal compromisso teve como consequência o surgimento de novas demandas de políticas e de planejamento linguísticos, uma vez que os professores da rede (não só os de Língua Portuguesa) não se sentiam preparados para receber alunos que não falassem português. Essa demanda dos professores foi atendida pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) por meio da publicação do Edital de Credenciamento Nº 44/2017 – GS/SEED (PARANÁ, 2017), que contratou quatro professoras externas (dentre as quais eu me incluo) para ministrarem um curso de capacitação de gestores de Língua Portuguesa dos Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná no primeiro semestre de 2018.

Havia a expectativa de que os professores de Língua Portuguesa pudessem promover o acolhimento linguístico desses novos alunos. Não se considerou, contudo, que a grande maioria dos professores de português da rede são professores de língua materna, sem licenciatura em uma língua adicional. Isso significa dizer que, não obstante os professores de português da rede estadual serem qualificados para o ensino desta língua, não estavam didática e metodologicamente preparados para ensiná-la como língua adicional em contexto plurilíngue. Diante dessa realidade, muitos professores e representantes de Núcleos Regionais de Educação solicitaram, junto à SEED-PR, a oferta de cursos de formação de professores de português para falantes de outras línguas (PFOL)<sup>50</sup>.

O curso de capacitação foi realizado em duas etapas, nos meses de abril e maio de 2018, na sede do Núcleo Estadual da Educação, localizado no bairro Boqueirão, em Curitiba. Como dito anteriormente, o curso contava com quatro professoras selecionadas por edital de credenciamento (PARANÁ, 2017) e foi oferecido a 49 técnicos dos NREs e professores de língua portuguesa ou de língua estrangeira – que deveriam assumir aulas de PLAc no CELEM – de 25 cidades do

---

<sup>50</sup> Nomenclatura utilizada pelos gestores do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), vinculado à SEED.

Estado do Paraná. O Excerto 1 foi retirado da fala inicial de uma das técnicas da SEED-PR que idealizaram o curso de capacitação.

### Excerto 1

1 **EDNA:** Então, a gente tem recebido, recebeu isso há dois anos atrás, principalmente há três  
3 anos atrás ligavam pra gente, né Cristina [técnica de EJA na SEED]? Diziam: "**O que eu faço?**  
4 Recebi cinco haitianos aqui no CEEBJA, **nós não temos o que fazer! O que eu faço, o que**  
5 **eu faço?!**" Nós temos uma demanda muito grande de pessoas que procuram escolarização.  
6 [...] Então eu vejo que essa é uma demanda que ela **vem vindo** e **chegou** um momento que  
7 ela **acabou sendo política do Estado** e, se é política do Estado, precisamos efetivamente  
8 **capacitar** profissionais para trabalhar na rede pública com essas pessoas e é por isso que nós  
9 estamos aqui. [...] Vejam só, esse curso está iniciando, a gente já conversou que ele veio de  
10 uma demanda **iminente** das matrículas na Educação de Jovens e Adultos, correto? Que  
11 estavam no CEEBJAs principalmente. Quando a gente começou a fazer esse trabalho ali, com  
12 a Cristina [técnica de EJA na SEED] e as meninas do do CELEM, começou a se pensar.

---

Gravação da fala de abertura do curso de capacitação em abril de 2018, em Curitiba.

### Excerto 2

1 **RENATA:** E de quem parte [a demanda]?  
2 **CAMILA:** O que eu recebi foi do diretor, especificamente, **eu tenho recebido bastante**  
3 **questionamento**, desde que eu estou na pasta, do diretor de **CEEBJAs** de Cascavel. Depois  
4 disso, nesse ano, logo no início, tava começando o PFOL - porque nosso PFOL começou em  
5 abril, em março, abril mais ou menos - algumas escolas **me ligaram**, os **diretores do regular**  
6 e me ligaram perguntando **o que eles iam fazer** com os estudantes que **estavam chegando** e  
7 que não falavam português e que **precisavam ser matriculados**.

---

Entrevista gravada em novembro de 2018, em Cascavel.

De acordo com uma das gestoras responsáveis pelo curso, as primeiras demandas por capacitação do corpo docente da rede pública estadual haviam sido geradas pelos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJAs) entre os anos 2015 e 2016, período que coincidiu com o lançamento do I Plano. Ao narrarem o que motivou a criação do curso de capacitação dos professores da rede estadual, as falas de Edna (Excerto 1) e de Camila (Excerto 2), reproduzem a angústia de professores do CEEBJA e de gestores locais diante da nova realidade de ter de receber estudantes migrantes nas escolas públicas. O acionamento de uma citação direta "O que eu faço? Recebi cinco haitianos aqui no CEEBJA, nós não temos o que fazer! O que eu faço, o que eu faço?" (Excerto 1, Linhas 3 a 5), e de uma citação indireta, "algumas escolas me ligaram, os diretores do regular e me ligaram perguntando o que eles iam fazer com os estudantes que estavam chegando e que não falavam português e que precisavam ser matriculados" (Excerto 2, Linhas 5 a 7),

entextualizam a voz dos profissionais a quem elas são atribuídas, trazendo-as para o centro da cena narrada. Nesse sentido, a repetição da pergunta na citação direta do Excerto 1 “o que eu faço?” (Linhas 3 a 5) é uma pista indexicalizadora que indicia por ventriloquia, isto é, de maneira mais viva e mais próxima dos interlocutores, ao mesmo tempo, o desespero e o despreparo dos professores e dos diretores de CEEBJA na recepção de estudantes migrantes que não falam português. Note-se que a citação indireta no Excerto 2 “algumas escolas me ligaram, os diretores do regular e me ligaram perguntando o que eles iam fazer com os estudantes que estavam chegando” (Linhas 5 e 6), não obstante estar narrando um evento em que a entrevistada participou, não tem o mesmo impacto da citação direta (Excerto 1, Linhas 3 a 5), pois apenas vozeia os participantes da interação, sem ventriloquia, distanciando a entrevistada e a entrevistadora emocional e temporalmente do evento narrado. O uso dos pronomes interrogativos, tanto em perguntas diretas (Excerto 1) como em perguntas indiretas (Excerto 2), indiciam também a angústia de ter de executar uma política de acolhimento linguístico sem preparação e sem conhecimento sobre esse contexto. Note-se ainda que o emprego de predicação nas locuções verbais “vem vindo” e “acabou sendo” e no adjetivo “iminente” (Excerto 1, Linhas 6, 7 e 10) presente na fala da gestora sinalizam o caráter emergencial e a necessidade do imprevisto não só dessa política de acolhimento linguístico, mas que tem caracterizado as políticas de acolhimento em geral de migrantes e de pessoas em situação de refúgio no Brasil (FERNANDES; FARIA, 2017).

Porque a demanda inicial por capacitação docente havia vindo dos diretores de CEEBJA, durante o planejamento do curso de formação, acordou-se com as professoras externas que o objetivo era capacitar os professores desse nível de ensino, contudo, por falta de verbas, a SEED-PR decidiu que o curso seria ministrado somente a técnicos de língua portuguesa e de línguas estrangeiras modernas dos Núcleos Regionais de Educação (NREs) – que deveriam realizar a multiplicação do curso nos seus núcleos – e a alguns professores das turmas de PFOL recém-criadas<sup>51</sup> nos Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). É importante mencionar que

---

<sup>51</sup> No primeiro semestre de 2018, foram criadas aproximadamente 15 turmas de PFOL em todo o estado nos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) para atender à exigência do Ministério Público do Paraná (MP-PR), de oferta de cursos livres de língua portuguesa à migrantes, refugiados e apátridas, nos horários de contraturno das escolas, ministrados por professores da rede.

as formadoras externas contratadas não foram informadas sobre a mudança de público e só tomaram conhecimento disso no primeiro dia do curso, quando todo planejamento e materiais já haviam sido preparados. Assim, o curso de 80 horas foi realizado em Curitiba, em dois módulos – um no mês de abril e outro em maio de 2018 – somente com 40 técnicos de língua portuguesa e de língua estrangeira dos NREs e alguns professores do CELEM, deixando de fora o público-alvo inicial, que eram os professores do CEEBJA.

Como a demanda local dos NREs era grande, os participantes assumiram o compromisso de realizar o repasse do curso nas suas localidades, o qual deveria acontecer no segundo semestre de 2018. O curso ofertado pela SEED teve três objetivos imediatos: (i) expandir o atendimento a alunos estrangeiros na rede estadual, enquanto política pública de governo, contemplando o disposto no I Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Estado do Paraná; (ii) atender à demanda dos professores que atuam em Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJA); (iii) multiplicar o conhecimento de seus professores nas escolas e sedes administrativas em formações promovidas pelos NREs. No excerto abaixo, extraído da fala de abertura do curso, Edna explica esses objetivos aos cursistas.

### Excerto 3

- 1 **EDNA:** Vocês, terminando o curso, serão responsáveis para **multiplicar** esse curso na região  
 2 de vocês. Desde o começo, quando esse curso foi criado, nós não podíamos trazer **todos os**  
 3 **professores de língua portuguesa**, então qual a forma mais prática de se chegar ao  
 4 contexto escolar? Capacitando os técnicos do núcleos para que essas pessoas possam, **na**  
 5 **medida de suas organizações e planejamentos** das reuniões dos núcleos, realizar esses  
 6 cursos de Língua Portuguesa, **mais ou menos, vou dizer mais ou menos**, porque conforme  
 7 a organização de cada um como FAT, que aí o nosso colega aqui Marcos pode dizer como  
 8 é. Então, o núcleo vai organizar pra **reproduzir** pra **multiplicar** esse curso na sua região aos  
 9 professores de Língua Portuguesa, **todos devem participar independentemente se esse**  
 10 **ano não tem migrante, não tem refugiado, não importa, ele é da Língua Portuguesa.**

---

Gravação da fala de abertura do curso de capacitação em abril de 2018, em Curitiba.

É interessante notar, na fala da organizadora do curso, as afirmações “**todos os professores de língua portuguesa**” (Linha 3) e “**todos** devem participar independentemente se esse ano não tem migrante, não tem refugiado, não importa, ele é da língua portuguesa” (Linha 9), que a construção topicalizada pela repetição do pronome indefinido “**todos**” indicia uma absolutização estratégica (BIZON, 2013), para afirmar que participação de todos os professores de língua portuguesa da rede pública é obrigatória nos cursos de repasse nos NREs. A obrigatoriedade de

realização desses repasses é, contudo, modalizada por predicção quando ela emprega as locuções adverbiais “**na medida de** suas organizações e planejamentos” e “**mais ou menos**, vou dizer **mais ou menos**”, para expressar que os NREs tinham certa flexibilidade na decisão de multiplicar do curso. A meu ver, essa aparente contradição na fala da gestora, expressa pelo emprego do pronome indefinido “**todos**” e pelas locuções adverbiais “na medida de” e “mais ou menos” – esta última repetida, enfatizando a modalização da absolutização estratégica – indicia uma incerteza sobre o processo de implementação da política linguística nos NREs.

Como já mencionado, o curso havia, inicialmente, sido planejado para capacitar professores para trabalharem com adultos no CEEBJA. Por essa razão o contexto do ensino básico não foi propriamente discutido durante os encontros de capacitação em Curitiba. Já havia, contudo, desde o primeiro dia do curso, a discussão sobre qual contexto de ensino era o mais impactado pela presença de alunos que não falavam português. Uma participante do curso apontou que, em sua cidade, não havia CELEM e que a concentração de alunos migrantes estava nos ensinos fundamental e médio, que pareciam não ser os contextos prioritários para a SEED-PR naquela altura, como se pode observar na interação abaixo reproduzida:

#### Excerto 4

- 1 **Professora C:** Eu só queria fazer uma colocação, talvez complementando o que você falou.
- 2 Na minha cidade, a gente **não tem esse problema** com o CELEM.
- 3 **Edna:** Qual problema?
- 4 **Professora C:** **Da língua estrangeira para adulto**, português, desculpa porque ela falou de
- 5 separar por...
- 6 **Edna:** Ah, **por origem**.
- 7 **Professora C:** Nós percebemos muitas pessoas dos Emirados Árabes, nós recebemos famílias
- 8 e as crianças vão para **escola na classe regular**, e às vezes só ela que fala o **português mal**
- 9 **falado** no caso, e aí **reflete pra família**, mas as famílias já vêm com um grau de escolaridade
- 10 e não frequentam.
- 11 **Edna:** **Já têm a conclusão, né, teria que só fazer a convalidação.**
- 12 **Professora C:** Exatamente, e quando ela falou dessa questão, nem sempre a gente vai ter o
- 13 núcleo.
- 14 **Edna:** **Isso não pode se tornar um problema, a diferença...**
- 15 **Professora C:** Acho que usei a expressão errada não seria um problema...

---

Gravação da fala inicial do curso de capacitação em abril de 2018, em Curitiba.

Note-se, na fala da professora, que a presença da expressão “**esse problema**” (Linha 2), uma predicção substantiva, para fazer referência aos cursos de PFOL oferecidos pelo CELEM, indicia que a profissional não sabe como lidar com a situação “da língua estrangeira para adulto, português” (Linha 4). A situação desafiadora que

ela enfrenta, em seu contexto de trabalho, parece ser outra – o que é sinalizado pelo uso do pronome demonstrativo "esse" na afirmação "a gente tem esse problema" (Linha 2). No caso, a expressão "esse problema" diz respeito ao acolhimento de famílias com "as crianças [que] vão para escola na classe regular" (Linha 8) e que são as únicas da família a falar o português, ainda que "mal falado" (Linha 9). Quando a professora emprega a figura de linguagem "reflete pra família" (Linha 9), indicia que a falta de proficiência dos pais em língua portuguesa prejudica a comunicação com a comunidade escolar e faz da criança estrangeira em idade escolar – que também tem baixa proficiência em português – a mediadora entre escola e pais.

Por sua vez, a resposta da gestora à questão levantada pela professora sobre o contexto de ensino básico indicia que ela se ateve somente à informação de que os membros adultos das famílias estrangeiras atendidas na escola "já vêm com um grau de escolaridade e não frequentam [os cursos para adultos]" (Linhas 9 e 10), pois sua resposta se refere apenas aos adultos escolarizados que precisam "só fazer a convalidação do diploma" (Linha 11). Tal resposta é mais um indício de que o contexto do ensino básico não estava sendo considerado naquele momento de capacitação e que a prioridade era o ensino de língua portuguesa para adultos. Vale ainda observar como a gestora repreende a professora pelo uso da palavra "problema" (Linha 14). A partir do emprego dessa referência e predicação pela professora, pode-se inferir que "problema" (Linha 2) se refere à situação e não às pessoas (como analisado acima), contudo, a gestora interpretou como um indexicalizador avaliativo que se referia aos estudantes de língua portuguesa do CELEM de maneira depreciativa, ao proferir "isso não pode se tornar um problema, a diferença..." (Linha 14). Nesse enunciado, chama a atenção a topicalização do sujeito "a diferença" (Linha 14). Tal recurso tem como objetivo enfatizar o sujeito. Nesse sentido, a retomada da predicação substantiva "problema" (Linha 14), tendo como sujeito topicalizado a palavra "diferença", confere outro sentido a "problema", tornando-o quase que um sinônimo de "diferença", sinalizando, assim, o que a gestora compreende ser o problema, nomeadamente, a diferença entre estudantes brasileiros e estudantes estrangeiros.

A prioridade dada à educação de adultos, resultante de uma implementação emergencial da política de acolhimento linguístico e da falta de mapeamento detalhado da situação dos migrantes nas escolas, foi mais tarde problematizada por docentes e técnicas nos dois NREs visitados pela pesquisadora no período de

repassa do curso de capacitação, no segundo semestre de 2018. O resultado da mistura de profissionais atuantes em diferentes contextos e funções dentro da rede estadual de ensino foi uma das principais razões atribuídas pelas entrevistadas para o descontentamento dos participantes em relação ao curso, pois, em sua perspectiva, ele não contemplou nenhum dos contextos de maneira satisfatória, como explica uma das técnicas de língua estrangeira em entrevista:

### Excerto 5

1 **CAMILA:** [...] Daí quando ele foi pensado, o curso, eu lembro que foi tratado muito a questão  
 2 da língua estrangeira, da metodologia de ensino, das práticas, de todas as bases teóricas que,  
 3 **para mim, que sou** de língua estrangeira, eram um assunto que **eu conhecia, mas para os**  
 4 **professores de EJA e de língua portuguesa** que vêm trabalhando **só com língua**  
 5 **portuguesa e materna** não era conhecido. Naquele curso, tinha professor de EJA, professor  
 6 de português e professor de língua estrangeira, então, para o professor de língua estrangeira,  
 7 teve uma parte que foi **maçante**, que era essa de metodologia da língua estrangeira, para os  
 8 professores de língua portuguesa foi **totalmente desconhecido** o assunto, **eles não tinham**  
 9 **conhecimento**, então ficou uma coisa aqui **para nós que já tínhamos conhecimento**, era  
 10 uma coisa que **eu já sabia** e **para aqueles** que são de português e EJA já ficou uma coisa  
 11 que não sabia e que **não foi suficiente de embasamento**. Eu acho que **teria que mudar o**  
 12 **público**, a forma que ele foi apresentado **ele atendia mais às necessidades do professor**  
 13 **de língua estrangeira do que os português e EJA que estavam lá**. Só que aí se fosse só  
 14 para os de língua estrangeira **precisaria de mais prática, mais metodologia, como**  
 15 **trabalhar com eles**, isso que eu acho na minha opinião do que aconteceu lá.

---

Entrevista gravada em novembro de 2018, em Cascavel.

É notável a relação dicotômica que a entrevistada estabelece entre a avaliação que alguém como ela, quem tem licenciatura em língua estrangeira, e a avaliação que alguém com licenciatura em língua portuguesa teria do mesmo curso. Isso pode ser inferido a partir do seu posicionamento como protagonista da interlocução construído a partir de expressões como “eu lembro que” (Linha 1), “para mim, que sou de língua estrangeira” (Linha 3) e “eu conhecia” (Linha 3), “para nós que já tínhamos conhecimento” (Linha 10) e pela alterização (*othering*) expressa em “os professores de EJA e de língua portuguesa” (Linha 4), “só com língua portuguesa e materna” (Linhas 4 e 5), “eles não tinham conhecimento” (Linha 9) e “para aqueles que são de português e EJA” (Linha 10). Essa alterização é indexicalizada pelo uso dos pronomes pessoais e oblíquos em primeira pessoa do singular e do plural (eu, mim, nós) em oposição ao uso de predicação substantiva “os professores de EJA e de língua portuguesa” (Linha 4) e de pronomes pessoais em terceira pessoa do plural (eles) e demonstrativos (aqueles). A oposição também é construída, por um lado, pelo uso de

expressões como “eu conhecia” (Linha 3), “nós que já tínhamos conhecimento” (Linha 10) e, por outro, pelo uso de expressões como “totalmente desconhecido” (Linha 8) e “eles não tinham conhecimento” (Linha 9) que operam como indexicalizadores avaliativos e de absolutização estratégica (BIZON, 2013) dos professores sem licenciatura em língua estrangeira. Note-se ainda que a insatisfação da técnica com o curso é indexicalizada pelo uso de pistas semióticas de referência e predicação (BIZON, 2013). Essas pistas avaliativas podem ser observadas, por exemplo, no adjetivo empregado “maçante” (Linha 7) e reafirmadas nas predicações que vêm logo em seguida: “uma coisa que eu já sabia” (Linha 10) e “não foi suficiente” (Linha 11), utilizadas pela técnica do NRE para caracterizar a sua avaliação do curso.

Os poucos professores que participaram do curso tampouco ficaram satisfeitos, pois esperavam elaborar e receber materiais didáticos para serem adaptados, quando necessário, e utilizados em suas aulas que já estavam em andamento. Isso será analisado mais detalhadamente na Seção III deste capítulo, onde será discutida a questão da falta de apoio didático-pedagógico, de materiais didáticos, a questão do currículo e dos PCNs no ensino de PLAc em contexto escolar.

### Excerto 6

- 1 **RENATA:** Uma oficina de material didático?
- 2 **MARIANA:** Isso, por exemplo, eu vou ensinar o vocabulário da casa várias formas **como é**
- 3 **que eu poderia fazer assim ou assim assado.** Eu faço desse jeito estruturar uma aula,
- 4 essa **dificuldade de todo professor é da onde você partiu** e a partir daquilo que ele tem
- 5 ele já vai fazer outro ele já vai fazer outra coisa.
- 6 **RENATA:** Já vai **adaptando e transformando.**
- 7 **MARIANA:** Esse **é o anseio de todo professor**, dar **uma coisa concreta** para usar na sala
- 8 de aula.
- 9 **RENATA:** E se eu te falar que era isso que a gente planejava algo no curso e os professores
- 10 se negaram a fazer. Os técnicos, né, não os professores...
- 11 **MARIANA:** **Aquele curso ficou aqui** [passando a mão na garganta], com aquele monte de
- 12 técnicos e o técnico dizendo para mim que os professores não tinham que estar aqui, oi?
- 13 **RENATA:** Quem tá na linha de frente, tá na linha de frente, né?
- 14 **MARIANA:** Pois é.

