

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA

DINA TALITA OLIVEIRA SCHARB

REFLEXÃO SOBRE AÇÕES DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM CONTEXTOS
EDUCACIONAIS MULTILÍNGUES

Porto Alegre

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA

DINA TALITA OLIVEIRA SCHARB

**REFLEXÃO SOBRE AÇÕES DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM CONTEXTOS
EDUCACIONAIS MULTILÍNGUES**

Dissertação de Mestrado em Letras apresentada
como requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Letras pelo Programa de Pós-
Graduação em Letras da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla

Porto Alegre

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Scharb, Dina Talita Oliveira
Reflexão sobre ações de políticas linguísticas em
contextos educacionais multilíngues / Dina Talita
Oliveira Scharb. -- 2023.
138 f.
Orientadora: Gabriela da Silva Bulla.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Português como Língua de Acolhimento (PLAc). 2.
Multilinguismo. 3. Políticas linguísticas. 4.
Migração. 5. Escolarização. I. Bulla, Gabriela da
Silva, orient. II. Título.

DINA TALITA OLIVEIRA SCHARB

**REFLEXÃO SOBRE AÇÕES DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM CONTEXTOS
EDUCACIONAIS MULTILÍNGUES**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Porto Alegre, 29 de junho de 2023.

Resultado: Aprovada sem correções solicitadas.

BANCA EXAMINADORA:

Dra. Gabriela da Silva Bulla - Orientadora
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Dra. Ana Cecília Cossi Bizon
Departamento de Linguística Aplicada
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Dr. Alan Sílvio Ribeiro Carneiro
Departamento de Letras
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Dra. Lia Schulz
Departamento de Línguas Modernas
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por ter oferecido 10 anos de uma formação gratuita e de excelência...

Ao Programa de Português para Estrangeiros (PPE/UFRGS) por ser um espaço de pesquisa, colaboração, docência e por acreditar no potencial criativo e intelectual de seus professores e os preparar para o diálogo com o outro...

À minha professora, orientadora e amiga Gabriela Bulla, por me apresentar o ensino de Português como Língua Adicional, acolher minhas ideias, proporcionar caminhos possíveis, acreditar no meu trabalho, compartilhar afetos...

Ao CIBAI Migrações pela oportunidade de trabalhar diariamente com e para as migrações e proporcionar sonhar e construir coletivamente novas histórias/ mundos possíveis...

À equipe do CIBAI por tanto carinho, companheirismo e excelência no trabalho que tem realizado nestes últimos anos...

Ao Pe. Anderson Hammes, que me chamou para fazer parte da equipe do CIBAI, e desde então tem me inspirado a fazer sempre o meu melhor...

Ao Pe. James-Son Mercure, *zanmi m*, que inspira a alegria e a força do Haiti...

À minha querida amiga Alice Soares, que me apresentou o Conexão Português e me colocou no caminho do PLAc, agradeço por esse encontro tão fortuito e revolucionário...

À super equipe de voluntários do Conexão Português, que faz tudo acontecer...

Às minhas amigas parceiras de UFRGS, de PPE, de pesquisa, de Conexão Português: Kétina Timboni, Renata Citadin, Laura Soares, Bruna Souza de Oliveira e Andrea Rubert...

Aos meus pais, por tudo...

Ao Felipe, pelo apoio incondicional e por não me deixar escolher caminhos fáceis...

Por fim, a todos os migrantes que tive o privilégio de conhecer, chorar, rir e sonhar junto nesses últimos anos. Esse trabalho é uma pequena tentativa de contribuir para a construção de uma educação mais amorosa e gentil para todos.

Ubuntu: “Eu sou porque nós somos”.
Tradução corrente para a palavra que encerra a filosofia
africana Ubuntu.

“Cherche lavi, detwi lavi”
Ditado haitiano que pode ser traduzido como “perseguir a vida, destruir a
vida”. Nos informa sobre a resiliência de um povo em um *devir* em diáspora.

*“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode
temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão
criadora, sob pena de ser uma farsa.”*
Paulo Freire, em *A Educação como Prática da Liberdade*

RESUMO

Esta dissertação tem o objetivo de refletir sobre um conjunto de ações de políticas linguísticas educacionais (Garcez; Schulz, 2016; Shohamy, 2006) realizadas em diferentes espaços de educação pelos quais circulei e a forma como fui atravessada por elas como professora, pesquisadora e agente de políticas educacionais para as migrações: Programa de Português para Estrangeiros (PPE/UFRGS), Laboratório de Migrações (LabMig/UFRGS) e Conexão Português, programa de acolhimento linguístico em ensino de português em contextos de migração e refúgio (Amado, 2013; Anunciação, 2018; Bizon; Camargo, 2018; Lopez, 2016; Pedroso, 2022; São Bernardo, 2016) do Centro Ítalo-Brasileiro de Assistência e Instrução às Migrações (CIBAI Migrações). A partir da análise destas ações e da reflexão sobre as minhas experiências, busco apontar possíveis direcionamentos teórico-práticos para a formação de professores e agentes educacionais imersos em contextos educacionais multilíngues no Brasil. Para tanto, esta análise parte do conceito de professor profissional reflexivo (Schön, 1992) e da dimensão colaborativa da formação docente (Nóvoa, 1995), em que o fazer docente conjunto e colaborativo é fortemente pautado por encontros formativos que buscam a construção de alternativas diante dos desafios da educação na contemporaneidade (Freire, 1987; Freitas, 2004). Como resultado dessa reflexão, entendo como necessário i. reconceitualizar a noção de linguagem subjacente a nossas práticas pedagógicas por meio da compreensão de língua como repertório (García, 2009; Meier, 2016; Ortega, 2013; Wei, 2018); ii. Incentivar a construção de comunidades colaborativas e inclusivas de aprendizagem através de práticas e tarefas pedagógicas (Bulla; Schulz, 2018; Schlatter; Garcez, 2009), e, por último, iii. promover uma ecologia multilíngue dos espaços educacionais (García; Johnson; Seltzer, 2017) com vistas a fortalecer a educação do entorno para a diferença (Maher, 2007) a partir de ações que mobilizem desde a paisagem linguística da escola até o envolvimento da comunidade no acolhimento do aluno migrante.