---

Entrevista gravada em novembro de 2018, em Cascavel

### Excerto 7

- 1 **RENATA:** [O ensino de língua portuguesa para estrangeiros] É bastante [diferente] e outra  
 2 realidade. Minha última pergunta, se você ficasse responsável por planejar um curso de  
 3 formação de professores do PFOL, o que não poderia faltar?  
 4 **LARISSA:** Eu acho que a primeira coisa que deveria ter seria **o que ensinar**, aí, **como**  
 5 **ensinar**, algumas **técnicas**, **planos de aulas**, **alguns planos de aulas**, algumas  
 6 dinâmicas, algumas interatividades ou dentro de um **planejamento anual** de como ensinar  
 7 aquele conteúdo. Eu acho que isso é fundamental **o que ensinar e como ensinar seria**  
 8 **bom** e acho que **todo professor gosta de ter** [o que ensinar], até se fizer a tutoria, **um**  
 9 **repositório** que eles chamam, **um repositório para material didático** porque a gente  
 10 pode procurar na internet e, no geral, mas se tiver **algo prontinho** já ajuda bastante.

---

Entrevista gravada em dezembro de 2018, em Curitiba.

Os Excertos 6 e 7 apresentam a necessidade, trazida pelos professores que já estavam atuando nas recém-criadas turmas de PFOL do CELEM, de elaborar e de receber materiais didáticos para serem adaptados. Mariana expressa sua frustração por não ter recebido o material didático pelo qual ansiava (Excerto 6, Linha 7) para ajudá-la a atuar em um contexto de ensino que lhe era desconhecido. Fica igualmente evidente sua raiva em relação à postura dos técnicos dos NREs que se negaram a produzir material didático durante o curso. Esses posicionamentos se amparam significativamente na metáfora construída a partir da predicação gestual em “Aquele curso ficou aqui [passando a mão na garganta]”, seguida da metáfora “com aquele monte de técnicos” (Excerto 6, Linhas 11 e 12). Ressalte-se que o uso do pronome demonstrativo “aquele” tanto em “aquele curso” (Linha 11) como em “aquele monte”, além de sinalizarem certo desdém, indiciam também que a sua insatisfação com o curso estava diretamente ligada ao comportamento dos técnicos de NREs e à sua insensibilidade às necessidades dos professores que já estavam atuando no CELEM. É importante ressaltar que o planejamento original das formadoras contratadas pela SEED-PR para ministrar os cursos previa que materiais fossem produzidos e compartilhados entre os participantes, criando, assim, um repositório de acesso livre. No entanto, ao ser apresentada, a proposta foi veementemente rechaçada pela maioria dos técnicos dos NREs sob a alegação de que aquele era um curso de formação, no qual eles deveriam receber materiais, e não uma oficina, na qual eles os deveriam produzir.

#### 4.4. Depois do curso

Algum tempo após o término dos dois módulos do curso de formação, entrei em contato com 5 NREs, que tinham número significativo de migrantes matriculados e cujas técnicas se mostraram mais abertas a participar da pesquisa. Desses, apenas um NRE não respondeu ao convite. Uma técnica desistiu de sua participação, pois pediu remoção do NRE em que trabalhava. Outro NRE informou que os cursos de repasse só ocorreriam em 2019, devido à falta de verbas. Os dois núcleos que responderam positivamente ao convite e com os quais consegui efetivar a parceria foram os NREs Curitiba e Cascavel, coincidentemente, núcleos localizados em duas das três cidades paranaenses que mais receberam migrantes e pessoas em situação de refúgio nos últimos anos (BALTAR; BALTAR; BAENINGER, 2021, p. 111). Esses dois NREs têm alunos estrangeiros matriculados em todos os níveis escolares, tanto nos Ensinos Básico, Fundamental e Médio como no Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Apesar de ser de forma ainda restrita a poucas turmas<sup>52</sup>, ambos NREs ofertavam aulas de português em cursos livres denominados PFOL (Português para Falantes de Outras Línguas) no âmbito do CELEM. A oferta desses cursos foi iniciada no primeiro semestre de 2018, podendo-se considerá-la como um curso piloto, apesar de que, segundo informações das técnicas de Língua Estrangeira da SEED-PR, havia a expectativa de expansão no primeiro semestre de 2019<sup>53</sup>. Constata-se, portanto, a oferta de ensino de língua portuguesa em, pelo menos, três contextos: (i) contexto plurilíngue em turmas regulares de ensino básico, fundamental e médio (crianças e adolescentes); (ii) Contexto plurilíngue em turmas de EJA de ensino básico, fundamental e médio; (iii) Contexto plurilíngue/ bilíngue (a depender dos grupos étnicos matriculados) em turmas de PFOL.

É importante ressaltar que essa demanda por um curso de formação específico apresentada pelos professores da rede atuantes na implementação da

---

<sup>52</sup> No segundo semestre de 2018, eram ofertadas apenas uma turma de PFOL em Curitiba (no Instituto de Educação do Paraná) e quatro em Cascavel (duas no Colégio Estadual Padre Carmelo Perrone, uma no Colégio Estadual Horácio Ribeiro dos Reis e uma no Colégio Estadual Olinda Truffa de Carvalho). Se há ainda pouca oferta de turmas de PFOL em regiões com grande contingente de estrangeiros no Estado do Paraná, é muito provável que, em outras regiões do estado, ocorra o mesmo.

<sup>53</sup> É importante chamar a atenção para o fato de que, com a eleição de um governador de um grupo político diferente daquele que instituiu a política linguística estadual, o corpo técnico da SEED-PR e nos NREs que promovia a implementação do I Plano Estadual foi removido dos cargos de confiança que ocupavam, provocando a descontinuidade da política linguística.

política linguística no nível micro influenciou a política do nível macro, instigando a (re)formulação das políticas linguísticas já elaboradas, de modo a adequá-las, no nível meso, a cada contexto específico das escolas e dos cursos ofertados na rede. O engajamento de professores e de técnicos da SEED-PR para melhor adaptar o I Plano Estadual a suas realidades locais corrobora o que defendem Baldauf (2012) e Spolsky (2016) a respeito da relação dialógica, de co-construção, entre os níveis micro, meso e macro, ou seja, um nível não pode ser pensado isoladamente dos outros, para que a política e o planejamento linguísticos sejam relevantes e efetivos para as pessoas que serão contempladas por eles.

A seguir, são analisadas as políticas de acolhimento linguístico praticadas nos níveis meso e micro em dois dos três NREs com maior concentração de estudantes estrangeiros matriculados na rede estadual de ensino, a saber, Curitiba e Cascavel. Serão apresentados excertos de entrevistas com professoras dos três contextos de ensino e de uma palestra sobre PLAc que ministrei a convite NRE Curitiba como contrapartida à participação do NRE na pesquisa aqui descrita e como parte do projeto de repasse desenvolvido pelas técnicas de língua portuguesa e de línguas estrangeiras modernas. Os excertos foram divididos em subcategorias com os temas de maior incidência nas falas dos professores e técnicos, para facilitar a problematização e análise. A partir dessa divisão em subcategorias, acredito ser possível afirmar que as dificuldades encontradas pelos professores e técnicos na implementação da política de acolhimento linguístico estão, de certa forma, interligadas e mostram a complexidade das práticas de políticas linguísticas em contexto migratório superdiverso (VERTOVEC, 2007, 2023) como o da escola.

#### **4.4.1. Eu não respondo pela parte burocrática, só pelo [setor] pedagógico**

Nesta seção, analiso excertos em que as participantes narram uma expectativa de institucionalização da política linguística do I Plano, isto é, de receberem diretrizes, materiais, currículos padronizados para o acolhimento linguístico escolar. Essa necessidade de burocratização do acolhimento linguístico escolar parece ser reflexo do caráter improvisado da implementação do I Plano e de uma incerteza sobre como ensinar PLA.

## **I. Falta de protocolo de acolhimento nas escolas**

Quando iniciei minha pesquisa de campo em 2018, uma das primeiras perguntas que fazia aos profissionais com que tive contato era sobre como era o processo de recepção do aluno migrante nas escolas da rede estadual de ensino, pois, à época, já sabia que as escolas não poderiam se negar a matricular os alunos migrantes, mesmo que eles não tivessem todos os documentos necessários. Naquela altura, eu imaginava que, junto com a instrução de obrigatoriedade de recepção de matrículas, haveria outras instruções procedimentais sobre nivelamento, sobre comunicação entre pais e professores, sobre acompanhamento com pedagogos, encaminhamento a serviços de apoio psicológico e outras necessidades que já fazem parte do cotidiano escolar, mas que precisariam ser adaptadas à recepção de alunos e de famílias de alunos recém-chegados ao Brasil, que não dispõem de informações sobre o sistema educacional do país. Para minha surpresa, não havia diretrizes para tratar nada além das matrículas dos estudantes estrangeiros, e a consequência disso poderá ser observada na fala dos professores e gestores (agentes de PL nos níveis meso e micro), caracterizada, notadamente, pela expressão “não tem”.

Como será possível observar, uma expressão muito recorrente nas falas dos profissionais da educação pública é “não tem”. Quero, contudo, reiterar que não há, nesta pesquisa, a intenção de reforçar o “discurso da falta” (BIZON, 2013; LOPEZ, 2016; DINIZ; NEVES, 2018). Ao escolher apresentar a recorrência da expressão “não tem”, pretendo não apenas ventriloquar (WORTHAM, 2001) esses profissionais, mas problematizar e, em alguma medida, mapear, a complexidade da prática docente e da gestão escolar em contexto migratório plurilíngue, buscando oferecer subsídios para futuras políticas de acolhimento linguístico que possam suprir algumas das necessidades expostas pelos professores e gestores durante as entrevistas generosamente concedidas e as palestras de capacitação realizadas nos NREs.

Os dois próximos excertos (8 e 9) foram retirados de entrevistas com técnicas de língua portuguesa e de línguas estrangeiras modernas dos NREs e se referem à pergunta sobre a existência de um protocolo de acolhimento nas escolas dos seus núcleos.

### Excerto 8

- 1 **RENATA:** O núcleo já tem protocolo de atendimento de acolhimento: olha chegou na  
 2 escola faz isso, isso, isso ou cada escola faz mais ou menos o seu?  
 3 **CAMILA:** Pelo que eu saiba pela minha área como **eu sou só do pedagógico** eu não  
 4 tenho muito conhecimento sobre isso, pode ser que o setor de documentação escolar que  
 5 é responsável pela matrícula e recebimento dos estudantes tenha uma orientação para  
 6 esse protocolo. Então eu não sei te dizer, porque **eu não respondo pela parte**  
 7 **burocrática, só pelo [setor] pedagógico**, pode ser que tem, mas aí eu teria que ver com  
 8 as meninas da documentação escolar para ver como funciona isso.

---

Entrevista gravada em novembro de 2018, em Cascavel.

A resposta da técnica é bastante objetiva, o que reforça seu argumento de não haver “muito conhecimento sobre isso” (Linha 4). Considero, contudo, digna de nota a justificativa dada por ela para não saber se haveria um protocolo de acolhimento no seu núcleo, pois ela sinaliza que, na sua compreensão, protocolo de acolhimento se resume a questões burocráticas “de documentação escolar” (Linha 4) sem relação com questões pedagógicas. Essa concepção de protocolo de acolhimento aparece sinalizada nas frases “eu sou só do pedagógico” (Linha 3) e “eu não respondo pela parte burocrática, só pelo [setor] pedagógico” (Linhas 6 e 7). A repetição do advérbio “só” (Linhas 3 e 7), reitera a sua concepção de protocolo de acolhimento como um documento a ser elaborado pelo setor burocrático do NRE e parece apresentar uma justificativa para a falta de conhecimento da entrevistada acerca do protocolo.

Ao contrário da entrevistada do excerto anterior, as técnicas entrevistadas, cujas vozes são destacadas no Excerto 9, fazem uma longa digressão para justificarem a ausência de um protocolo de acolhimento a ser seguido nas escolas logo no início do trecho (Linhas 7 e 8). Essa longa digressão (Linhas 8-46) parece ter a função de organizar a narrativa sobre a ausência do protocolo, como se fosse a primeira vez que as técnicas pensavam sobre o assunto. Isso é indicializado pelos diferentes tópicos, aparentemente, pouco conexos, apresentados na sequência narrativa prenunciada pelo modalizador epistêmico “acontece muito” (Linha 8), como veremos a seguir.

### Excerto 9

- 1 **RENATA:** E os professores ligam muito, as escolas ligam muito?  
 2 **FERNANDA:** As escolas ligam muito pra mim e pra você também?
-

- 3 **DÉBORA:** Também [*enfático*], pedindo ajuda, pra saber qual que, qual é a política, se há  
4 alguma coisa pra atender esses alunos porque não estão dando conta do atendimento.
- 5 **RENATA:** E tem um protocolo, assim, pra eles seguirem? “O aluno chega e você tem que  
6 fazer isso, isso e isso”?
- 7 **DÉBORA:** Não tem.
- 8 **FERNANDA:** Não, oficialmente, não. É... e acontece muito das escolas confundirem  
9 [*enfático*], digamos, algumas situações no seguinte sentido: de, chega um aluno estrangeiro  
10 estrangeira na sua escola, tá, e ele é o único aluno estrangeiro e aí eles querem um professor-  
11 intérprete para esse aluno, mas não configura [*enfático*] atendimento especial, né? Porque ele  
12 é um aluno regular [*enfático*] ele só [*enfático*] não tem o contato com a língua, né? E aí o que  
13 a gente faz, de modo geral, antes de ter a turma do CELEM - o problema é que a turma do  
14 CELEM, que foi solicitada e aberta, né, em experimento em 2018, é, foi solicitada para o  
15 período noturno [*enfático*], então o aluno tem que ter 14 anos completos. Ele pode entrar e  
16 sair a qualquer tempo dessa turma, né, funciona um pouquinho diferente das outras turmas  
17 de CELEM, né, mas [*enfático*] já cria uma barreira para os alunos do fundamental e alguns  
18 alunos do médio que ainda não completaram 14 anos. Mas aí a gente acaba encaminhando  
19 ou para Federal ou [para] o que a gente conhece de alguns trabalhos de, por exemplo,  
20 algumas igrejas [*enfático*], em Santa Felicidade, porque é, é... o primeiro passo, digamos, pro  
21 Estado, é, determinar uma política de atendimento foi o curso que nós tivemos, né, mas esse  
22 foi o primeiro passo deles [*enfático*], tem muitos trâmites ainda até criar [*enfático*] um protocolo  
23 de atendimento, né?
- 24 **RENATA:** E isso fica muito mais sob responsabilidade de vocês e iniciativa de vocês, né?
- 25 **FERNANDA:** De momento, sim. De momento, sim. E... até que haja [*enfático*] mesmo  
26 [*enfático*], né, porque, é... nem [*enfático*] a própria Secretaria [de Estado de Educação], eu  
27 acho, tem como determinar: “não”, “faça isso”, “siga assim”, porque... são, são questões legais  
28 [*enfático*], envolvem questões legais [*enfático*] e envolve uma série [*enfático*] de, de fatores  
29 que eu acho que eles agora começaram, conseguiram, né, dar um *start*, pra poder organizar  
30 isso aí. Porque... quando você trata de questões que são de relações exteriores, é muito  
31 complicado.
- 32 **RENATA:** Sim.
- 33 **DÉBORA:** Tem alguns melindres [*enfático*] que precisa ser visto [*enfático*] e quem define isso  
34 não é o estado [do Paraná] [*enfático*],
- 35 **FERNANDA:** Exato.
- 36 **DÉBORA:** É o país [*enfático*]. E dependendo de como é o trato [*enfático*] nessas relações, é  
37 que as outras instâncias podem se, se apresentar. E o MEC, até o momento, não apresentou  
38 [*enfático*]. Tá meio complicado [*enfático*] você envolver isso no estado se você não tiver um  
39 respaldo do MEC, né?
- 40 **RENATA:** Porque fica uma política muito isolada ali, sem verba.
- 41 **DÉBORA:** E que não tem reconhecimento a nível estadual
- 42 **FERNANDA:** A nível federal
- 43 **DÉBORA:** dentro do estado você atende, mas você não, não... consegue manter isso pra  
44 outra esfera.

---

Entrevista gravada em setembro de 2018, em Curitiba.

O primeiro tópico abordado se refere às demandas que Fernanda costuma receber de escolas e de professores. É possível afirmar que, em sua opinião, os atores do nível micro não compreendem as reais necessidades do aluno migrante, o que é sinalizado por meio de pistas semióticas acompanhadas de índices prosódicos

(BIZON, 2013) como “confundirem [enfático]” (Linha 8), “não configura [enfático]” (Linha 11), “regular [enfático] ele só [enfático] não tem” (Linhas 12 e 13). Apesar de a pergunta retórica – “E aí o que a gente faz, de modo geral” (Linha 13) - uma pista de protagonização do enunciador –, prenunciar uma prática do NRE que possa se configurar como um possível protocolo em devir, a gestora apresenta um segundo tópico, como uma digressão, sobre o funcionamento dos cursos de PFOL no CELEM e sobre os impeditivos à participação de alunos dos ensinos fundamental e médio nessas turmas, sinalizados pela metáfora “barreira” (Linha 18).

O terceiro tópico da sequência narrativa traz, enfim, uma prática de acolhimento do NRE, indiciada pelas expressões “aí a gente acaba encaminhando” (Linha 19) e “o que a gente conhece” (Linha 20), que mostram como a falta de elaboração de medidas protocolares nos níveis meso e micro acabam forçando os agentes a improvisarem soluções emergenciais em parceria com agentes de outras instituições e em caráter extra-oficial. No fim de sua sequência narrativa, Fernanda retoma a questão da falta de um protocolo de acolhimento, dando a entender que a sua criação seria de responsabilidade do Estado quando diz “mas esse foi o primeiro passo deles [enfático]”, empregando a metáfora “primeiro passo”, predicada pelo pronome possessivo combinado ao índice prosódico “deles [enfático]” (Linhas 22-23). Logo em seguida, ao acionar o termo “trâmites” (Linha 23), a gestora posiciona a discussão no campo jurídico, reforçando o argumento de que a elaboração de um rascunho de protocolo de acolhimento provavelmente não fosse da alçada do NRE e tampouco da SEED-PR e corrobora a interpretação da Camila, gestora no NRE Cascavel, de que a elaboração de um protocolo de acolhimento seria uma ação burocrática, tomando protocolo como sinônimo de documento.

Ao predicar o sintagma nominal “a própria Secretaria [de Estado de Educação]” com o advérbio de negação com índice prosódico “nem [enfático]” (Linha 28) e com a locução verbal “tem como determinar” (Linha 29), parece ser possível afirmar que, a técnica acredita que, se o NRE elaborasse um protocolo de acolhimento para as escolas, violaria leis. Observe-se que a repetição da predicação adjetiva “legais” para o substantivo “questões” (Linha 30) reitera o argumento da ilegalidade. Vale ainda notar que a gestora reforça também seu argumento de que não compete ao NRE nem à SEED-PR elaborar protocolos de acolhimento nas escolas, quando predica o substantivo “questões” com a oração subordinada adjetiva “que são de relações

exteriores” (Linhas 32 e 33) e com a locução adjetiva “muito complicado” (Linha 33), dando a entender que a violação dessa competência poderia ter implicações negativas para as relações exteriores do Brasil.

Creio que minha interpretação se confirma no espelhamento discursivo que pode ser observado na fala de Débora em relação à fala de Fernanda, com o objetivo de reiterá-los e validá-los. Esse espelhamento se dá no atravessamento de recursos de linguagem acionados para retomar os argumentos apresentados então por Fernanda, e que passo agora a evidenciar. Inicialmente, ressalto, na fala de Débora, a predicação substantiva com índice prosódico “alguns melindres [enfático]” (Linha 35) para se referir a e para predicar “questões legais” (Linha 30), indiciando que a narradora avalia essas questões legais como um impeditivo à atuação proativa do NRE no planejamento de protocolos de acolhimento. Ressalto também o emprego da predicação anafórica “nessas relações” (Linha 33) para referenciar “relações exteriores” (Linha 38), indicando que a violação das questões legais teria implicações internacionais. Coloco também em tela a predicação substantiva “outras instâncias” (Linha 39) para fazer referência a “nem [enfático] a própria Secretaria [de Estado de Educação]” (Linha 28), mostrando uma convergência no entendimento de que a elaboração de um protocolo de acolhimento não seria de responsabilidade dos NREs nem da SEED-PR. Finalmente, friso a predicação adjetiva com índice prosódico “meio complicado [enfático]” (Linha 40) para referenciar a predicação adjetiva “muito complicado” (Linha 33), um índice de reiteração do argumento de que o NRE não poderia se envolver em questões que não seriam de competência estadual.

Aproximadamente um mês depois, a pedido de duas técnicas, ministrei uma palestra para professores de língua portuguesa do NRE Curitiba. O Excerto 10, reproduzido abaixo, traz um recorte dessa palestra quando os professores começam a discutir se, do ponto de vista pedagógico, não seria mais benéfico reprovar o aluno estrangeiro que ainda não tem proficiência em português suficiente para acompanhar as aulas.

### Excerto 10

- 1 **P17: Segurar, reter, vai ajudar... E eu penso assim também.** A gente que é dessa parte
  - 2 que trabalha a área de Humanas e questões linguísticas, **a gente quer ajudar.** Então...
  - 3 Hoje, mas **eu penso que pra eles fazerem mais um ano**, pelo menos pra eles
  - 4 conseguirem, sabe, se inteirar um pouco mais? **Porque não deu tempo ainda, né?**
-

- 5 **DÉBORA:** É...
- 6 **P18:** Posso dar uma sugestão? Poderia escrever um documento oficial na SEED
- 7 dizendo isso...
- 8 **DÉBORA:** Na verdade não tem.
- 9 **P18:** Não, mas um documento assim...
- 10
- 11 *[vozerio]*
- 12
- 13 **P19:** Nem pode, né?
- 14 **P18:** [inaudível]
- 15 **P12:** Mas é que, **legalmente, indicar retenção...**
- 16 **DÉBORA:** Nós não temos...
- 17 **P18:** [inaudível]
- 18 **P19:** Não pode. É... Exatamente.
- 19
- 20 *[vozerio]*
- 21
- 22 **DÉBORA:** Ela, como pesquisadora, vai poder falar melhor...
- 23 **RENATA:** Eu procurei no MEC e não há nada.
- 24 **DÉBORA:** Tá. Não há. Porque, assim, o estado não é independente totalmente pra
- 25 algumas ações. Ele pode propor ações - como nós estamos fazendo aqui no estado do
- 26 Paraná, que ela colocou, que é uma situação muito particular do Paraná - só que não há,
- 27 na legislação, nada que ampare diferente. Quando eu falo de bom senso, eu falo de que
- 28 forma que eu estou ajudando esse menino pra ele se adaptar realmente aqui... Nesse
- 29 sentido. Nós **não** temos condições de mandar **nenhum** documento. A gente orienta a
- 30 escola a perceber o progresso. Alguns vão muito rápido e pegam muito rápido.
- 31 **P18:** Eu não digo **documento em si**, mas essa **conversa...**
- 32 **P12:** **Uma orientação**, né?
- 33 **FERNANDA:** **Jamais** virá algo por escrito, gente, porque é **contra lei**

---

Palestra gravada em outubro de 2018, em Curitiba.

A maioria dos professores que manifestou sua opinião sobre o assunto se posicionou a favor dessa prática, porém referenciando a ideia de “reprovar” por meio de eufemismos como “segurar, reter” (Linha 1), “fazerem mais um ano” (Linha 3) e “indicar retenção” (Linha 15). Até mesmo Débora, técnica de língua portuguesa, parece concordar com essa possibilidade (Linha 5). Note-se ainda que há um ciclo de repetição ou de reiteração que começa com o oferecimento de sinônimos de reprovação “segurar, reter” que P17 relaciona à locução verbal “vai ajudar” (Linha 1) e às expressões “eu penso assim também” (Linha 1). Essa sequência de ideias é repetida logo na sequência pela professora P17, com as expressões “a gente quer ajudar” (Linha 2) e “eu penso que pra eles fazerem mais um ano” (Linha 3). Essa construção circular dos enunciados – reter vai ajudar e, para ajudar, os alunos

precisam fazer mais um ano, isto é, ser retidos – parece ter a função de justificar a opinião da professora de que a reprovação, nesses casos, seria benéfica para o aluno.

A partir da discussão sobre os potenciais benefícios de reprovar alunos estrangeiros, uma das professoras sugere que a SEED-PR escreva um “documento oficial” (Linha 6) que orientasse os professores sobre a possibilidade de reprovação do aluno para que ele tivesse mais tempo na escola para “se inteirar um pouco mais” (Linha 4). Começa-se, então, a questionar a legalidade da reprovação (Linhas 13, 15 e 19). Nesse momento, Débora e Fernanda intervêm na discussão, como se pode observar a partir da linha 24 do Excerto 10, trazendo argumentos muito parecidos aos quais me haviam apresentado no mês anterior, durante a entrevista realizada na sede do NRE Curitiba, para defender que a elaboração de um documento seria uma ação ilegal.

Vale pontuar que Débora retoma o argumento de que a elaboração de um documento seria ilegal e fora da alçada do NRE, ao afirmar que “não há, na legislação, nada que ampare diferente” (Linhas 26 e 27) e “nós não temos condições de mandar nenhum documento” (Linha 29). O uso de dupla negação nos dois enunciados “não há” (Linha 26), “nada” (Linha 27) “não” e “nenhum” (Linha 29) mostra a necessidade de enfatizar a impossibilidade de elaboração de um documento por meio da predicação adverbial dos sintagmas verbais “que ampare” (Linha 27) e “temos condições de mandar” (Linha 29). As professoras P18 e P12 modalizam então a sugestão de P18, retomando a fala de Débora com analogias como “conversa” (Linha 31) e “orientação” para mobilizar o termo “documento” (Linhas 6 e 29), porém, mantendo a necessidade de uma orientação institucionalizada sobre como proceder nos casos como os discutidos ali. A resposta negativa de Fernanda à sugestão das professoras é categórica e sinalizada pela topicalização do advérbio de negação “jamais” (Linha 33) para predicar o sintagma nominal “algo por escrito” (Linha 33), que, por sua vez, entextualiza o termo “documento oficial” (Linha 6). A justificativa para essa negação categórica é, mais uma vez, a suposta ilegalidade dessa ação.

Em que medida SEEDs e NREs estão legalmente impedidos de sugerir que práticas de acolhimento específicas sejam adotadas pelas escolas da rede pública estadual como argumentaram as técnicas Fernanda e Débora? Será mesmo que os entes federativos não têm autonomia para criar leis estaduais de acolhimento? Se fosse assim, estados e municípios não poderiam criar protocolos de acolhimento

escolar, como, por exemplo, o Documento Orientador e Protocolo de Acolhimento de Estudantes Imigrantes na Rede Municipal de Ensino (FOZ DO IGUAÇU, 2020), elaborado pela Prefeitura Municipal de Foz de Iguaçu e pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) em parceria com o Grupo de Pesquisa *Língua(gem), Política e Cidadania*, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

De acordo com esse documento, e ao contrário do que acreditavam as participantes da pesquisa durante a geração de dados em 2018, existe, sim, uma base legal que ampara a elaboração de orientações para o acolhimento de migrantes e pessoas em situação de refúgio em idade escolar ou de adultos que desejam se matricular nos cursos do EJA ou do CELEM. Dentre os documentos que dão amparo legal às ações locais de acolhimento escolar, os autores do Documento Orientador e Protocolo de Acolhimento destacam, em nível nacional, os artigos 205 e 206 da Constituição Federal (BRASIL, [2016]) que versam sobre a educação como dever do Estado e sobre a igualdade de acesso e de permanência na escola e o artigo 3º da Lei de Migração (BRASIL, 2017), do qual destaco aqui os incisos X e XI

X - inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas; XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social.

Somam-se ainda como base legal no âmbito federativo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei 8.069/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/1996), que reiteram o texto constitucional, garantindo a pessoas residentes em território nacional sejam eles brasileiros ou estrangeiros (documentados ou não) o acesso à educação escolar.

Em nível estadual, esfera em que esta pesquisa foi desenvolvida, destaca-se a Deliberação 09/01, que regulamentou os procedimentos de matrícula nas escolas da rede estadual de ensino que ofertam Ensino Fundamental e Médio nas suas diferentes modalidades. De acordo com essa Deliberação, caso o aluno possua os documentos que comprovem estudos realizados no exterior, eles devem ser revalidados em estabelecimentos de ensino credenciados no Conselho Estadual de Educação (Art. 30) e esse processo é supervisionado pelo NRE (Art. 31, § 1º). Em casos em que o aluno não possui a documentação necessária, a Deliberação estabelece que ele seja matriculado na série compatível com a sua idade, e que a escola busque meios de

desenvolver os conhecimentos e habilidades em que o aluno seja eventualmente deficitário, como se pode observar no Art. 35:

Art. 35 – O aluno oriundo de país estrangeiro que não apresentar documentação escolar e condições imediatas para classificação deverá ser matriculado na série compatível com sua idade, em qualquer época do ano, ficando a escola obrigada a elaborar plano próprio para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessárias para o prosseguimento de seus estudos.

No que diz respeito às práticas pedagógicas de adaptação do novo aluno, a Deliberação 09/01 estabelece que essas atividades ficam “a critério da escola” (Art. 28, § 2º), garantindo, portanto, autonomia à equipe pedagógica de cada escola para “elaborar um plano próprio, flexível e adequado a cada caso” (Art. 29).

Art. 28 – Adaptação de estudos é o conjunto de atividades didático-pedagógicas desenvolvidas, sem prejuízo das atividades previstas na Proposta Pedagógica da escola em que o aluno se matricular, para que este possa seguir o novo currículo.

§ 1.º - A adaptação far-se-á pela base nacional comum.

§ 2.º - A adaptação de estudos poderá ser realizada durante os períodos letivos ou entre eles, a critério da escola.

Art. 29 – Para efetivação do processo de adaptação, o setor responsável do estabelecimento de ensino deverá comparar o currículo, especificar as adaptações a que o aluno estará sujeito, elaborar um plano próprio, flexível e adequado a cada caso e, ao final do processo, elaborar a ata de resultados e registrá-los no Histórico Escolar do aluno e no Relatório Final encaminhado à SEED.

A partir da leitura da Deliberação 09/01, pode-se, portanto, inferir que, de fato, a responsabilidade por um protocolo de acolhimento (ou plano de adaptação didático-pedagógica) é das escolas e não dos NREs e da SEED. Nesse sentido, a alegação das técnicas de que a elaboração de um plano (ou protocolo) seja ilegal é contestável. Na sequência (Excertos 11 e 12), veremos que, em certa medida, as equipes pedagógicas das escolas têm exercido essa responsabilidade que lhes foi legalmente atribuída.

## **II. Falta de apoio didático-pedagógico, de materiais didáticos e Currículo e PCNs**

Os excertos 11 e 12 foram extraídos de entrevistas individuais realizadas no segundo semestre de 2018 com professoras atuantes no CELEM e referem-se à

pergunta sobre o que as professoras não deixariam de fora de um curso de formação de professores de PFOL.

### Excerto 11

- 1 **RENATA:** Agora a última pergunta, você tem que fazer uma pausinha pra água. Se você  
2 ficasse responsável por um curso de formação de professores mais ou menos igual aquele  
3 lá da SEED, o que você não deixaria de fora?
- 4 **MARIANA:** Em um curso, o que eu não deixaria de fora? Eu acho que o **anseio de todo**  
5 **professor**, Renata, é você ter ali uma coisa que você vai ver e aí você pode levar para os  
6 seus alunos, são os exercícios. O professor sabe o que ele tem que fazer, ele só não sabe  
7 como, que nem nesse exercício da música mesmo, isso aqui, peguei um blog para fazer  
8 essa experiência, tem um blog aqui, esse blog. Aí eu, aplicando exercício agora, eu já não  
9 faria esse exercício de pedir para eles colocarem o verbo ali, eu faria diferente. Se o  
10 professor **tem um lugar da onde partir**, ele transforma aquela aula para necessidade **dele**,  
11 agora você tem ali, você precisa ensinar isso e isso, **como é que eu vou fazer?** Acaba  
12 saindo e a segunda vez que você vai usar você acaba não usando da mesma forma, você  
13 já vai usar diferente. Então eu acho que isso não deixaria **seria bem prático** mesmo.
- 14 **RENATA:** Uma oficina de material didático?
- 15 **MARIANA:** Isso, por exemplo, eu vou ensinar o vocabulário da casa várias formas **como é**  
16 **que eu poderia fazer** assim ou assim assado. Eu faço desse jeito estruturar uma aula **essa**  
17 **dificuldade de todo professor é da onde você partiu** e a partir daquilo que Ele tem ele já  
18 vai fazer outro ele já vai fazer outra coisa.
- 19 **RENATA:** Já vai **adaptando e transformando**.
- 20 **MARIANA:** Esse **é o anseio de todo professor**, dar **uma coisa concreta** para usar na sala  
21 de aula.

---

Entrevista gravada em novembro de 2018, em Cascavel.

### Excerto 12

- 1 **RENATA:** Não é tão perto, é uns 75 km, 100 km, não sei para o aluno se deslocar assim não  
2 é tão fácil. Quais são os desafios que você vai identificando nessa nova carreira?
- 3 **LARISSA:** Primeiro desafio, **o que dar? O que ensinar? O que ensinar? Eu perguntei várias**  
4 **vezes** isso aí, qual resposta que eu tinha? **Você se baseia nas diretrizes curriculares**  
5 normais de ensino de Língua Portuguesa. Então seria os conteúdos normais do ensino de  
6 Língua Portuguesa. Como ensinar? Com que método? Com que livro didático? O que ensinar?  
7 **Não tinha nada, não tem nada. Eu pesquisei** pela internet e o único material que **eu achei**  
8 mais disponível na internet foi aquela apostila de Português para estrangeiros da Universidade  
9 Federal de Juiz de Fora. Então **eu segui** um pouquinho aquela apostila, mas não foi só aquela  
10 né, eu dava muita música popular brasileira, eu trabalhei com eles também os símbolos  
11 nacionais na semana da pátria, o hino nacional, se bem que os pessoais das Missões já  
12 conheciam o hino nacional, os outros não. A bandeira do Brasil, as estrelas da bandeira do  
13 Brasil que eles queriam saber o que significava, os estados. Então **eu peguei muito material**  
14 **da internet**, trabalhei o hino do Paraná também, Curitiba tem um vídeo sobre Curitiba.
- 15 **RENATA:** O núcleo não mandou um programa do que precisaria ser ensinado?
- 16 **LARISSA:** **Eu não recebi**.
- 17 **RENATA:** Nenhum direcionamento?
- 18 **LARISSA:** O que fizeram pra capacitar os professores foi aquele curso em maio de duas  
19 semanas, aquilo foi feito com o objetivo de capacitar os professores, mas é muito pouco e  
20 veio depois que as aulas começaram. Então eu acho que essa capacitação em fevereiro era  
21 para a gente se preparar, mas acho que ninguém tava sabendo qual era desafio que tinha  
22 que enfrentar, e essa foi uma grande dificuldade. **A gente tem que ter um livro didático**  
23 **para poder seguir os conteúdos**, mesmo sendo **as diretrizes curriculares** do ensino de
-

24 língua portuguesa, **elas precisam ter adaptações** para o ensino de português para  
 25 estrangeiros porque é bem diferente você trabalhar com uma criança que já fala a língua e  
 26 você vai trabalhar mais de uma forma, mas aperfeiçoar fala e a redação do que você  
 27 trabalhar com alguém que não domina a língua.  
 28 **RENATA:** Sim, **é outro foco de abordagem**.  
 29 [...]  
 30 **LARISSA:** O ensino de língua portuguesa para estrangeiros **não poderia ser dentro das**  
 31 **mesmas regras do ensino normal**, pelo menos no início, porque a frequência deles é muito  
 32 variada, o ingresso deles no sistema é variável, então isso são peculiaridades como que vai  
 33 trabalhar isso, **não pode ser tratado tudo igual** e principalmente essa questão de frequência  
 34 porque se você vai exigir 75% de presença, não fica ninguém.  
 35 **RENATA:** É bastante e outra realidade. Minha última pergunta, se você ficasse responsável  
 36 por planejar um curso de formação de professores do PFOL, o que não poderia faltar?  
 37 **LARISSA:** Eu acho que a primeira coisa que deveria ter seria **o que ensinar**, ai, **como**  
 38 **ensinar**, algumas **técnicas**, **planos de aulas**, **alguns planos de aulas**, algumas dinâmicas,  
 39 algumas interatividades ou dentro de um **planejamento anual** de como ensinar aquele  
 40 conteúdo. Eu acho que isso **é fundamental o que ensinar e como ensinar seria bom** e acho  
 41 que **todo o professor** gosta de ter até se fizer a tutoria, **um repositório** que eles chamam,  
 42 **um repositório para material didático** porque a gente pode procurar na internet e, no geral,  
 43 mas se tiver **algo prontinho** já ajuda bastante

---

Entrevista gravada em dezembro de 2018, em Curitiba.

Chama a atenção nas narrativas das professoras o acionamento de uma recorrente absolutização estratégica – “todo professor” (Linhas 4, 5, 18 e 21, Excerto 11, e Linha 42, Excerto 12) – ao apontarem a maior dificuldade enfrentada nesse contexto: o acesso a materiais didáticos que pudessem ser adaptados às suas realidades. Essa absolutização, ao explicitar que não apenas alguns ou muitos professores, mas “todo” ou “todos os professores” necessitam de orientação para um ensino que precisa ser considerado em suas necessidades específicas, reforça o argumento das professoras de que a disponibilização de materiais didáticos é essencial para um melhor desempenho em seu trabalho docente.

Em suas falas, a explicitação da dificuldade encontrada por elas é enfatizada pelas predicções substantiva e adjetiva, respectivamente, em “é o anseio” (Excerto 11, Linha 4) e “é fundamental” (Excerto 12, Linha 41). A desorientação durante o preparo das aulas narrada pelas professoras ainda é ressaltada por uma sequência de perguntas indiretas - em “como é que eu poderia fazer”, “da onde você partiu” (Excerto 11, Linhas 17, 18) e “o que dar? O que ensinar? O que ensinar?”, “Como ensinar? Com que método? Com que livro didático? O que ensinar?”, “o que ensinar, ai, como ensinar” e “o que ensinar e como ensinar seria bom” (Excerto 12, Linhas 3, 6, 7, 28 e 39). Com o apontamento dessas necessidades, repetindo-se a mesma ideia por meio de perguntas indiretas, as professoras se autovozeiam, ao mesmo tempo

em que vetriquoam outros professores na mesma situação de direcionamento didático-pedagógico. É notável também que essas vozes, que vão se posicionando como uma espécie de porta-vozes de uma comunidade, buscam, em figuras de linguagem, a descrição, por assim dizer, o mais exata possível das necessidades dos professores. Nas expressões “uma coisa concreta para usar” (Excerto 11, Linha 21) e “algo prontinho” (Excerto 12, Linha 44), o material didático, por um lado, é referenciado por meio de termos que remetem à indefinição: “coisa” e “algo”. Assim, o material didático seria um objeto que, por ser desconhecido por elas, não teria definição. Por outro lado, os adjetivos “concreta” e “prontinho”, que predicam as palavras “coisa” e “algo”, funcionam como uma espécie de antítese da indefinição, e indiciam a urgência de “definição” de recursos para o ensino nesse contexto. Recursos concretos e, mais do que “prontos”, “prontinhos”, quer dizer, realmente ou totalmente prontos.

### III. Falta de atendimento especial aos estudantes estrangeiros nas escolas

A primeira vez em que ouvi sobre a possibilidade de se criar atendimento especializado para alunos estrangeiros na rede pública estadual foi em conversa informal com Camila, técnica de língua estrangeira no NRE Cascavel, durante minha estada na cidade, para a realização da pesquisa de campo. Ela mencionou a existência de um programa no Paraná a partir da Deliberação N.º 02/03 (PARANÁ, 2003), o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual:

assegura educação de qualidade a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, em todas as etapas da educação básica, e apoio, complementação e/ou substituição dos serviços educacionais regulares, bem como a educação profissional para ingresso e progressão no trabalho, formação indispensável para o exercício da cidadania (PARANÁ, 2003, Capítulo I, § Único)

O entendimento do que são “necessidades educacionais especiais, em todas as etapas da educação básica, e apoio, complementação e/ou substituição dos serviços educacionais regulares” (idem) pode ser ampliado à luz do Capítulo II, Art.5º da mesma deliberação, segundo o qual (ênfase adicionada)

As necessidades educacionais especiais são definidas pelos **problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno, em caráter temporário ou permanente**, bem como pelos recursos e apoios que a escola deverá proporcionar, **objetivando a remoção das barreiras para a aprendizagem.**

O Art. 6º, inciso II, do mesmo Capítulo, especifica quais necessidades educacionais especiais justificariam a solicitação de atendimento educacional especializado pela escola (ênfase adicionada):

Será ofertado atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de: [...] **dificuldades de comunicação** e sinalização **demandando a utilização de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis**;

É evidente que ser estrangeiro não é uma deficiência, mas isso significa que ele não precisa de apoio extraclasse como outros alunos que apresentam problemas de aprendizagem “em caráter temporário” (Art.5º), ocasionados por “dificuldades de comunicação” (Art. 6º, inciso II)? Nesse sentido, considero pertinente e legítimo o questionamento apresentado pelas participantes da pesquisa sobre a não inclusão dos alunos estrangeiros que necessitam de apoio pedagógico extra.

As falas das professoras nos Excertos 13 a 16 fazem referência a dois profissionais que já pertencem aos quadros docentes da SEED-PR, fazendo o atendimento especializado a estudantes e que, com base na da Deliberação N.º 02/03 (PARANÁ, 2003), poderiam atender também os estudantes estrangeiros: o Professor de Apoio à Comunicação Alternativa (PAC) e o Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE).

### Excerto 13

- 1 **RENATA:** Aí os atendidos ficam na EJA, continuam no EJA?
- 2 **CAMILA:** Nas escolas que têm EJA, nesse caso específico que eu tô te falando é numa
- 3 escola que não tem EJA é uma escola de regular que estava com 5 alunos mais ou menos
- 4 do regular, devem ser alunos de ensino fundamental, se eu não me engano, eu não tenho
- 5 certeza, mas eles estavam matriculados no ensino regular e não tinham **atendimento**
- 6 **preferencial**, eles **só tinham** o português no regular.

---

Entrevista gravada em novembro de 2018, em Cascavel.

### Excerto 14

- 1 **RENATA:** E o que se poderia fazer para melhorar assim a sua prática?
- 2 **MARIA TERESA:** Nossa, eu **sei que talvez não tenha**, mas **se a gente tivesse**, assim como
- 3 **os outros**, um professor PAC<sup>54</sup>, por exemplo, que seja um...
- 4 **RENATA:** O que é o PAC?
- 5 **MARIA TERESA:** O PAC é um professor que fica com aqueles alunos que têm dificuldade na
- 6 aprendizagem: o que é **cadeirante, com dislexia...**
- 7 **RENATA:** É um tutor especial.

---

<sup>54</sup> É provável que a professora esteja se referindo ao PAEE (Professor de Apoio Educacional Especializado) e não ao PAC (Professor de Apoio à Comunicação Alternativa).

8 **MARIA TERESA:** É um tutor especial, eu senti no dia que eu tive estagiários da Unioeste. Nós  
 9 estávamos em três, eu ficava por ali e elas trabalhando, nossa parecia uma bênção porque  
 10 **consegue ajudar bastante.**

---

Entrevista gravada em novembro de 2018, em Cascavel.

### Excerto 15

1 **R:** Qual é o maior desafio que a senhora identifica?

2 **MARIA LUÍSA:** Essa operação da língua e a língua na questão do tempo. Se você tivesse o  
 3 tempo de ficar com a pessoa no, no individual, no pessoal tranquilo, mas você tem que cuidar  
 4 de vinte, vinte e cinco, vinte e seis, vinte e sete e mais tentar traduzir pra outra com eles  
 5 querendo falar. Então, isso é o mais difícil, por exemplo, nós temos aqui a **o pessoal que**  
 6 **acompanha né?** PAC, PAE, tem várias siglas lá dos professores que só fica um aluno, mas no  
 7 caso de **distúrbios que são aqueles visíveis** de comportamento, **pra este tem um amparo,**  
 8 mas pra outro, que é tanto quanto na dificuldade? Não tem. Então, seria uma, uma, um, **um**  
 9 **pedido,** né? Uma, uma forma de, de lutar pra conseguirmos também. **Eles também precisam**  
 10 dessa fonte de interpretação do lar porque no comportamento eles são ótimos isso tem que  
 11 ver, eles tão na postura, né? Mas **essa deficiência,** imagina você vem alguém falando que não  
 12 tá entendendo o que que você tá falando. Então, é muito complicado.

13 **R:** Sim.

14 **MARIA LUÍSA:** Né? E pra essa pessoa, realmente, deveria ter uma **assistência ali individual**  
 15 pra ela.

16 [...]

17 Então, você recebe o aluno, mas infelizmente, neste caso, **ele não tem, ele não vem com**  
 18 **outro tipo de apoio,** né? Alguém que interprete ou **alguém que possa tá ao lado.** Então, qual  
 19 foi a, o, os principais eh os principais obstáculos no início? Justamente a língua, porque eles  
 20 **precisavam de um tradutor,** né? Ou alguém que puder, não é que, se ele puder saber,  
 21 entender a execução do exercício, ele tem que entender, primeiramente, o que estava sendo  
 22 falado ali.

---

Entrevista gravada em novembro de 2018, em Cascavel.

Nos três excertos, é notável como a escolha lexical das professoras constrói a comparação da condição do estudante estrangeiro à do estudante portador de deficiências. Ao utilizar expressões como “atendimento preferencial” (Excerto 13, Linhas 5-6), “é cadeirante, com dislexia” (Excerto 14, Linha 6), “distúrbios que são aqueles visíveis” (Excerto 15, Linha 7), “essa deficiência” (Excerto 15, Linha 11), “deveria ter uma assistência ali individual” (Excerto 15, Linha 14), a meu ver, as professoras referenciam mais do que uma simples vontade de terceirizar a responsabilidade pelos alunos estrangeiros diante de condições de trabalho reconhecidamente precarizadas. Essas expressões reiteram o déficit na formação acadêmica do professor de língua portuguesa brasileiro, evidenciando o despreparo epistêmico, metodológico e didático-pedagógico desse profissional para atuar em contextos multilíngues, como bem explicam Diniz e Neves (2018, p. 104, ênfase adicionada),

**[os] processos de invisibilização de estrangeiros** – assim como de brasileiros que não têm o português como língua materna – também **marcam as políticas de formação de pedagogos e professores no Brasil**, a despeito de algumas iniciativas recentes para a docência de PLAc no Ensino Básico. Entre os efeitos de **uma educação linguística restrita, pouco sensível ao multiculturalismo crítico**, chamamos a atenção para o funcionamento do discurso da falta na área de PLA [...]. Em casos extremos, tal discurso **tem levado à patologização de discentes estrangeiros**, trazendo à tona a absoluta fragilidade de políticas para seu recebimento em instituições escolares brasileiras.

As professoras reivindicam a extensão de um programa estadual de atendimento educacional especializada (AEE) a alunos estrangeiros, o qual se destina a estudantes matriculados na rede estadual de ensino que apresentem problemas de aprendizagem “em caráter temporário ou permanente [...] objetivando a remoção das barreiras para a aprendizagem” (PARANÁ, 2003, Capítulo II, Art. 5º), dentre as quais se incluem “dificuldades de comunicação e sinalização demandando a utilização de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis” (idem, Art. 6º, inciso II). Essa reivindicação é referenciada pela expressões que denotam a incapacidade das professoras de atuarem sem um “especialista” em sala ou no contraturno, como “atendimento” (Excerto 13, Linha 5), “consegue ajudar bastante” (Excerto 14, Linha 10), “o pessoal que acompanha”, “tem um amparo”, “um pedido, né?”, “Eles também precisam”, “assistência ali individual”, “ele não vem com outro tipo de apoio, né?” e “alguém que possa tá ao lado” (Excerto 15, Linhas 5-6, 7, 9, 14, 17-18).

Assim como os professores de língua portuguesa não recebem formação específica nos cursos de Letras para trabalhar com alunos com deficiências, necessitando de auxílio profissional especializado no atendimento desses alunos, as professoras participantes desta pesquisa também não foram formadas em uma perspectiva ampliada de educação linguística (CAVALCANTI, 2013) para trabalhar com alunos cuja língua materna não é o português. Isso não significa dizer que esses professores não sejam profissionais competentes em sua área de atuação. Essa falta de formação nos leva a questionar ideologias que sustentam as políticas de educação linguística dos cursos de licenciatura em Letras, cujos currículos não parecem ser adequados para responder às demandas de sociedades cada vez mais multiculturais e multilíngues.

#### 4.4.2. Quem é de língua portuguesa não tem a menor ideia de como fazer isso

Outro problema apontado com bastante recorrência pelas participantes da pesquisa foi a falta de formação específica em PLA. Note-se, nos excertos abaixo, que profissionais atuantes em todos os níveis de ensino contemplados na pesquisa aqui descrita (Ensino Fundamental e Médio, EJA e Celem) e também técnicas de NRE identificam a falta de formação para esse contexto como um fator que dificulta muito o acolhimento linguístico.

O Excerto 16, inicia-se com as respostas das técnicas de língua portuguesa e de línguas estrangeiras modernas do NRE Curitiba à minha pergunta sobre como eu poderia cumprir minha parte na parceria que estávamos estabelecendo.

#### Excerto 16

- 1 **RENATA:** Queria também saber como eu posso ajudar vocês?
- 2 **FERNANDA:** E aí que vêm as ideias porque aí **a gente já confabula**, né, **há um**
- 3 **tempinho, mas a gente não conseguiu chegar no caminho justamente pelo entrave**
- 4 de: oficialmente [*enfático*] não há [o caminho] [*enfático*] ...
- 5 **DÉBORA:** Mas o que a gente pensou, é que a gente precisa **partir de algum ponto**.
- 6 Então, fazendo um levantamento de quais setores, de quais escolas, quais os professores,
- 7 principalmente de língua estrangeira e de língua portuguesa, estão [*enfático*] com esses
- 8 alunos, a gente fazia uma fala, uma reunião técnica.
- 9 **FERNANDA:** No primeiro momento, **para dizer: “Olha, estamos aqui [*rindo e***
- 10 **alongando a última vogal]** para te ajudar...”
- 11 **DÉBORA:** ...**Buscando caminhos**, né?
- 12 **FERNANDA:** Exatamente. E já que, enquanto não há um, um, o repasse, por exemplo, do
- 13 curso que seria muito importante para esses professores, né? Principalmente para os de
- 14 língua portuguesa, porque acho que **deu para sentir bem [*enfático*] no curso que quem**
- 15 **é de [*enfático*] língua portuguesa, não tem a menor ideia [*enfático*] de como fazer**
- 16 **isso como língua estrangeira [*enfático*], né?**
- 17 **DÉBORA:** Quem tem as duas disciplinas, têm **uma visão um pouco melhor...**
- 18 **FERNANDA:** É.
- 19 **DÉBORA:** Agora o professor que só tem [*enfático*] a formação em língua portuguesa...
- 20 **FERNANDA:** Ou só tem experiência, também, né?
- 21 **DÉBORA:** Exatamente! **Nunca [*enfático*] trabalhou...** [*fala interposta*]
- 22 **FERNANDA:** A gente percebe isso. **Nunca viu uma [*enfático*] aula de língua estrangeira**
- 23 **na vida, ele tem uma barreira [*pausa*], né, e ele vai sempre, né, apesar do, do próprio**
- 24 **discurso do professor, [*apesar de*] a gente ouvir que: “os nossos alunos brasileiros**
- 25 **[*enfático*], né, não falam português [*ironia*]”, “mas eles são fluentes, gente, eles**
- 26 **estão num contexto em que eles compreendem as coisas!”** [*respondendo aos*
- 27 *professores em tom de indignação*]
- 28 **RENATA:** [*risos*] **“Se nem o aluno brasileiro não fala, imagina o outro!”** [*ironia*]
- 29 **DÉBORA:** **“Imagina que o outro vai chegar nesse nível!”** [*ironia*]
- 30 **FERNANDA:** É. Tem muito isso. Enfim, mas também vi, assim, **a partir do curso que**
- 31 **humanizou várias pessoas**, assim, no sentido: **“é só uma barreira, sabe, a ser**
-

- 32 **superada”.**  
 33 **RENATA:** O que vocês trataram na “Formação em Ação”?  
 34 **FERNANDA:** É, a “Formação em Ação”, na realidade, é, é, a gente tinha oficinas já pré-  
 35 preparadas, né? No caso de Língua Portuguesa, era Literatura...  
 36 **DÉBORA:** Literatura, leitura literária como foco principal.  
 37 **FERNANDA:** E, o, o meu era a questão da legislação obrigatória. Então... [pausa para a  
 38 entrevistadora escrever] e a legislação obrigatória agrega, né, educação para o trânsito,  
 39 Direitos Humanos, Lei Maria da Penha, *bullying* e abuso de drogas...  
 40 **RENATA:** Não necessariamente língua estrangeira.  
 41 **FERNANDA:** São temas transversais, quer dizer, de todas as disciplinas, né, todas as  
 42 disciplinas têm que tratar em algum momento.  
 43 [...]  
 44 **FERNANDA:** E aí, nessas conversas, é que eu fui perguntando se eles tinham alunos  
 45 estrangeiros [*alongando a sílaba tônica*], como é que eles estavam se sentindo  
 46 [*alongando a sílaba tônica*], né, já [*aproveitei*] pra dizer, né, “ó, estou aberta, com  
 47 ideias, já trabalhei com [*alunos estrangeiros*]”, né? Eu também descobri que, de todos  
 48 os professores que compareceram [*enfático*] ao curso, só um tem alguma experiência, que  
 49 fez lá, o estágio, né, quando ele estava na faculdade. Aconteceu comigo, por sinal. Eu  
 50 acabei indo, depois do estágio, acabei ficando [no ensino de PLAc como voluntária] aí uns  
 51 dois anos, ainda antes de entrar no Estado, só que daí o Estado me engoliu [*risos*], e, e,  
 52 ali acabou parando. Mas [*alongando a vogal*], **então eles realmente não têm contato.**  
 53 **Nunca** [*enfático*], **pensaram sobre isso. Não tiveram formação** [*enfático*].

---

Entrevista gravada em setembro de 2018, em Curitiba.

Por um lado, a resposta das duas gestoras mostra que elas já vinham pensando em algumas possibilidades de como fazer o repasse do curso ofertado pela SEED-PR no início daquele ano (Linhas 1 a 5). Ambas referenciam seu processo reflexivo, utilizando verbos relacionados ao pensamento como “confabula” - em “a gente já confabula, né, há um tempinho” (Linhas 2 e 3) – e “pensou” – em “o que a gente pensou, é que a gente precisa partir de algum ponto” (Linha 5). O uso dos advérbios de tempo “já” combinado à predicação, por meio da locução verbal “há um tempinho”, indiciam que essa reflexão é um processo em andamento e que não é recente – vê-se que isso é sinalizado pelo diminutivo “tempinho”, que faz referência a um período distante daquele em que a entrevista foi realizada.

Por outro lado, Fernanda e Débora narram a dificuldade de oferecer formação aos professores do seu NRE, quando expressa que, apesar de discutir com a colega sobre ações que poderiam ser realizadas para capacitar professores para o acolhimento de estudantes estrangeiros durante as aulas de língua portuguesa, elas não conseguiram encontrar respostas para as suas reflexões. A meu ver, ao falar “mas a gente não conseguiu chegar no caminho justamente pelo entrave de: oficialmente

[enfático] não há [o caminho] [enfático]...” (Linhas 3 e 4), Fernanda usa a palavra “caminho” (Linha 3) para fazer uma analogia para a resposta às confabulações (Linha 2) que estavam sendo feitas por elas. Nessa construção narrativa, a impossibilidade de encontrar essas respostas é sinalizada também pela repetição da negação em “não consegui” (Linha 3) e “não há” (Linha 4). Na sequência, Débora afirma “Mas o que a gente pensou, é que a gente precisa partir de algum ponto” (Linha 5), reiterando a dificuldade de definir o que deveria ser trabalhado em uma capacitação em PLAc em seu NRE. Ao utilizar a locução substantiva “algum ponto” (Linha 5), Débora indicia a incerteza de estabelecer o que seria prioritário em uma formação oferecida pelo NRE. É possível ainda afirmar que Fernanda atribui a dificuldade de oferecer capacitação aos professores à falta de uma orientação da SEED-PR. Isso é referenciado pelo advérbio “oficialmente” que é precedido pela analogia “entreve” (Linha 3).

No Excerto 16, as duas técnicas problematizam a falta de formação específica em ensino de língua PLA dos professores da rede, “principalmente os de língua portuguesa” (Linhas 13 e 14). Quando Fernanda e Débora dizem respectivamente: “acho que deu para sentir bem [enfático] no curso que quem é de [enfático] língua portuguesa, não tem a menor ideia [enfático] de como fazer isso como língua estrangeira [enfático], né?” e “Quem tem as duas disciplinas, têm uma visão um pouco melhor...” (Linhas 14-17), é possível ainda afirmar que elas expressam sua opinião de que os professores que não têm habilitação em língua estrangeira estão menos capacitados para dar aulas de PLAc. Isso se nota na mobilização da expressão “um pouco melhor” (Linha 17). Ambas expressam essa opinião quando repetem pistas indexicalizadoras que marcam o seu discurso. A indexicalização avaliativa presente na locução verbal predicada por negação e por índice prosódico “não têm a menor ideia [enfático]” (Linha 15) é reiterada pela utilização do advérbio temporal “nunca” tanto por Débora – predicado por índice prosódico – (Linha 21) como por Fernanda (Linha 22). Débora reitera sua percepção de que a formação de professores licenciados em língua portuguesa ou com dupla habilitação não é suficiente para atuar no contexto e PLAc quando diz: “Agora o professor que só tem [enfático] a formação em língua portuguesa...” (Linha 19). O advérbio “só” predica o verbo “ter” com índice prosódico, para referenciar a formação insuficiente e avaliar a inexperiência de quem tem licenciatura em português e a segunda habilitação em uma língua estrangeira –

que nunca ensinou – (Linhas 19 e 20 respectivamente) e que agora está atuando com PLAc na escola.

Fernanda e Débora explicam que formações são ofertadas periodicamente aos professores do seu núcleo, chamadas “Formação em Ação”, cujo foco é a formação continuada em temas tão diversos como ensino de literatura (Linha 35) e noções de legislação (Linhas 36-38). Elas relatam que, durante esses cursos, tinham a oportunidade de conversar com os professores e de conhecer melhor a realidade do ensino de PLAc no contexto escolar, apesar de esse acolhimento não ser o foco das formações. Num desses cursos, ao conversar com os professores, Fernanda narra que, de todos os professores presentes, apenas um havia tido experiência prévia com ensino de PLAc durante o estágio na faculdade – uma experiência que, segundo ela, é parecida com a sua própria (Linhas 47-52). Note-se que ela encerra sua narrativa retomando o argumento de que os professores de língua portuguesa “não têm a menor ideia [*enfático*]” (Linha 15) do ensino de PLAc, utilizando os advérbios “realmente” (Linha 52) e “nunca”, acompanhados de índice prosódico de ênfase (Linha 53) e da afirmação categórica que sumariza sua percepção: “nunca tiveram formação” (Linha 53).

Os próximos três excertos (17-19) apresentam falas de professores de dois contextos de ensino diferentes (Ensinos Fundamental e Médio e Celem), em que estes confirmam o que foi dito por Fernanda e Débora, ao expressarem não terem tido formação para o ensino de português como língua adicional no curso de Letras. Vale mencionar que, durante a pesquisa de campo, ouvi de professoras do EJA afirmações semelhantes às que foram apresentadas pelos professores cujas falas estão transcritas nos próximos excertos.

### Excerto 17

- 1 **RENATA:** Então foi março de 2018.
- 2 **LARISSA:** Foi e aí, no curso de Letras, a gente **não tem uma disciplina de ensinar**
- 3 **Português para estrangeiros.** Acho que tinha que colocar essa disciplina.
- 4 **RENATA:** Sim, e **são poucas** as Universidades que têm disciplinas pra isso, e **são**
- 5 **poucas** as Universidades que têm Licenciatura de Português como língua estrangeira.
- 6 **LARISSA:** **Eu nem conheço.**

---

Entrevista gravada em dezembro de 2018, em Curitiba.

### Excerto 18

1 **RENATA:** Então, e se a senhora ficasse responsável por um curso de formação pra professores  
 2 do Estado que trabalham na mesma realidade que a sua, no mesmo contexto. Eh, o que a  
 3 senhora não deixaria de fora desse curso de formação?  
 4 **MARIA LUÍSA:** A primeira coisa é o, é o, o afetivo, né? O, o, o, o sentimento que você  
 5 deve colocar acima de qualquer coisa, de ver o outro como alguém que realmente precisa  
 6 que você o veja com um olhar diferente, que queira fazer atitudes diferenciadas e que  
 7 você realmente não fica naquela assim, não, é assim ó, a situação é essa, posso trabalhar no  
 8 que me oferece. **Você tem que ter um olhar além. Você tem que tá preocupada,** porque  
 9 existe, é um, é uma, é um grupo que quer e quer muito, porque eles demonstram muito  
 10 interesse, muita, que eles têm uma bagagem, né? **Falam em outras línguas mais que nós,**  
 11 né? Então, **mas chega aqui, não tem instrumentos pra ajudá-los.** Então, o que eu, num  
 12 curso desse, é esse lado, assim, de sensibilidade, meu de sensibilização e de dar  
 13 instrumentos diversos, dependendo do professor não tem, né? **Nós não temos essa,**  
 14 **essa formação, nós não tivemos assim, também é um processo novo, né?** Vamos dizer  
 15 assim. É. **E não tivemos essa formação, então também é um processo novo, vamos dizer**  
 16 **assim, então eu daria o quê? Instrumentos e esse lado, ó, preocupe-se com o humano**  
 17 **que tá ali, que naquele momento precisa de você, mas por muito tempo. Ele não é um**  
 18 **dependente seu pra todo um período letivo, não é. Se você capacitá-lo, daqui a**  
 19 **pouquinho ele vai sozinho, ele vai sozinho, né? Mas cê precisa capacitar.** Era mais ou  
 menos o que eu falaria, né?

---

Entrevista gravada em novembro de 2018, em Cascavel.

O Excerto 19 foi retirado da palestra realizada em outubro de 2018 para professores de língua portuguesa do NRE Curitiba. É significativo notar como a professora se posiciona como protagonista da interlocução e como o seu discurso é construído para justificar a sua falta de formação em PLAc, sem que sua competência profissional seja questionada.

### Excerto 19

1 **P8:** Eu não sei o que é Português como Língua de Acolhimento. Eu sei o que é  
 2 acolhimento, né? Sou professora de Língua Portuguesa. No ano passado, eu trabalhei  
 3 com os haitianos, né? É muito comum em Curitiba agora. Na escola... Até falei: "Vou lá,  
 4 né? Preciso ir muito na palestra, porque...". O que acontece? É Dionísia, né? Então ela  
 5 pegava prova em inglês, qualquer desafio que fosse em outro idioma, ela adorava, [mas]  
 6 **na minha aula era uma desgraça.** É sério mesmo. Por quê? **Ela não fala, ela não gosta**  
 7 **- ela não gosta de português...** E eu conversava com elas... E eles são negros... Alunos  
 8 negros, né? Ainda tem esse outro imperativo em Curitiba. Aí eu conversava com ela, né?  
 9 E daí eu conversava com ela em [inaudível]... Eu tentava algumas atividades com ela que  
 10 fossem diferentes... não fiz formação com o pessoal da equipe, aí perguntei pra diretora,  
 11 falei que **é importante agora ter essa conversa com vocês pra eu levar pra escola,**  
 12 **gente;** é a primeira vez que eu ouço Português como Língua de Acolhimento. Por quê?  
 13 Sou professora de Português, né? Não estou atuando com inglês, embora eu fale inglês,  
 14 tenha todo... né? E aí eu creio que é importante nós pensarmos...  
 15

---

Palestra gravada em outubro de 2018, em Curitiba.

Assim como nas falas presentes no Excerto 10, há aqui um ciclo de repetição ou de reiteração, no qual a professora utiliza afirmações que ora confirmam ora

relativizam o que ela narra sobre si e sua prática docente. A professora inicia sua fala com uma afirmação categórica: “Eu não sei o que é Português como Língua de Acolhimento” (Linha 9), afirmação reiterada em “é a primeira vez que eu ouço Português como língua de acolhimento” (Linhas 12 e 13). Na sequência de sua fala, diversas frases desdizem a sua afirmação, confirmando seu conhecimento (“Eu sei o que é acolhimento, né?” (Linhas 1-2), sua formação (“Sou professora de Língua Portuguesa”, Linhas 2 e 13) e sua experiência (“No ano passado, eu trabalhei com os haitianos, né?”, Linhas 2 e 3) e sua prática didático-pedagógica (“Aí eu conversava com ela, né?”, “Eu tentava algumas atividades com ela que fossem diferentes”, Linhas 8-10). Para mostrar a dificuldade com o contexto desconhecido, a professora dá exemplos que são narrados por meio de uma sequência retórica de perguntas a que ela mesma responde: “O que acontece?”, “Por quê?” e “Por quê?” (Linhas 4, 6 e 13). Tal recurso, ao mesmo tempo em que chama a atenção dos interlocutores - no caso, todos os participantes da palestra – para o problema enfrentado por ela, ajudam-na a organizar os argumentos que relativizam a sua falta de formação para trabalhar no ensino de PLA.

A argumentação da professora se constrói ainda por meio das indefinições que marcam o seu atual contexto de ensino expressas em “eu não sei o que é” (Linha 1) e “é a primeira vez que eu ouço Português como Língua de Acolhimento” (Linhas 12-13). Esses enunciados confluem nas afirmações categóricas “preciso ir muito na palestra” (Linha 4) e “falei que é importante agora ter essa conversa com vocês pra eu levar pra escola” (Linhas 11-12), indiciando que o não saber necessita de um saber e trazendo a consciência de que é preciso buscar esse conhecimento que ainda não se tem.

Outro recurso argumentativo utilizado pela professora para justificar sua dificuldade em lecionar para alunos estrangeiros na escola é atribuir parte do fracasso ao desinteresse da aluna haitiana em aprender o português, ao afirmar “na minha aula era uma desgraça” (Linha 6), porque “Ela não fala, ela não gosta – ela não gosta de português” (Linhas 6-7). Ela predica a aluna a partir de três negações seguidas e coloca o problema de não gostar de português no mesmo nível da negritude sinalizado pela predicação repetida de “negros”: “E eles são negros... Alunos negros, né?” (Linhas 7 e 8). Ao afirmar que “Ainda tem esse outro imperativo em Curitiba” (Linha 8), pode-se dizer que a negritude é colocada na mesma escala de negatividade de

pistas que indexicalizam o não gostar de português, como o termo “desgraça” (Linha 6) e a tripla negação acionada para se referir à aluna: “Ela não fala, ela não gosta - ela não gosta de português...” (Linhas 6-7). As locuções adverbiais “ainda tem” e substantiva “outro imperativo” referenciam a predicação “negros” (Linhas 7-8) e sinalizam que o desinteresse e a discriminação racial sofrida pela aluna são fatores que dificultam a aprendizagem da língua portuguesa e, portanto, mais um argumento que justifica a dificuldade da professora em ensinar PLA.

É possível observar que, por meio desse jogo argumentativo, a professora afirma que não tem experiência com PLAc, ao mesmo tempo em que reafirma sua formação, seus esforços didático-pedagógicos, mostrando, assim, que, apesar de se considerar uma profissional experiente e competente, não sabe como trabalhar com os alunos estrangeiros. Os excertos acima mostram, portanto, como a formação de professores de língua portuguesa é, na verdade, uma educação linguística limitada, pautada pelo *habitus* monolíngue. Essa formação é inadequada para as práticas sociais das escolas na atualidade – que são, naturalmente, multi- e translíngues, multi- e transculturais (CAVALCANTI, 2013; BENSON, 2013) – e afeta não só as práticas de acolhimento linguístico escolar, mas também a autoestima das professoras que, repetidas vezes, expressam seu sentimento de fracasso, como veremos na análise dos excertos apresentados na próxima seção.

#### **4.4.3. Mas a gente, assim, está tentando...**

Um dos temas mais recorrentes nos dados gerados em campo foi o relato de professoras sobre seu sentimento de fracasso no acolhimento a seus alunos estrangeiros nas aulas de língua portuguesa. Infelizmente, o discurso do fracasso não é novidade quando se trata do ensino público. Ao investigar as origens dessa ideologia, Patto (1990) concluiu que ela é baseada em teorias eugenistas e darwinistas que culpam os alunos em condições de vida precarizadas pelo seu fracasso escolar sem reconhecer que essa precarização é o resultado de uma distribuição de vulnerabilidade na sociedade – e na escola como parte dela – de recursos materiais e simbólicos, portanto, de poder (BUTLER; ATHANASIOU, 2013).

Note-se que, no Excerto 20, duas professoras (P9 e P23) narram o fracasso não só do desempenho escolar dos alunos migrantes ou em situação de refúgio, mas

também o fracasso de seu desempenho profissional. A percepção das professoras de que o conhecimento dos alunos é deficitário e que a culpa pelo fracasso escolar recai sobre eles pode ser identificada em enunciados como “única coisa que ele acabou o ano sabendo falar”, “eu cheguei ao ponto de achar que ele não tinha sido alfabetizado lá”, “acho que não tem aprendido nem na língua dela também” (Excerto 20, Linhas 4-6; 10-11).

### Excerto 20

1 **P9:** Eu tive duas situações bem diferentes. Dois anos atrás eu recebi um haitiano, que era o  
 2 Wesner, que foi **bem frustrante** pra mim. Até [*pausa*] eu peguei... O núcleo tem um manual  
 3 com facilitadores, algumas palavras básicas para língua francesa... Até um professor que  
 4 falava **tentou me ajudar**... A **única coisa que ele acabou o ano sabendo falar** era: ele virava  
 5 pra mim e falava "sí, sí"... Só. **Eu não consegui produzir. Eu cheguei ao ponto de achar**  
 6 **que ele não tinha sido alfabetizado lá.** Porque a lei diz isso, né? Que aí eu fui atrás  
 7 pesquisar, descobrir a lei também, que eu não conhecia a lei há dois anos: que eles são  
 8 colocados na turma de acordo com a idade que eles estão.  
 9 [...]  
 10 **P23:** Eu tava **preocupada**, porque a menina entrou faz dois meses e **acho que não tem**  
 11 **aprendizado nem na língua dela também**, porque ela tem muita dificuldade e aí, eu  
 12 conversando com a pedagoga, a gente pensou: **“Ah, vamos encaixar ela no apoio da**  
 13 **escola”**. Só que não tem, ela estuda no turno da manhã e o apoio é no turno da manhã. Então  
 14 tem contraturno. **Mas a gente, assim, está tentando**... Na minha aula, nas aulas de  
 15 Português, os dias que professora tá lá, ela vai e propõe pra **tentar**.  
 16 E ontem eu conversei com ela, com a menina, com a aluna, e eu falei pra ela: “olha vamos  
 17 **tentar**, vou te **ajudar**”. Pedi pra ela ler pra eu ver como estava a leitura dela, né? Falei: “Mas  
 18 **não se preocupa** em passar”, falei pra ela... Falei pra ela e **agora me senti mais aliviada**:  
 19 “Não se preocupa em passar, você tem que passar de ano, que você tem que sair do primeiro  
 20 ano... O importante é você conseguir aprender [*português*] pra que você possa acompanhar  
 21 nas próximas séries”, então agora tô mais **aliviada**. [*risada*]

---

Palestra gravada em outubro de 2018, em Curitiba.

Esses enunciados remetem ao “*Mito 1 da Língua de Acolhimento*” que apresentei no capítulo introdutório desta tese, segundo o qual o migrante de crise não consegue “funcionar na sociedade brasileira” sem o português, pois desconsideram outros repertórios linguísticos do aluno migrante, reafirmando o *habitus* monolíngue nas práticas escolares e como a falta de proficiência em língua portuguesa é vista como um déficit. Além disso, esses enunciados mostram a dificuldade das professoras em reconhecer, valorizar e dialogar com os conhecimentos prévios e com a realidade sócio-histórica desses alunos nas suas aulas, marginalizando-os e submetendo-os – ainda que não intencionalmente – a práticas educacionais, linguísticas e culturais assimilacionistas.

### Excerto 21

1 **RENATA:** Qual é, na sua opinião, o maior desafio de trabalhar com uma turma mista?

---

- 2 **MARIA TERESA:** no caso, agora, nesse momento, meu maior desafio é que eu fico  
 3 **angustiada** porque de **não poder saciar** o conhecimento todo para eles no sentido de ler e  
 4 escrever. Muitas coisas eu sei que eles conseguem ouvir, mas a gente sabe como funciona a  
 5 língua portuguesa se pra nós ela é muito complexa, imagina para eles, mas **a gente tenta**.  
 6 **RENATA:** Como é que você tá **conseguindo vencer** esse desafio?  
 7 **MARIA TERESA:** Olha, **a parceria e o acolhimento que eles têm para comigo e eu para**  
 8 **com eles**, o interesse deles, eu vejo que eles são bem interessados, mesmo os que só copiam,  
 9 mas eu falo para eles: “você tá copiando, mas você tá ouvindo, você fala, você tenta falar um  
 10 pouquinho e repetir. É no dia a dia”, eu falo para eles, “onde é que vocês estejam, conversem  
 11 com as pessoas e observem como elas falam e é só assim que vocês vão sanar”. Esses dois  
 12 que estão vindo aqui entendem bem, mas porque ele trabalha na construção civil, então no dia  
 13 a dia e tem outros também que entendem, uns bem espertos, e no decorrer das aulas **se der**  
 14 para conseguir demonstrar isso. Mas assim, o meu maior desafio é **tentar ensinar, eu sei que**  
 15 **não é o suficiente** exatamente por conta dessa questão de eu ter muito[s alunos]. Todo ano  
 16 eu tenho um haitiano na sala dois, três.

---

Entrevista gravada em novembro de 2018, em Cascavel.

A outra face do discurso do fracasso diz respeito à insatisfação das professoras com os resultados da sua prática docente em salas de aula multilíngues e aparece referenciado nos Excertos 20 e 21. As professoras expressam esse sentimento por meio tanto de predicções adjetivas, como “bem frustrantes”, “preocupada” (Excerto 20, Linhas 2, 10) e “angustiada” (Excerto 21, Linha 3), como de enunciados como “eu não consegui produzir” (Excerto 20, Linha 5), “não poder saciar” e “eu sei que não é o suficiente” (Excerto 21, Linhas 3, 14-15). Apesar desse descontentamento com a prática docente, nota-se, nas falas das três professoras uma desorientação, pois referenciam a busca por práticas docentes efetivas pela repetição do verbo “tentar”, como em “até um professor que falava tentou me ajudar”, “olha, vamos tentar”, “mas a gente, assim, está tentando...” (Excerto 20, Linhas 4, 13-14, 16-17), e em “a gente tenta” e “o meu maior desafio é tentar ensinar” (Excerto 21, Linhas 5 e 14). Nessa busca por respostas sobre como ensinar português como língua de acolhimento, as três professoras (P9, P23 e Maria Teresa) narram práticas que adotaram (ou estavam adotando) e que, em alguma medida, foram (ou estavam sendo) exitosas a seu ver. É pertinente observar que as três professoras narram essas práticas ou protagonizando os interlocutores, para aproximá-los do evento narrado, por meio de perguntas retóricas – como em “Porque a lei diz isso, né? Que aí eu fui atrás pesquisar, descobrir a lei também, que eu não conhecia a lei há dois anos” (Excerto 20, Linhas 6-8) – ou autovozeando-se, por meio de citações diretas de suas interações com outras pessoas – em “Ah, vamos encaixar ela no apoio da escola”, “olha vamos tentar, vou te ajudar”, “Mas não se preocupa em passar” e “não se preocupa em passar [...] nas próximas séries” (Excerto 20, Linhas 12-13, 16-17, 18, 19-21), e em

“você tá copiando [...]. É no dia a dia” e “onde é que vocês estejam [...] vocês vão sanar” (Excerto 21, Linhas 9-11). Note-se também que, quando Maria Teresa afirma que há uma “parceria e o acolhimento que eles têm para comigo e eu para com eles” (Excerto 21, Linha 7), a professora demonstra sua compreensão de que acolhimento em que quem acolhe é ao mesmo tempo acolhido por quem acolheu, colocando em cheque o “*Mito 4 da Língua de Acolhimento*” que afirma que “a sociedade acolhe”, que desconsidera que “anfitrião” e “hóspede” não são categorias fixas, mas performances dialógicas, coconstituídas e interdependentes.

#### 4.4.4. Você tem que usar a criatividade e a necessidade de fazer a coisa acontecer, que é no caminho, tá?

Mesmo com todas as dificuldades apresentadas pelas professoras participantes desta pesquisa, houve relatos de práticas exitosas de acolhimento escolar, que se foram construindo a partir das necessidades que se apresentavam. O Excerto 22 mostra como a construção de práticas burocráticas de acolhimento escolar, referentes à validação de documentos e matrículas foi realizada pelas escolas e não a partir de orientações da SEED-PR ou dos NREs.

#### Excerto 22

- 1 **FERNANDA:** É... **As escolas já sabem [o que fazer], mais ou menos**, né, agora, os, os
- 2 assistentes de área, né, que cuidam de grupos de escola de cada setor, **conseguem ter**
- 3 **uma noção**, por exemplo, de: “Ah, chegou um aluno estrangeiro, eu consigo matricular
- 4 em tal escola, mas tem outra escola muito pertinho [*enfático*] que já recebeu vários
- 5 estrangeiros e tá acostumado com a documentação”, então eles mesmos fazem esse
- 6 trâmite interno, né?
- 7 **DÉBORA: Redireciona.**
- 8 **FERNANDA:** É, exatamente. Ou de: “ah, tudo bem, então esse aluno vai ficar aqui, porque
- 9 é melhor, mas vamos então conversar com aquela, aquela secretária que já lidou com
- 10 essa documentação, pra poder auxiliar a secretária dessa escola que tá recebendo agora.
- 11 **RENATA: São então conhecimentos bem [*alongando a vogal*] localizados,**
- 12 **construídos na prática.**
- 13 **FERNANDA: Na prática.**
- 14 **DÉBORA: Nasceram da necessidade do momento.**
- 15 **FERNANDA:** Exatamente.
- 16 **RENATA:** “A Fulana já sabe fazer isso, então vamos encaminhar para ela”.
- 17 **DÉBORA:** Isso
- 18 **RENATA:** E quem não sabe, vai aprender.
- 19 **FERNANDA:** Exatamente, exatamente. E **acabou criando uma rede**, né, pequena
- 20 [*enfático*], né, ainda [*enfático*], assim, mas, sim, a gente tem, é, o, por exemplo, o Instituto
- 21 de Educação no centro, que recebe essa documentação..., a gente tem o ... Maria Aguiar
- 22 [pausa] Teixeira no Cajuru. São dois assim que eu sei que sempre [*enfático*] são
- 23 direcionados pra ir, porque eles estão mais acostumados a lidar com essa documentação
- 24 estrangeira.

Nesse trecho, Fernanda começa a relatar ações de acolhimento promovidas por algumas escolas do seu núcleo, porém sem se referir a elas como um protocolo de acolhimento, pois, enquanto política de Estado, ele realmente não existia à época. Acredito ser possível inferir, a partir da fala da gestora, que as ações de acolhimento são primeiramente elaboradas no nível micro, isto é, nas escolas, quando ela afirma que “as escolas já sabem [o que fazer]” (Excerto 22, Linha 1) em oposição à narrativa sobre a inexistência e a impossibilidade de se criarem protocolos de acolhimento na escola, nos níveis meso (NREs e SEED-PR), sob risco de cometer uma ilegalidade. Essa afirmação, modalizada pela locução adverbial “mais ou menos, né” (Linha 1), é indício de que, mesmo os profissionais que “já sabem” como agir na recepção de alunos estrangeiros recém-chegados ao Brasil, não estão totalmente seguros de que estão agindo adequadamente, pois não havia nenhuma recomendação da SEED-PR sobre como proceder, além da obrigatoriedade de matricular até mesmo alunos sem documentação. Em seguida, para se referir ao conhecimento dos assistentes de área em relação às práticas de acolhimento, é significativa a escolha da predicação presente na locução substantiva “conseguem ter uma noção” (Linhas 2 e 3). Note-se ainda a comparação estabelecida entre o conhecimento das escolas e dos assistentes de área por meio da gradação entre os significados do verbo “saber” em “as escolas já sabem” (Linha 1) e da locução verbal em “conseguem ter uma noção” (Linhas 2 e 3). Essas iterações parecem indicar que quanto mais elevado o nível de atuação do servidor, menos conhecimento ele tem sobre a realidade do acolhimento escolar de migrantes e de pessoas em situação de refúgio, provando a teoria de García e Menken (2010), segundo a qual a comunidade escolar é o centro das políticas de educação linguísticas, como também o centro das políticas de acolhimento escolar em contexto de migração de crise. Note-se que, nesse excerto, Fernanda e Débora desmontam o “*Mito 5 da Língua de Acolhimento*”, segundo o qual não há políticas linguísticas de acolhimento, ao mostrar como a comunidade escolar tem formulado políticas de acolhimento linguístico para sanar suas necessidades locais.

A seguir, passo a focalizar um trecho de uma entrevista concedida por Maria Luísa, professora de língua portuguesa do Ensino Fundamental, cujo tema é centralidade da comunidade escolar no acolhimento linguísticos dos estudantes. Durante a entrevista, a professora narra diferentes ações de acolhimento escolar que vinha praticando em parceria com a comunidade escolar desde que havia começado

a dar aulas de língua portuguesa para a turma do 6º. Ano, que tinha dois alunos haitianos. No excerto 23, Maria Luísa aponta dois agentes fundamentais no acolhimento linguístico na escola: a equipe pedagógica e o alunado. A professora aponta duas medidas tomadas pela equipe pedagógica que auxiliam tanto professores como os alunos recém-chegados. A primeira é identificar quais são as turmas que têm um perfil mais inclusivo (Linhas 1-2) e a segunda é incluir os alunos migrantes que já passaram pelo processo de inserção na escola para fazerem a mediação transcultural entre professores e recém-chegados (Linhas 3-7). A avaliação que Maria Luísa faz dessas ações é bastante positiva, e isso é observado pelo uso de predicções adjetivas como “isso também é muito válido” (Linha 4) e “é isso o colégio faz que é muito bom” (Linha 10). No Excerto, Maria Luísa destaca ainda a importância da mediação transcultural realizada por alunos estrangeiros que já estão há mais tempo na escola e já falam português, mostrando que o *acolhimento em línguas* (BIZON; CAMARGO, 2018) também é praticado em ambiente escolar. Essa prática é avaliada como positiva, referenciada pela professora por meio da metáfora “uma ponte maravilhosa” (Linha 8).

Outro ponto a ser destacado na fala de Maria Luísa é o seu posicionamento agentivo, criativo e reflexivo (FREIRE, 1978; SOUZA, 2011; LUKE, 2012). Ao afirmar que “você tem que usar a criatividade e a necessidade de fazer a coisa acontecer”, Maria Luísa faz referência a ações de acolhimento linguístico escolar que têm praticado em coordenação com a equipe pedagógica da sua escola e com o auxílio dos alunos brasileiros, as quais passo a descrever e analisar a seguir.

### Excerto 23

- 1 **MARIA LUÍSA:** essa preocupação **o colégio tem**, de perguntar pros professores qual
  - 2 turma que vocês percebem que vai acolher melhor [os estudantes estrangeiros]. Essa é
  - 3 uma coisa muito boa também. **Uma outra preocupação que o colégio tem, isso também**
  - 4 **é muito válido**, é que aqueles que vão chegando primeiro, por exemplo, nós temos os já
  - 5 os que já estão aqui, já estão no nono ano. Então, a caminhada deles já está bem assim.
  - 6 Esses [*enfático*], nos primeiros... meses [do acolhimento aos novos alunos estrangeiros],
  - 7 **são os que dão também suporte**. Então, tem uma, tem uma, eu não sei nem o nome
  - 8 dela, que eu não cheguei a pegar essa menina, que **ela foi uma ponte maravilhosa**
  - 9 porque ela já entendia bem, então ela fazia: “ó, fala pra ela...”, então, pra intérprete, né?
  - 10 Falava e tal. Então também **é isso o colégio faz que é muito bom**. Mas **são recursos**
  - 11 **que a gente tem que tá achando**, né? Não é que tem uma política [*enfático*] voltada, isso
  - 12 não tem.
  - 13 **RENATA:** Não tem um protocolo?
  - 14 **MARIA LUÍSA:** Não, não tem.
-

- 15 **RENATA:** Não tem como agir quando chega um aluno...  
16 **MARIA LUÍSA:** Não tem, não, **você tem que usar a criatividade e a necessidade de**  
17 **fazer a coisa acontecer, que é no caminho, tá?** Não tem nenhuma preparação: “olha,..”.  
18 Não, não foi.

---

Entrevista gravada em novembro de 2018

Durante a conversa, Maria Luísa contou sobre o processo reflexivo pelo qual havia passado até começar a compreender seu novo contexto de ensino e conseguir desenvolver estratégias de acolhimento linguístico escolar para as duas crianças haitianas. A primeira tentativa foi pedir para os dois alunos se sentarem perto de sua mesa, para que pudesse acompanhá-los mais de perto durante as atividades. Contudo, por se tratar de uma turma de crianças, a professora relatou que os colegas brasileiros ficaram enciumados, pois não compreendiam o porquê de os colegas haitianos receberem atenção especial da professora e eles não. Por sentir-se culpada, Maria Luísa narra a adoção de uma segunda estratégia: pediu à direção da escola para liberar um ex-aluno brasileiro (já no 8º. Ano), que tinha sérios problemas de indisciplina, para ser o tutor das duas crianças haitianas, pois esse aluno ficava sempre participando das aulas à porta da sala do 6º. Ano durante as aulas da professora naquela turma. Esse aluno do 8º. Ano assumiu, então, a responsabilidade pelos dois alunos do 6º. Ano, assessorando-os nas disciplinas de língua portuguesa e de matemática. A professora conta que, depois de alguns meses, as duas crianças já não tinham mais tanto interesse na tutoria e começaram a participar das aulas de língua portuguesa junto com os demais colegas. Nessa fase, a estratégia adotada pela professora foi eleger uma dupla de colegas de classe para se sentarem ao lado de cada criança haitiana, auxiliando-as durante as atividades. O resultado foi que, em poucos meses, os dois alunos haitianos já estavam participando ativamente das aulas, inclusive, respondendo a perguntas oralmente.

Na fala de Maria Luísa presente no Excerto 24, a professora explicita sua postura pedagógica reflexiva, construída na dialogicidade como explica Freire (1978, p. 11), “crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar. Somente numa tal prática [...] o ato de ajudar não se distorce em dominação do que ajuda sobre quem é ajudado”. As pistas que indiciam tal posicionamento são mobilizadas pela repetição de termos que referenciam afetividade, como “afetivo”, “sentimento” e “sensibilidade” (Linhas 4 e 12) – ideia

reiterada pelo emprego das metáforas “um olhar diferente” e “um olhar além” (Linhas 6 e 8), que ajudam a expressar a necessidade de o professor de línguas ter uma postura reflexiva (SOUZA, 2011; LUKE, 2012; JORDÃO, 2013).

#### Excerto 24

- 1 **RENATA:** Então, e se a senhora ficasse responsável por um curso de formação pra  
2 professores do Estado que trabalham na mesma realidade que a sua, no mesmo  
3 contexto. E o que a senhora não deixaria de fora desse curso de formação?  
4 **MARIA LUÍSA:** A primeira coisa é o, é o, o **afetivo**, né? O, o, o, o **sentimento** que você  
5 deve colocar acima de qualquer coisa, de ver o outro como alguém que realmente  
6 precisa, **que você o veja com um olhar diferente**, que queira fazer **atitudes**  
7 **diferenciadas** e que você realmente não fica naquela assim, não, é assim ó, a situação  
8 é essa, posso trabalhar no que me oferece. **Você tem que ter um olhar além. Você tem**  
9 **que tá preocupada**, porque existe, é um, é uma, é um grupo que quer e quer muito,  
10 porque eles demonstram muito interesse, muita, que eles têm uma bagagem, né? Falam  
11 em outras línguas mais eu nós, né? Então, mas chega aqui, não tem instrumentos pra  
12 ajudá-los. Então, o que eu, num curso desse, é esse lado, assim, de **sensibilidade**, meu  
13 de **sensibilização e de dar instrumentos diversos**, dependendo do professor **não tem**,  
14 né? **Nós não temos essa, essa formação, nós não tivemos assim**, também é **um**  
15 **processo novo, né?** Vamos dizer assim. É. **E não tivemos essa formação**, então  
16 também é **um processo novo**, vamos dizer assim, então eu daria o quê? Instrumentos  
17 e esse lado, ó, preocupe-se com o humano que tá ali, que naquele momento precisa de  
18 você, mas por muito tempo. Ele não é um dependente seu pra todo um período letivo,  
19 não é. Se você capacitá-lo, daqui a pouquinho ele vai sozinho, ele vai sozinho, né? Mas  
20 cê precisa capacitar. Era mais ou menos o que eu falaria, né?

---

Entrevista gravada em novembro de 2018, em Cascavel.

A meu ver, o relato da professora Maria Luísa é exemplo de uma boa prática de acolhimento linguístico escolar, aproximando-se muito de uma educação linguística ampliada (CAVALCANTI, 2013), decolonial (WALSH et al., 2018) e translíngua (GARCÍA, 2017; WEI, 2018). Isso ocorre na medida em que toda a comunidade escolar (alunos, professores, setor pedagógico) foi incluída pela professora no processo de acolhimento dos dois alunos do 6º. ano, procurando-se valorizar e sensibilizar estudantes brasileiros para a adoção de práticas transculturais variadas voltadas à inclusão social dos alunos estrangeiros.

Assim como nos Excertos 23 e 24, nos Excertos 25 e 26, são relatadas experiências, em que a participação dos alunos brasileiros no processo de acolhimento linguístico do aluno estrangeiro acelerou a aprendizagem do português, tendo influência positiva sobre o sentimento de pertencimento do aluno à comunidade escolar.

### Excerto 25

1 **P7:** Eu tenho um aluno haitiano [*inaudível*]. Ele tinha o conhecimento da língua portuguesa,  
 2 mas bem pouco. **Ele parecia um índio falando.** As palavras... A escrita dele... Até hoje ele  
 3 escreve meio que faltando uma letra, mas, assim, acho que ele se identificou bem. Assim, **na**  
 4 **sala de aula, os colegas acolheram muito bem ele**, ajudavam ele... No começo **ajudavam**  
 5 **ele até nas tarefas**, nos trabalhos, né? Aí, depois, **ele foi começando a ter autonomia e**  
 6 **fazer sozinho**, então hoje ele faz sozinho as tarefas e os trabalhos também.

---

Palestra gravada em outubro de 2018, em Curitiba.

### Excerto 26

1 **P9:** Então não tem como nós sabermos. E a família também: ninguém falava. Chamava a  
 2 mãe... **Eu não conseguia me comunicar com ele**, e ele escrevia assim: **ele não copiava as**  
 3 **palavras, ele fazia tudo junto**, uma grudadinha na outra. Ele **copiava, copiava...** tentava  
 4 negociar... **O único jeito que eu consegui fazer um dia ele produzir mais ou menos** foi  
 5 que **o colega sentou junto**, e sei lá o que o colega **conseguiu fazer, conseguiu se entender**  
 6 **com ele...**

---

Palestra gravada em outubro de 2018, em Curitiba.

Nos Excertos 25 e 26, duas outras professoras relatam uma mudança grande na participação de seus alunos estrangeiros a partir do momento em que um colega – ao que parece, brasileiros – começaram a trabalhar em dupla com os colegas estrangeiros. O comportamento dos estudantes estrangeiros antes da mediação intercultural dos colegas brasileiros é descrito pelas professoras de maneira depreciativa. No Excerto 25, a depreciação é verbalizada no comentário “ele parecia um índio falando” (Linha 2). Ao comparar o estrangeiro ao indígena brasileiro como pessoas que não falam o “português correto”, a professora, exotiza, racializa e hierarquiza a língua(guem) de ambos, pautando seu discurso no *habitus* monolíngue (GOGOLIN, 1994, 1997) que apaga a diversidade de identidades linguísticas minoritizadas (CAVALCANTI, 1999, 2011), impondo a assimilação de maneiras de ser e de saber hegemônicos, marginalizando aqueles que não se adequam ao *status quo*. Além disso, essa comparação entre o migrante e o indígena pauta-se no mito de que não é possível “funcionar na sociedade brasileira” sem falar português padrão (*Mito 1 da Língua de Acolhimento*). No Excerto 26, por sua vez, a professora caracteriza o aluno estrangeiro como apático, ao indexicalizar seu comportamento pela repetição do verbo copiar no pretérito imperfeito do indicativo “copiava” (Linhas 2 e 3), denotando um processo repetitivo, mecânico e sem valor pedagógico.

Note-se que a percepção das professoras em relação ao comportamento dos seus alunos estrangeiros também muda, à medida em que colegas de classe brasileiros iniciam um processo de mediação transcultural. Essa percepção de mudança de comportamento do aluno estrangeiro em sala pelas professoras é indexicalizada pelos enunciados “ele foi começando a ter autonomia e fazer sozinho, então hoje ele faz sozinho as tarefas e os trabalhos também” (Excerto 25, Linhas 5-6) e “o único jeito que eu consegui fazer um dia ele produzir mais ou menos” (Excerto 26, Linha 4). Saliento que, no enunciado, “ele foi começando a ter autonomia e fazer sozinho, então hoje ele faz sozinho as tarefas e os trabalhos também” (Excerto 25, Linhas 5-6), a noção “autonomia” (Linha 5), referenciada pela repetição do adjetivo “sozinho” (Linha 6), é apresentada como um processo – indiciado pelo emprego do gerúndio “começando” (Linha 5) – que foi alcançado pelo estudante estrangeiro na interação com seus colegas de classe (Linha 4). No Excerto 26, inicialmente, a professora coloca-se no centro da narrativa pelo uso do verbo conseguir conjugado em primeira pessoa “eu consegui” (Excerto 26, Linha 4), contudo, logo em seguida, ela atribui o sucesso da mediação ao aluno brasileiro, reconhecendo também que não sabe como ele “conseguiu fazer, conseguiu se entender com ele” (Excerto 26, Linhas 5 e 6).

Estes últimos 5 excertos (Excertos 22 a 26) reafirmam não só a centralidade da comunidade escolar no desenvolvimento de *políticas de educação linguística* (GARCÍA; MENKEN, 2010), mas também na criação de *políticas de acolhimento linguístico escolar* baseada na interação entre os membros dessa comunidade. Nesse sentido, os versos, em tradução livre, de Antonio Machado (1973) “Andarilho, não há caminho, / o caminho se faz andando”<sup>55</sup> parecem parafrasear a fala de Maria Luísa (Excerto 23, Linhas 16-17), de que a criatividade e a necessidade é que impulsionam a criação de práticas de acolhimento linguístico adequadas à comunidade escolar.

Neste capítulo, analisei o I Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná/ 2014-2016, comparando-o com o II Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná/ 2022-2025. Em seguida, analisei o processo de implementação do I Plano desde o curso de formação sobre PLAc

---

<sup>55</sup> No original: “Caminante, no hay camino,/ se hace camino al andar”, versos retirados do poema *Caminante No Hay Camino* do poeta espanhol Antonio Machado (1875-1939).

oferecido a técnicos e professores de língua portuguesa e línguas estrangeiras da SEED-PR até como essa política pública de acolhimento linguístico é implementada em escolas de Curitiba e de Cascavel, duas das três regiões do estado do Paraná com maior concentração de migrantes e pessoas em situação de refúgio. No próximo capítulo, resumo brevemente os principais pontos levantados nesta investigação e responderei às perguntas de pesquisa que foram apresentadas no capítulo introdutório.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações finais, busco apresentar respostas às perguntas de pesquisa apresentadas no capítulo introdutório deste trabalho, cujo objetivo central foi discutir como a política pública para o acolhimento linguístico escolar a migrantes de crise foi implementada pelo Estado do Paraná, a partir do ano de 2014, por meio do I Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná/ 2014-2016. À medida em que as perguntas vão sendo respondidas, aproveito para retomar alguns conceitos teóricos sobre os quais a análise dos dados se apoiou.

### PERGUNTAS DE PESQUISA:

1. Que concepção de acolhimento linguístico embasa os documentos oficiais que instituem a política linguística para migração e refúgio da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR)?

A partir da análise dos dados, é possível afirmar que, apesar de o Paraná ser pioneiro na criação de políticas estaduais de acolhimento a migrantes, pessoas em situação de refúgio e apátridas, essa política foi elaborada por agentes no nível macro que pouco conheciam sobre a realidade dos profissionais que atuam na linha de frente dos quatro Eixos Estratégicos do I Plano. É possível afirmar também que o I Plano apresenta um caráter emergencial, característico de políticas relacionadas ao acolhimento de migrantes de crise (FERNANDES; FARIA, 2017), dada a generalidade com que as ações do Eixo Educação – objeto de análise nesta pesquisa –, foram descritas. O II Plano, por sua vez, apresenta certo avanço na política de acolhimento estadual, uma vez que contempla algumas das necessidades apontadas pelas participantes durante a pesquisa de campo. Um exemplo disso é a ampliação de 4 para 15 ações no âmbito do Eixo 1 – Educação. É importante ressaltar que, no II Plano assim como no I Plano, as ações do Eixo 1 – Educação também aparecem pouco detalhadas, sem incluir atores dos níveis meso e micro, isto é, técnicos dos NREs e comunidade escolar como agentes centrais em sua implementação. Essa característica de política linguística *topdown* mostra que, tanto o I Plano como o II

Plano trazem uma perspectiva de acolhimento linguístico centralizada no nível macro, verticalizada (SANTOS, 2000; BIZON; CAMARGO, 2018), burocratizada, com baixa interlocução com a comunidade escolar, portanto.

No que diz respeito ao acolhimento linguístico, é possível afirmar que tanto no I Plano como no II Plano, ele fica restrito ao Eixo Educação, ainda que em ambos esteja prevista a oferta de cursos de língua estrangeira para funcionários que atuam, no serviço público, na linha de frente do atendimento a migrantes e pessoas em situação de refúgio. Nesse sentido, alinhando-me a Camargo (2019), reitero que políticas de acolhimento linguístico devem ser pensadas como políticas públicas e estar presentes e ser praticadas nas esferas pública e privada – no entorno (MAHER, 2007b) –, nas interações cotidianas entre servidores públicos, vizinhos, amigos e estrangeiros, nas placas de sinalização de ruas, nos documentos oficiais, sobretudo naqueles cujas informações afetam direta ou indiretamente a vida dos migrantes de crise.

No que se refere à ideologia linguística presente nos Planos, pode-se afirmar que ambos são pautados pelo *habitus* monolíngue, visto que o conceito de multilinguismo é apenas referenciado nas ações do Eixo Educação, contudo, sem aparecer nominalmente em nenhum trecho dos documentos. Essa falta de reconhecimento do multilinguismo, nas práticas sociodiscursivas diárias dos migrantes e das pessoas em situação de refúgio, indica que as políticas públicas de acolhimento linguístico ainda estão pautadas na lógica de que a coesão social pode ser mantida ou alcançada se todos os residentes no Brasil falarem português. Seria premente, portanto, reconhecer a centralidade das práticas sociodiscursivas multilíngues no contexto de migração e refúgio, dentro das comunidades escolares e fora delas, para superar o *habitus* monolíngue.

2. Que concepção de acolhimento linguístico emerge das narrativas de envolvidos com a política linguística para migração e refúgio da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR), a saber, técnicos de língua portuguesa e de língua estrangeira da dos NREs e professores de língua portuguesa e de língua estrangeira da rede estadual de ensino?

Um primeiro ponto a ser destacado é que, de maneira geral, em suas narrativas, as professoras participantes desta pesquisa apresentaram a expectativa de receberem “algo prontinho” (Excerto 12, Linha 44), ou seja, uma política *topdown*, pronta para ser implementada passo a passo, com definição de currículo, disponibilização de materiais didáticos específicos e com a inclusão dos alunos estrangeiros no programa de Atendimento Educacional Especializado. Observou-se, portanto, uma tensão entre a política *topdown* – representada pelo I Plano – e o que as professoras conseguem e/ou se sentem capacitadas para fazer, pois, por um lado, o I Plano é demasiadamente genérico e não responde aos desafios enfrentados pela comunidade escolar para o acolhimento dos estudantes estrangeiros na rede estadual de ensino. Em diversos momentos, as professoras narraram a necessidade de receberem mais formação, materiais e diretrizes específicas que pudessem subsidiar a promoção do acolhimento linguístico nas escolas estaduais do Paraná. Tal expectativa aponta para a compreensão de que, sem burocratização, não há acolhimento escolar, o que se apresenta como resultado da influência do habitus monolíngue que não prepara licenciados em Letras Português para o ensino em contextos multilíngues. Freire (1978, p. 14) desafia essa concepção essencialmente burocratizada de acolhimento linguístico escolar, ao afirmar que

Se o educador, pelo contrário, não é levado a “burocratizar-se” neste processo, mas a manter viva a sua curiosidade, re-desvela o objeto no desvelamento que dele vão fazendo os educandos e, assim, não raro, percebe nele dimensões até então despercebidas. É de fato indispensável que educadores-educandos e educandos-educadores se exercitem constantemente na recusa à “burocratização” que, aniquilando a criatividade, os transforma em repetidores de clichês. Quanto mais “burocratizados” tanto mais tendem a ficar alienadamente “aderidos” à cotidianeidade, de que já não “tomam distância” para compreender a sua razão de ser (FREIRE, 1978, p. 14).

Ao depositar toda expectativa de elaboração e implementação de políticas de educação linguística no Estado, profissionais de educação correm o risco de burocratizar o processo de acolhimento linguístico, deixando de se reconhecer como agentes centrais da criação e condução de políticas de educação linguística, desvinculando, portanto, e aspecto humano, dialógico, criativo e afetuoso das relações entre os membros da comunidade escolar durante o acolhimento linguístico. Nesse sentido, destacam-se os relatos de professoras (Excertos 22 a 26) que, com

curiosidade e criatividade, e apesar de não terem tido formação acadêmica para o ensino de PLA, têm demonstrado que é possível desenvolver práticas pedagógicas críticas (FREIRE, 2013), translíngues (GARCÍA, 2017; WEI, 2018) e transculturais (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007) que têm dado bons resultados nas práticas de acolhimento linguístico escolar local.

Considero a fala de Maria Luísa, no Excerto 23 (Linhas 16-17), exemplar do posicionamento pedagógico reflexivo e, portanto, político desse contexto por parte da professora, podendo ser considerado uma boa prática para o desenvolvimento de políticas de acolhimento linguístico a estudantes migrantes em nossas escolas: “você tem que usar a criatividade e a necessidade de fazer a coisa acontecer, que é no caminho, tá?” (Excerto 23, Linhas 16-17). A meu ver, a apropriação da criatividade para atuar no contexto em foco é necessária para um agenciamento potencialmente capaz de desenvolver encaminhamentos para o que, na percepção das professoras participantes desta pesquisa, se configuraram como os questionamentos mais prementes, ao se depararem com esse novo perfil de aluno: migrante ou em situação de refúgio.

Ressalto, contudo, que a questão-chave é a formação docente voltada para a educação linguística ampliada (CAVALCANTI, 2013), crítica e decolonial (FREIRE, 2013; WALSH et al., 2018) e translíngue (GARCÍA, 2017; WEI, 2018). Diante disso, sumário, em forma de perguntas, os temas mencionados com maior recorrência pelas participantes.

- I. Como desburocratizar as práticas de acolhimento linguístico escolar?
- II. Como seria o design de um currículo de licenciatura em Letras que atendesse às demandas e aos desafios da escola multilíngue e multicultural?
- III. Como incluir, de maneira agentiva e reflexiva, membros da comunidade escolar na criação de práticas de acolhimento linguístico adequadas à realidade local?

As perguntas acima exigem pesquisas que possam compor um conjunto de conhecimentos, razão pela qual não devem ser respondidas superficialmente, de maneira apressada. Assim, acredito que seja pertinente desenvolver pesquisas a partir delas, que venham a subsidiar uma compreensão mais aprofundada sobre as

práticas de acolhimento linguístico escolar. O que fica como uma das principais premissas é que o *habitus* monolíngue não poderá ser superado se não abandonarmos o conforto do monolinguismo (CAVALCANTI, 2013), passando a desenvolver políticas de educação linguística que promovam um acolhimento em línguas (BIZON; CAMARGO, 2018), e substituindo o *habitus* monolíngue (GOGOLIN, 1994) pelo *habitus* multilíngue (GOGOLIN, 2002, 2011; BENSON, 2013).

Finalizo esta tese com algumas palavras a meus companheiros de profissão – professores e professoras de língua portuguesa – inspiradas nos ensinamentos de Paulo Freire. Caros colegas, nossa responsabilidade e nosso valor sociais são imensos! Que a precarização e o não-reconhecimento não nos impeçam de exercermos nossa profissão com altivez, excelência técnica e rigor científico, mas também com criatividade geradora de afetos e inimiga dos lugares comuns.

Esta tese é dedicada a vocês.

Díli, 18 de junho de 2023.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHINTE, A. A. La educación intercultural ante el desplazamiento forzado: ¿Posibilidad o quimera?. **[Con] textos**, v. 1, n. 1, p. 55-66, 2012.

\_\_\_\_\_. Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**, v. 1, p. 443-468, 2013.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

ALBUQUERQUE, J.; GABRIEL, M.; ANUNCIAÇÃO, R. O papel do entorno no acolhimento e na integração de populações migrantes para o exercício pleno da cidadania. In: GEDIEL, José Antônio; GODOY, Gabriel (Orgs.). **Refúgio e hospitalidade**. Curitiba: Kairós, 2016.

ANUNCIAÇÃO, R. F. M. **Somos mais que isso**: Práticas de (Re)existência de Migrantes e Refugiados Frente à Despossessão e ao Não Reconhecimento. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2017.

ANUNCIAÇÃO, R.; CAMARGO, H.; LOPEZ, A. P. Pressupostos teórico-metodológicos de uma material didático decolonial, multilíngue e multinível para o ensino de Português como Língua de Acolhimento. In: BIZON, A.C.C.; DINIZ, L.R.A.(Orgs). **Português como língua adicional em uma perspectiva indisciplinar: Pesquisas sobre questões emergentes**. 1ª. Ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

ALTENHOFEN, C. **Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil**. Revista Internacional de Linguística Iberoamericana (RILI), Frankfurt, v. 2, n. 1, p. 83-93, 2004.

APPADURAI, A. **O medo ao pequeno número: ensaio sobre a geografia da raiva**. São Paulo: Iluminuras, 2009.

ARCOS, I. S. V.; PACÍFICO, A. M. C. P.; COSTA, S. F. O retorno à política de segurança nacional: uma ameaça aos migrantes e refugiados no Brasil?. **Anais do V Serpinf e III Sempinf**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/serpinf-sempinf/assets/edicoes/2020/arquivos/65.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

AUSTIN, John. **How to do things with words**. The William James Lectures Delivered at Harvard University in 1955. Edited by James O. Urmson. Clarendon Press, 1962.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

BALTAR, C. S.; BALTAR, R.; BAENINGER, R. **Atlas temático: Observatório das Migrações em São Paulo e Observatório das Migrações de Londrina – Migrações Internacionais, Região Sul.** Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População— “Elza Berquó” – Nepo/ Unicamp, 2021.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006.

BALDAUF, R. B. Rearticulating the Case for Micro Language Planning in a Language Ecology Context. **Current Issues In Language Planning**, [s.l.], v. 7, n. 2-3, p.147-170, 15 maio 2006. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.2167/cilp092.0>.

\_\_\_\_\_. Introduction - language planning: where have we been? Where might we be going?. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s.l.], v. 12, n. 2, p.233-248, jun. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1984-63982012000200002>.

BENSON, C. Towards adopting a multilingual habitus in educational development. In: **Language issues in comparative education.** Brill, 2013. p. 283-299.

\_\_\_\_\_. Adopting a multilingual habitus: What North and South can learn from each other about the essential role of non-dominant languages in education. **Minority languages and multilingual education: Bridging the local and the global**, p. 11-28, 2014.

BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. Heteroglossia in English complementary schools. **Linguistic Superdiversity in Urban Areas. Hamburg Studies on Linguistic Diversity.** Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, p. 123-142, 2013.

BIZON, A. C. C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2013.

BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, R; et al. (Orgs). **Migrações Sul-Sul.** Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, n. 43, p. 155-191, 2019.

BIZON, A. C. C.; FONTÃO, E. M; DINIZ, L. R. A. **Mano a Mano: português para falantes de espanhol: Volume 1–Básico.** Routledge, 2021.

\_\_\_\_\_. **Mano a Mano: Português para Falantes de Espanhol: Volume 2–Intermediário.** Routledge, 2021.

\_\_\_\_\_. **Mano a Mano: pronúncia e gramática em Português como Língua Estrangeira**. Abingdon: Routledge (no prelo)

BONACINA-PUGH, F. **Researching ‘practiced language policies’: insights from conversation analysis**. *Language Policy*, Dordrecht, v.11, n.3, p.213-234, 2012.

BORGES, J. K. C. **As denominações do imigrante nas políticas de imigração no Estado de São Paulo: a produção da diferença**. 2013. 401 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Linguística, Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2013.

BOURDIEU, Pierre. Estrutura, *habitus* e prática. **A economia das trocas simbólicas**, v. 2, 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 1 jan. 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei da Migração. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm). Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Operação Acolhida**. Ministério da Defesa. Brasil, 2019. Disponível em: [https://www.defesa.gov.br/arquivos/ensino\\_e\\_pesquisa/defesa\\_academia/cedn/xixce/dn/situacao\\_atual\\_da\\_operacao\\_acolhida.pdf](https://www.defesa.gov.br/arquivos/ensino_e_pesquisa/defesa_academia/cedn/xixce/dn/situacao_atual_da_operacao_acolhida.pdf) Acesso em: 24 de jul. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 666, de 25 de julho de 2019**. Dispõe sobre o impedimento de ingresso, a repatriação e a deportação sumária de pessoa perigosa ou que tenha praticado ato contrário aos princípios e objetivos dispostos na Constituição Federal. Diário Oficial da União. Seção 1, Brasília – DF, ano 157, nº 143, 26 jul. 2019a.

BRASIL. **Portaria nº 770, de 11 de outubro de 2019**. Dispõe sobre o impedimento de ingresso, a repatriação e a deportação de pessoa perigosa ou que tenha praticado ato contrário aos princípios e objetivos dispostos na Constituição Federal. Diário Oficial da União. Seção 1, p. 34 Brasília – DF, ano 157, nº 199, 14 out. 2019b.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional para Refugiados. **Sistema de Refúgio Brasileiro: desafios e perspectivas**. Disponível em: [http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Sistema\\_de\\_Refugio\\_brasileiro\\_-\\_Refugio\\_em\\_numeros\\_-\\_05\\_05\\_2016.pdf](http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Sistema_de_Refugio_brasileiro_-_Refugio_em_numeros_-_05_05_2016.pdf). Acesso em 14 jul. 2022.

BRASIL. Portaria Interministerial MJSP/MRE Nº 24, de 3 de setembro de 2021. Dispõe sobre a concessão do visto temporário e da autorização de residência para fins de acolhida humanitária para nacionais afegãos, apátridas e pessoas afetadas pela situação de grave ou iminente instabilidade institucional, de grave violação de direitos humanos ou de direito internacional humanitário no Afeganistão. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Seção 1, p. 146-147.

BRASIL. Portaria Interministerial MJSP/MRE Nº 28, de 3 de março de 2022. Dispõe sobre a concessão do visto temporário e da autorização de residência para fins de acolhida humanitária aos nacionais ucranianos e aos apátridas que tenham sido afetados ou deslocados pela situação de conflito armado na Ucrânia. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Seção 1, p. 1-2.

BRASIL. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. COMITÊ NACIONAL PARA OS REFUGIADOS. [s.d.]. Refúgio. **Refúgio em Números**. Disponível em: <<https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

BUTLER, J.; ATHANASIOU, A. **Dispossession**: the performative in the political. Hoboken: John Wiley & Sons, 2013.

CABETE, M. A. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. (Trad. de Marcos Marcionilo). São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAMARGO, H. R. E. **Diálogos transversais**: narrativas para um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento a migrantes de crise. 272 p. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

CANAGARAJAH, S. Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. **Critical pedagogies and language learning**, p.116-137, 2004.

\_\_\_\_\_. **Translingual practice**: Global Englishes and cosmopolitan relations. New York: Routledge, 2013.

CAVALCANTI, Marilda. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 15, número especial, p. 385-418, 1999.

\_\_\_\_\_. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 233-252, 2006.

\_\_\_\_\_. Bi/multilinguismo, escolarização e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: MAGALHÃES, Maria Cecília; FIDALGO, Sueli; SHIMOURA, Alzira (Orgs.). **A formação no contexto escolar**: uma perspectiva crítico-colaborativa. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 171-185.

\_\_\_\_\_. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. **Linguística Aplicada na modernidade recente**, v. 1, p. 211-226, 2013.

CARVALHO, L. **Valsa brasileira**: do boom ao caos econômico. Editora Todavia SA, 2018.

CARVALHO, J. I. S. L. **Trabalho e imigração: trabalhadores haitianos em Cascavel-PR (2012-2020)**. 2020. 200 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2020.

CENOZ, J.; GORTER, D. **Pedagogical translanguaging**. Cambridge University Press, 2021.

CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S.M. (Orgs.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COOPER, R. L. **Language planning and social change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

DE FREITAS, A. C. S.; MUKAI, Y. Percepções de filhos de imigrantes sobre o auxílio aos seus pais e familiares em um curso de português para estrangeiros: um estudo de caso. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 14, n. 29, p. 584-602, 2020.

DE LUCENA, L. L. M. O Brasil e a Minustah – ou a busca de novos parâmetros para uma política externa brasileira “altiva” e “ativa” em operações de paz das Nações Unidas. **Século XXI**, v. 5, n. 1, p. 129-149, 2014.

DE OLIVEIRA, A. T. R. A Migração Venezuelana no Brasil: crise humanitária, desinformação e os aspectos normativos. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 13, n. 1, p. 219-244, 2019.

DINIZ, L. R. A.; DE OLIVEIRA NEVES, A. Políticas linguísticas de (in) visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no Ensino Básico brasileiro. **Revista X**, v. 13, n. 1, p. 87-110, 2018.

DINIZ, L. R. A.; RIBEIRO DA SILVA, E. Remarks on the diversity of theoretical perspectives in language policy research. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, p. 249-263, 2019.

EXTRA, G; SPOTTI, M; VAN AVERMAET, P. (Ed.). **Language testing, migration and citizenship: Cross-national perspectives on integration regimes**. A&C Black, 2009.

FAGNANI, E. A Política Social do Governo Lula (2003-2010): perspectiva histórica. **SER Social**, [S. l.], v. 13, n. 28, p. 41–80, 2011. DOI: 10.26512/ser\_social.v13i28.12682. Disponível em: <[https://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/12682](https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12682)>. Acesso em: 19 abr. 2022.

FARACO, C. A. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. **Letras de hoje**, v. 46, n. 1, p. 21-26, 2011.

FERNANDES, D.; FARIA, A. V. O visto humanitário como resposta ao pedido de refúgio dos haitianos. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 34, p. 145-161, 2017.

FETTES, M. Language planning and education. In: **Encyclopedia of language and education**. Springer, Dordrecht, 1997. p. 13-22.

FISHMAN, J. A. Domains and the relationship between micro- and macrosociolinguistics. In: GUMPERZ, J.; HYMES, D. (Orgs.). **Directions in sociolinguistics**. New York: Holt Rinehart and Winston, 1972, p.435-453.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**: Coleção Pesquisa Qualitativa. Bookman Editora, 2009.

FOZ DO IGUAÇU (PR). Prefeitura. **Protocolo de acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal de ensino**. / Foz do Iguaçu (PR). Prefeitura; Foz do Iguaçu (PR). Secretaria Municipal de Educação; Grupo de Pesquisa Língua(gem), Política e Cidadania, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). – Foz do Iguaçu: Secretaria Municipal de Educação da cidade de Foz de Iguaçu-SEED, 2020.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FRITZEN, M. P. **Ich spreche anders, aber das ist auch deutsch: línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no sul do Brasil**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 47, n. 2, p. 341-356, jul./dez. 2008.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: A global perspective**. John Wiley & Sons, 2011.

GARCÍA, O.; MENKEN, K. Stirring the onion: Educators and the dynamics of language education policies (looking ahead). In: **Negotiating Language Policies in Schools**. Routledge, p. 263-275, 2010.

GARCÍA, O.; SYLVAN, C. E. Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. **The Modern language journal**, v. 95, n. 3, p. 385-400, 2011.

GARCÍA, O., LIN. A. M. Translanguaging in bilingual education. **Bilingual and multilingual education**, p. 117-130, 2017.

GOGOLIN, I. Der monolinguale "habitus" der multilingualen Schule. Miinster, New York: Waxman-Verlag, 1994.

\_\_\_\_\_. The " monolingual habitus" as the common feature in teaching in the language of the majority in different countries. **Per Linguam**, v. 13, n. 2, 1997.

\_\_\_\_\_. Linguistic and cultural diversity in Europe: A challenge for educational research and practice. **European Educational Research Journal**, v. 1, n. 1, p. 123-138, 2002.

\_\_\_\_\_. The challenge of super diversity for education in Europe. **Education Inquiry**, v. 2, n. 2, p. 239-249, 2011.

\_\_\_\_\_. Multilingualism: A threat to public education or a resource in public education? – European histories and realities. **European Educational Research Journal**, v. 20, n. 3, p. 297-310, 2021.

GUMPERZ, J. J. **Discourse strategies**. Cambridge University Press, 1982.

HAESBAERT, R. **O Mito da desterritorialização**. Do “Fim dos Territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2004.

HELLER, M.; MARTIN-JONES, M. (Ed.). **Voices of authority: Education and linguistic difference**. Greenwood Publishing Group, 2001.

HELLER, M. Rethinking sociolinguistic ethnography: from community and identity to process and practice. In: MARTIN-JONES, M. e GARDNER, S. (Orgs) **Multilingualism, Discourse and Ethnography**. New York: Routledge, 2012.

HOBBSAWM, E. **Nações e nacionalismo desde 1780: Mito e realidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

\_\_\_\_\_. **A era dos impérios: 1875-1914**. Editora Paz e Terra, 2015.

HORNBERGER, N. H.; JOHNSON, D. C. Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice. **Tesol Quarterly**, v. 41, n. 3, p. 509-532, 2007.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: Resultados da Amostra – Migração**. Rio de Janeiro, 2010.

JACKSON, J. Host language proficiency, intercultural sensitivity, and study abroad. **Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad**, v. 21, n. 1, p. 167-188, 2011.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

JOHNSON, D. C. **Language policy**. Palgrave Macmillan: Basingstoke, UK, 2013.

JOHNSON, D. C.; JOHNSON, E. J. Power and agency in language policy appropriation. **Language Policy**, v. 14, n. 3, p. 221-243, 2015.

JORDÃO, C. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinhas do mesmo saco. In: ROCHA, Cláudia; MACIEL, Ruberval (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2013, p. 69-90.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: O traçado de um percurso. Um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (Orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, p.57-77, 1998.

KROSKRITY, P. V. (Org.). **Regimes of language: Ideologies, politics, and identities**. James Currey Publishers, 2000.

LOPEZ, A. P. **Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

Lopez, Ana Paula de Araújo. **Processos e percursos da institucionalização da área de português como língua de acolhimento em Portugal e no Brasil**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

LUKE, A. Critical literacy: foundational notes. **Theory into practice**, v. 51, p. 4-11, 2012.

MACHADO, A. Caminante, no hay camino: Los mejores poemas de Antonio Machado. **Santiago, Chile: Editorial Quimantú**, 1973.

MAHER, T. J. M. Sendo índio em português. **Língua**, v. 18, p. 115-138, 1998.

\_\_\_\_\_. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO, Stella (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007a, p. 67-94.

\_\_\_\_\_. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, p. 255-270, 2007b.

\_\_\_\_\_. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1. pp.33-48, Jan/Jun 2010.

MANICA, C. A. **A migração haitiana e a inserção no mercado de trabalho na cidade de Cascavel-PR**. Toledo-PR, 2018. 138 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and (re) constituting languages. **Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal**, v. 2, n. 3, p. 137-156, 2005.

MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (Ed.). **The Routledge handbook of multilingualism**. Routledge, 2012.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32, 2017.

MIYAMOTO, S. A política externa do governo Lula: Aspirações e dificuldades. **Ideias**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 119–132, 2013. DOI: 10.20396/ideias.v2i2.8649319. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/view/8649319>>. Acesso em: 19 abr. 2022.

MOITA-LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: Interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA-LOPES, L. P. (Orgs.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 13-44, 2006.

\_\_\_\_\_. On being white, heterosexual and male in a Brazilian school: Multiple positionings in oral narratives. **Discourse and identity**, p. 288-313, 2006.

MOREIRA, J. B. Refugiados no Brasil: reflexões acerca do processo de integração local. In: **Rev. Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, Ano XXII, n. 43, p. 85-98, jul./dez. 2014.

MÜLLER DE OLIVEIRA, G. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. **O direito à fala**, p. 84-91, 2000.

NDHLOVU, F. J.; KELLY, S. J. Why ecology of knowledges and multilingual habitus matter in higher degree research student training. **TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World**, v. 9, n. 5, 2020.

NEVES, A. **Política Linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro**: Um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

NORTON, B. **Identity and language learning: Extending the conversation**. Multilingual Matters, 2013.

NOZAKI, W. **A privatização em “marcha forçada” nos governos Temer e Bolsonaro**. Le Monde Diplomatique Brasil, 2019. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-privatizacao-em-marcha-forcada-nos-governos-temer-e-bolsonaro/>. Acesso em: 24 de jul. 2022.

PARANÁ. **Constituição do Estado do Paraná**, de 5 de outubro de 1989.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação 02/03** de 2/6/2003. Curitiba: SEED, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). **Edital de credenciamento n. 44/2017**. Curitiba, 26 de julho de 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto Estadual nº 4289, de 05 de abril de 2012. Institui o Comitê Estadual para Refugiados e Migrantes no Estado do Paraná. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, 05 abr. 2012. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=66396>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Plano Estadual de Políticas Públicas para a promoção e defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas**. 2014. Disponível em: <

[http://www.dedihc.pr.gov.br/arquivos/File/2015/PlanoEstadualMigranteRefugiadoParana .pdf](http://www.dedihc.pr.gov.br/arquivos/File/2015/PlanoEstadualMigranteRefugiadoParana.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2018.

PATARRA, N. L.; BAENINGER, R. Mobilidade espacial da população no Mercosul: metrópoles e fronteiras. **Papeles de Población**, v. 10, n. 42, p. 0, 2004.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PITA, A. C. À Guisa de Prefácio: Direitos Humanos e Direito Internacional dos Refugiados. In: GEDIEL, J. A.; GODOY, G. (Orgs.). **Refúgio e hospitalidade**. Curitiba: Kairós, 2016, pp. 5-16.

POCHMANN, M. Ajuste econômico e desemprego recente no Brasil metropolitano. **Estudos avançados**, v. 29, n. 85, p. 7-19, 2015.

PREVOO, M. J. L et al. Predicting ethnic minority children's vocabulary from socioeconomic status, maternal language and home reading input: different pathways for host and ethnic language. **Journal of child language**, v. 41, n. 5, p. 963-984, 2014.

QUEIROZ, F. L. O. Português como Língua de “Acolhimento”: Ressituando o Conceito. **Pensares em Revista**, n. 27, p. 166-191, 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, v. 233, 2005.

RAMPTON, B.; BLOMMAERT, J. Language and superdiversity. In: **Language and superdiversity**. Routledge, 2015. p. 31-58.

REZENDE, T. Z. **Construção de uma política migratória no Paraná, 2010 - 2016**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO DA SILVA, E. “[...] **você vai ter que aprender inglês de qualquer jeito, querendo ou não!**”: **Exames de línguas e política linguística para o inglês no Brasil**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas.

\_\_\_\_\_. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 52, n. 2, p. 289-320, 2013. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200007>

RICENTO, T. K.; HORNBERGER, N. H. Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. **Tesol Quarterly**, v. 30, n. 3, p. 401-427, 1996.

\_\_\_\_\_. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. **Journal of sociolinguistics**, v. 4, n. 2, p. 196-213, 2000.

RODRIGUES, N. C. A abordagem etnográfica na pesquisa em linguística aplicada: reflexões de uma trajetória. In: FRITZEN, M.P. e LUCENA, M. I. P. (Orgs). **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau, SC: Editora da FURB, 2012.

ROJO, R.H.R. Caminhos para a LA: Política linguística, política e globalização. In: NICOLAIDES, C.; DA SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, p.63-78, 2013.

RYMES, B. **Communicating beyond language**: everyday encounters with diversity. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2014.

SANTOS, M. Por uma outra globalização. **Rio de Janeiro: Record**, v. 174, p. 25, 2000.

SCARAMUCCI, M. V. R; DINIZ, L. R. A. Avaliação de proficiência em português em processos de naturalização no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 38, 2022.

SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista brasileira de Educação**, p. 60-70, 2002.

SEVERO, C. G. Política(s) linguística(s) e questões de poder. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 57, n. 2, 2013.

\_\_\_\_\_. Unesco e a educação multilíngue: revisões e problematizações. **Travessias Interativas**, v. 10, p. 295-312, 2021.

SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. Londres; Nova York: Routledge, 2006.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e Diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais**. São Paulo: Editora Vozes, 2000.

SILVERSTEIN, M. Shifters, linguistic categories, and cultural description. **Meaning in anthropology**, 1976.

SOUSA SANTOS, B. **A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. Edições Afrontamento, 2000.

\_\_\_\_\_. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002.

\_\_\_\_\_. Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e de outro. In: **Conferência de Abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra. 2004.

\_\_\_\_\_. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 78, p. 3-46, 2007.

SOUZA, L. M. **Para uma redefinição de letramento crítico**: conflito e produção de significação. Formação de professores de línguas - ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

SPOLSKY, B. **Language policy**. Cambridge University Press, 2004.

\_\_\_\_\_. **Language management**. Cambridge University Press, 2009.

\_\_\_\_\_. **Para uma Teoria de Políticas Linguísticas**. ReVEL, vol. 14, n. 26, 2016. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez. [[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)].

\_\_\_\_\_. Language Policy in Education: Practices, Ideology, and Management. In: T. McCarty, S. May (Orgs.). **Language Policy and Political Issues in Education**. Springer International Publishing: Encyclopedia of Language and Education, 2017, p. 1-15. DOI 10.1007/978-3-319-02320-5\_1-2.

\_\_\_\_\_. A modified and enriched theory of language policy (and management). **Language Policy**, v. 18, n. 3, p. 323-338, 2019.

STROUD, Christopher. Linguistic Citizenship as Utopia. **Multilingual Margins: A journal of multilingualism from the periphery**, v. 2, n. 2, p. 22-22, 2015.

TALIS, OECD. Teaching and Learning International Survey. **Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development. Google Scholar**, 2009.

TOLLEFSON, J. W. **Planning language, planning inequality: Language policy in the community**. London: Longman, 1991. Pp. xi+ 234.

\_\_\_\_\_. Critical Theory in Language Policy. In: RICENTO, Thomas. **Language and Social Change: Introduction to Language Policy: Theory and Method (1)**. Hoboken, Gb: Wiley-Blackwell, 2009. Cap. 3. p. 42-59.

\_\_\_\_\_. Perspectives on Language Policy and Planning. In: KAPLAN, R. (ed.), **The Oxford Handbook of Applied Linguistics**, 2nd edn, Oxford Handbooks (2010; online edn, Oxford Academic, 18 Sept. 2012), <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195384253.013.0032>, accessed 24 Aug. 2023.

TOLLEFSON, J. W.; PÉREZ-MILANS, M. (Ed.). **The Oxford handbook of language policy and planning**. Oxford University Press, 2018.

UNICEF. **Crise migratória venezuelana no Brasil**. [s.d]. Brasil. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasi>>. Acesso em 14 jul. 2022.

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

VERTOVEC, S. **Superdiversity: Migration and Social Complexity**. Taylor & Francis, 2023.

VIEBROCK, B. Just a change of prefix? From inter-to transcultural foreign language learning and back. In: **Slogonizations in Language Education Discourse conference**. 2014, p. 24.

VIGOUROUX, C. B. Language and (in) hospitality: The micropolitics of hosting and guesting. **Language, Culture and Society**, v. 1, n. 1, p. 31-58, 2019.

VITANOVA, G. Authoring the self in a non-native language: a dialogic approach to agency and subjectivity. In: HALL, J. K.; MARCHENKOVA, L.; VITAVOVA, G. (Orgs) **Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning: new perspectives**. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2005, p.149-169.

WALSH, C. E. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Entramados: educación y sociedad**, n. 1, p. 17-30, 2014.

\_\_\_\_\_. **Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re) existir y (re) vivir**. Alter/nativas. Valle de Cauca: Abril Trigo, 2017.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. Coloniality and decolonial pedagogy: To think of other education. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 26, p. 83, 2018. DOI: 10.14507/epaa.26.3874. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874>. Acesso em: 5 jun. 2023.

WEI, L. Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. **Journal of pragmatics**, v. 43, n. 5, p. 1222-1235, 2011.

\_\_\_\_\_. Translanguaging as a practical theory of language. **Applied linguistics**, v. 39, n. 1, p. 9-30, 2018.

Williams, C. (1994). **Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyddestun Addysg Uwchradd Ddwyeithog** [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Tese (Doutorado). University of Wales, Bangor. <https://research.bangor.ac.uk/portal/files/20574535/null>

WORTHAM, S. E. F. **Narratives in action: A strategy for research and analysis**. Teachers College Press, 2001.

\_\_\_\_\_. Linguistic anthropology. **The handbook of educational linguistics**, p. 83-97, 2008.

## ANEXOS

## Anexo 1

## SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



## ANEXO V da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED

## CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaramos para os devidos fins que a realização da pesquisa intitulada “Políticas Linguísticas do Estado do Paraná para o Ensino-Aprendizagem de Português como Língua Adicional em Contexto de Migração e Refúgio”, realizada por Renata Franck Mendonça de Anunciação, sob o RG 6 [REDACTED], nas dependências do Departamento de Políticas e Tecnologias Educacionais, está autorizada mediante entrega de Parecer do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Campinas.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Nome e assinatura do Diretor

**Obs:** a declaração deverá estar em papel timbrado ou carimbado pelo declarante.

## Anexo 2

## SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



## ANEXO II da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED

## REQUERIMENTO PARA AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA CIENTÍFICA

Eu Renata Franck Mendonça de Anunciação RG n.º 6, acadêmica do curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada, no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/Unicamp), Matrícula n.º 162396, venho por meio deste requerer autorização para realizar pesquisa nos estabelecimentos vinculados a esta Pasta conforme quadro abaixo.

CONCEDENTE	
Órgão	Secretaria de Estado da Educação
CNPJ	76.416.965/0001-21
Endereço	Avenida Água Verde, 2140 Vila Isabel
Município	Curitiba
CEP	80.240-900
Telefone	(41) 3340-1500
Sítio	www.educacao.pr.gov.br
Representada por	Nome Superintendente ou Chefia NRE
Cargo/Função	Superintendência ou Chefia do NRE

CEDENTE	
Instituição de Ensino responsável pela pesquisa	Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas (IEL/Unicamp)
CNPJ	046.068.425/0001-33
Endereço	Rua Sérgio Buarque de Holanda, no 571
Município	Campinas - SP – Brasil

<b>CEP</b>	CEP 13083-859
<b>Telefone</b>	19-3521.1502
<b>e-mail</b>	ceciliabizon@gmail.com
<b>Representada por</b>	Ana Cecília Cossi Bizon
<b>Cargo/Função</b>	Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) – UNICAMP

<b>PESQUISADOR</b>	
<b>Nome</b>	Renata Franck Mendonça de Anunciação
<b>RG</b>	6. [REDACTED]
<b>CPF</b>	03 [REDACTED]
<b>Endereço</b>	Av. Anita Garibaldi 336, [REDACTED]
<b>Município</b>	Curitiba – PR
<b>CEP</b>	805 [REDACTED] 0
<b>Telefone (com DDD)</b>	41 32 [REDACTED]
<b>Celular (com DDD)</b>	41 9 [REDACTED]
<b>e-mail</b>	renatafma@gmail.com

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Renata Franck Mendonça de Anunciação  
Nome e assinatura do Pesquisador(a)

## Anexo 3

## SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



## ANEXO III da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED

## TERMO DE COMPROMISSO DA PESQUISA CIENTÍFICA

Eu Renata Franck Mendonça de Anunciação RG n.º 6 [REDACTED], acadêmica do curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada, no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/Unicamp), Matrícula n.º 162396, venho me comprometer com a realização de pesquisa nos estabelecimentos vinculados à Secretaria de Estado de Educação ou aos Núcleos Regionais de Educação, conforme cláusulas e condições a seguir estabelecidas:

**CLÁUSULA 1ª** – O Termo de Compromisso de Pesquisa formaliza as condições básicas para a realização de pesquisa da CEDENTE junto ao Órgão CONCEDENTE, sendo obrigatória a apresentação do Projeto de Pesquisa, o qual passa a ser parte integrante deste Termo, devidamente aprovado pela Instituição de ensino superior, na qual o pesquisador esteja matriculado. O Projeto de Pesquisa deverá explicitar com clareza a justificativa, os objetivos, a metodologia e o cronograma.

**CLÁUSULA 2ª** – O presente Termo de Compromisso de Pesquisa firmado entre CONCEDENTE e PESQUISADOR (a), não cria vínculo empregatício entre as partes.

- I. Sendo CONCEDENTE a Secretaria de Estado de Educação quando a pesquisa for realizada na SEED e suas unidades, a saber: diretorias, departamentos e coordenações e; o Núcleo Regional de Educação-NRE quando a pesquisa for realizada em unidades educacionais públicas estaduais.

**CLÁUSULA 3ª** – Ficam estabelecidas entre as partes as seguintes condições básicas para a realização da pesquisa:

- I. Este Termo de Compromisso de Pesquisa terá vigência de acordo com o período estabelecido no cronograma apresentado no projeto de pesquisa

(CLÁUSULA 1ª), podendo ser renunciado a qualquer momento, unilateralmente, mediante comunicação escrita com justificativa;

- II. A pesquisa será realizada em horário compatível com a Unidade da SEED ou NRE, de acordo com escala previamente elaborada pelo Gestor da Unidade.

**CLÁUSULA 4ª** – No desenvolvimento da pesquisa caberá:

- I. **À Concedente**
  - a) autorizar o (a) PESQUISADOR (a) a realizar sua pesquisa na Unidade, mediante parecer técnico/pedagógico do Departamento/Unidade vinculado ao Objeto da Pesquisa, da Secretaria de Estado da Educação ou NRE.
- II. **Ao (À) Pesquisador (a)**
  - a) cumprir, com empenho e interesse, a programação estabelecida para sua pesquisa;
  - b) elaborar e entregar à Secretaria de Estado da Educação a redação final de sua pesquisa, assim como demais publicações originadas da pesquisa;
  - c) observar e obedecer às normas internas da CONCEDENTE e do Serviço Público Estadual, bem como outras eventuais recomendações emanadas pelo Gestor da Unidade;
  - d) primar pelo comportamento ético e moral dentro da Unidade;
  - e) Apresentar-se à Unidade com vestuário apropriado, bem como em condições devidas de asseio corporal.
  - f) preencher o Anexo VII, referente ao Termo para autorização de Uso do material produzido.
  - g) cumprir com o prazo estabelecido em cronograma próprio.
- III. **À Pesquisa**
  - a) Conter fundamentos teóricos e éticos, os quais deverão dar sustentação ao tipo de pesquisa a ser realizada;

**CLÁUSULA 5ª** – A pesquisa se dará dentro das normas éticas vigentes, de acordo com os Direitos Humanos, Resolução n.º 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, Decreto n.º 7037, de 21 de dezembro de 2009, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e complementares.

- I. Os dados coletados serão de uso específico para o desenvolvimento da pesquisa em questão, conforme as normas vigentes. Caso os dados coletados sirvam para uma outra pesquisa, o pesquisador deverá encaminhar novo projeto para análise da Secretaria de Estado da Educação ou NRE, bem como autorização.
- II. Qualquer alteração, exclusão ou inclusão na pesquisa será comunicada e, se necessário, solicitada a mudança ao Órgão CONCEDENTE.

**CLÁUSULA 6ª** – Constituem motivos para o cancelamento automático da vigência do presente Termo de Compromisso:

- I. depois da entrega do resultado aos envolvidos, ao término da pesquisa;
- II. a qualquer tempo, por interesse do Órgão CONCEDENTE ou da Unidade, mediante comunicação escrita com justificativa;
- III. a pedido do (a) PESQUISADOR (a), mediante comunicação escrita com justificativa;
- IV. o descumprimento de qualquer compromisso assumido na oportunidade da assinatura do Termo de Compromisso da Pesquisa.

**CLÁUSULA 7ª** – Fica eleito o foro da comarca mais próxima do Núcleo Regional de Educação, o qual está jurisdicionada a unidade educacional em que será aplicada a pesquisa, para dirimir qualquer dúvida ou litígio que se origine da execução deste Termo, renunciando a qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

E por estarem de comum acordo com as condições deste Termo de Compromisso de Pesquisa, as partes assinam.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Renata Franck Mendonça de Anunciação  
Nome e assinatura do Pesquisador (a)

---

Nome do Concedente

---

Nome do Cedente  
(carimbo e assinatura)

## Anexo 4



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### **POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL EM CONTEXTO DE MIGRAÇÃO E REFÚGIO**

Renata Franck Mendonça de Anunciação

Número do CAAE: 89313618.3.0000.8142

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, serve para que você conheça os seus direitos, caso concorde em participar dessa pesquisa. Ele é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia este texto com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir se quer participar da pesquisa, ou não. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

#### **Justificativa e objetivos:**

Espera-se que, com essa pesquisa, se possa descrever e analisar uma importante e pioneira política linguística voltada à inserção social de migrantes e de

refugiados, promovida pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), no ano de 2018. A expectativa é que os resultados dessa investigação possam contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas ao ensino inclusivo de Português como Língua Adicional em contexto de migração e refúgio e para a formação de professores da rede pública que, cada vez mais, terão que lidar com estudantes que ainda não falam português.

### **Procedimentos:**

Participando do estudo você está sendo convidado a preencher um questionário e a falar, em entrevistas e em grupos focais gravados em áudio, de sua experiência em relação ao ensino de Português como Língua Adicional em contexto de migração e refúgio, sobre como você percebe sua contribuição como ator de política linguística nesse contexto.

### **Observações:**

- As entrevistas serão realizadas em grupos ou individualmente em local e horário mais convenientes para você.
- Cada entrevista deve durar entre 30 (trinta) e 40 (quarenta) minutos).

### **Desconfortos e riscos:**

Esta pesquisa não apresenta riscos físicos ao participante, mas é possível que você sinta algum desconforto psicológico (como vontade de chorar) enquanto fala sobre suas experiências como ator de políticas linguísticas no contexto de migração e de refúgio. Se isso ocorrer, você poderá ficar em silêncio, sair da sala e até mesmo abandonar sua participação na pesquisa.

### **Benefícios:**

Sua participação não gerará benefícios diretos a você, porém, ao aceitar participar desta pesquisa, você contribuirá para o desenvolvimento de políticas de

ensino-aprendizagem de Português como Língua Adicional e para a produção e a divulgação de conhecimento científico.

**Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome verdadeiro não será citado.

**Ressarcimento e Indenização:**

Como o estudo será feito em local e horário mais convenientes para você, você não terá despesas extras se decidir participar desta pesquisa. Você terá direito a indenização no caso de danos decorrentes da pesquisa.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Renata Franck Mendonça de Anunciação na Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, localizado na Rua Sérgio Buarque de Holanda, 571- Cidade Universitária -13083-970 - Campinas, SP – Brasil; telefone (19) 35211506; e-mail [renatafma@gmail.com](mailto:renatafma@gmail.com).

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:30hs às 13:30hs e das 13:00hs às 17:00hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: [cep@fcm.unicamp.br](mailto:cep@fcm.unicamp.br)

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante:

---

---

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

(Assinatura do participante)

**Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

---

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

(Assinatura do pesquisador)

Rubrica do pesquisador:\_\_\_\_\_ Rubrica do participante:\_\_\_\_\_

## Anexo 5

### QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTES DO CURSO DE FORMAÇÃO EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA SEED – PR

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DO ESTADO DO PARANÁ PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE  
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL EM CONTEXTO DE MIGRAÇÃO E REFÚGIO

Renata Franck Mendonça de Anuniação

O objetivo deste formulário que você acaba de receber é conhecer o perfil do(a) participante do Curso de Português como Língua Estrangeira, que trabalha ou pode vir a trabalhar com o Ensino de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira na Rede Estadual de Ensino paranaense. O preenchimento deste formulário terá duração aproximada de 30 minutos e os procedimentos empregados não provocam nenhum tipo de desconforto. Os voluntários devem ter no mínimo 18 anos.

Sua colaboração será anônima.

Para quaisquer outras informações escreva para a pesquisadora **Renata de Anuniação**:

E-mail: [renatafma@gmail.com](mailto:renatafma@gmail.com)

A seguir você preencherá um questionário com dados de interesse sobre suas práticas docentes. Caso se sinta incomodado em responder a alguma pergunta do questionário, marque as alternativas de não declaração, mas não as deixe de responder.

---

## INFORMAÇÕES PESSOAIS

As primeiras perguntas serão sobre você, sua formação e sobre sua carreira. Por favor, responda as questões, marcando uma resposta.

### 1. Com qual gênero você se identifica?

eminino      masculino

### 2. Quantos anos você tem?

menos de 25

25 – 29

30 – 39

40 – 49

50 – 59

60 e mais

### 3. Você possui graduação em Letras?

Sim

Não

### 4. Qual é a sua habilitação? (Ex.: Licenciatura em Português e Inglês, Bacharelado em Italiano, ...)

---

### 5. Qual é a sua formação acadêmica?

#### 6.

Superior incompleto

Superior completo

Especialista

Mestre

Doutor(a)

Prefiro não declarar

### 7. Há quantos anos você é formado(a)?

Menos de 1 ano

Entre 1 a 5 anos

Entre 5 e 10 anos

Mais de 10 anos

Prefiro não declarar

**8. Há quantos anos você exerce a profissão de professor?**

- Menos de 1 ano
- Entre 1 a 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Mais de 10 anos
- Prefiro não declarar

**9. Há quantos anos você trabalha na rede estadual de ensino?**

- Menos de 1 ano
- Entre 1 a 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Mais de 10 anos
- Prefiro não declarar

**10. Qual é o seu regime de trabalho?**

- Estatutário
- CLTista
- PSS
- Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**11. Você tem experiência de ensino de línguas estrangeiras?**

Sim

Não

Se sim, quais e por quanto tempo?

---



---

**12. Você tem experiência de ensino de português como língua estrangeira?**

Sim

Não

Se sim, por quanto tempo e em qual/quais contexto(s)?

---



---

**13. Considerando a sua jornada de trabalho, quanto tempo você estaria disposto(a) a investir semanalmente na realização de tarefas relacionadas a sua formação continuada?**

- Menos de 1 hora
- Entre 1 e 2 horas
- Mais de 2 horas
- Não tenho tempo

**14. Na sua opinião, qual é a importância de participar de um curso de formação como este?**

---

---

**15. Quais são as suas expectativas com relação a este curso?**

---

---

## **PRÁTICAS DE ENSINO, CRENÇAS E ATITUDES**

Nesta seção, gostaríamos de saber o que você pensa sobre ensino e aprendizagem.

**16. Na sua opinião, qual seriam as principais diferenças entre o ensino de português como língua materna e como língua não-materna?**

---

---

**17. Você considera importante oferecer ensino de português como língua estrangeira em escolas públicas? Por quê?**

---

---

**18. Você conhece o conceito Língua de Acolhimento?**

---

---

**19. O que significa Língua de Acolhimento para você?**

---

---

**20. Por favor, indique o quanto você concorda ou discorda de cada uma das afirmações abaixo.**

*Marque apenas uma resposta por afirmação.*

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo totalmente
a) É importante que o aluno aprenda a falar como um brasileiro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) É importante que o aluno aprenda a escrever como um brasileiro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) O ensino de língua portuguesa ajuda no processo de inclusão social de migrantes e refugiados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Professores eficientes mostram a forma correta de resolver um problema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Para mim, uma "baixa performance" significa uma performance que está abaixo da média conquistada pelo aluno anteriormente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) É melhor quando o professor – e não o aluno – decide qual atividade deve ser realizada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Meu papel como professor(a) é facilitar a investigação dos meus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Professores sabem muito mais do que os alunos, por isso é melhor ensinar a resposta correta para prevenir que os alunos desenvolvam hipóteses falsas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Os alunos aprendem melhor quando buscam soluções para questões relacionadas a sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) A aprendizagem de português vai depender do quanto os alunos interagem com falantes de português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Você terminou de responder o questionário!

**Muito obrigada por sua colaboração!**