Palavras-chave: Português como Língua de Acolhimento (PLAc); multilinguismo; políticas linguísticas; migração; escolarização.

ABSTRACT

This dissertation aims to reflect on a set of educational language policy actions (Garcez; Schulz, 2016; Shohamy, 2006) carried out in different educational spaces through which I have circulated and the way I have been crossed by them as a teacher, researcher and agent of educational policies for migration: Programa de Português para Estrangeiros (PPE/UFRGS), Laboratório de Migrações (LabMig/UFRGS) y Conexão Português, a program of linguistic welcome through the teaching of Portuguese in contexts of migration and refuge (Amado, 2013; Anunciação, 2018; Bizon; Camargo, 2018; Lopez, 2016; Pedroso, 2022; São Bernardo, 2016) of the Centro Ítalo-Brasileiro de Assistência e Instrução às Migrações (CIBAI Migrações). By analyzing these actions and reflecting on my experiences, I seek to point out possible theoretical and practical directions for the training of teachers and educational agents immersed in multilingual educational contexts in Brazil. To this end, this analysis is based on the concept of the reflective professional teacher (Schön, 1992) and the collaborative dimension of teacher training (Nóvoa, 1995), in which joint and collaborative teaching is strongly guided by formative encounters that seek to build alternatives to the challenges of education in contemporary times (Freire, 1987; Freitas, 2004). As a result of this reflection, I believe it is necessary to i. reconceptualize the notion of language underlying our pedagogical practices by understanding language as a repertoire (García, 2009; Meier, 2016; Ortega, 2013; Wei, 2018); ii. Encouraging the construction of collaborative and inclusive learning communities through pedagogical practices and tasks (Bulla; Schulz, 2018; Schlatter; Garcez, 2009); iii. promoting a multilingual ecology of educational spaces (García; Johnson; Seltzer, 2017) with a view to strengthening the education of the environment for difference (Maher, 2007) based on actions that mobilize everything from the linguistic landscape of the school to the involvement of the community in welcoming migrant students.

Keywords: Portuguese as a Welcoming Language; multilingualism; language policies; migration; schooling.

RESUMEN

Este trabajo de maestría pretende reflexionar sobre un conjunto de acciones de política lingüística educativa (Garcez; Schulz, 2016; Shohamy, 2006) llevadas a cabo en diferentes espacios educativos por los que he circulado y el modo en que he sido atravesada por ellas como docente, investigadora y agente de políticas educativas para la migración: el Programa de Português para Estrangeiros (PPE/UFRGS), el Laboratório de Migrações (LabMig/UFRGS) y Conexão Português, programa de acogida lingüística para la enseñanza del portugués en contextos de migración y refugio (Amado, 2013; Anunciação, 2018; Bizon; Camargo, 2018; Lopez, 2016; Pedroso, 2022; São Bernardo, 2016) del Centro Ítalo-Brasileiro de Assistência e Instrução às Migrações (CIBAI Migrações). Al analizar estas acciones y reflexionar sobre mis experiencias, pretendo señalar posibles orientaciones teóricas y prácticas para la formación de profesores y agentes educativos inmersos en contextos educativos multilingües en Brasil. Para ello, este análisis se basa en el concepto de profesor profesional reflexivo (Schön, 1992) y en la dimensión colaborativa de la formación de profesores (Nóvoa, 1995), en la que la enseñanza conjunta y colaborativa está fuertemente orientada por encuentros formativos que buscan construir alternativas a los desafíos de la educación en la época contemporánea (Freire, 1987; Freitas, 2004). Como resultado de esta reflexión, considero necesario i. Reconceptualizar la noción de lengua subyacente a nuestras prácticas pedagógicas entendiendo la lengua como repertorio (García, 2009; Meier, 2016; Ortega, 2013; Wei, 2018); ii. Incentivar la construcción de comunidades de aprendizaje colaborativas e inclusivas mediante prácticas y tareas pedagógicas (Bulla; Schulz, 2018; Schlatter; Garcez, 2009), y finalmente, iii. promover una ecología multilingüe de los espacios educativos (García; Johnson; Seltzer, 2017) con vistas a fortalecer la educación del entorno para la diferencia (Maher, 2007) a partir de acciones que movilicen desde el paisaje lingüístico de la escuela hasta la implicación de la comunidad en la acogida del alumnado migrante.

Palabras clave: portugués como lengua de acogida; multilingüismo; políticas lingüísticas; migración; escolarización.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atividade elaborada para alunos mais proficientes em língua portuguesa.....	92
Figura 2 - Políticas linguísticas horizontais.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ações de PLEd - PPE e LabMig	67
Quadro 2 - Levantamento das publicações do LabMig (2016 a 2022)	73
Quadro 3 - Ações e projetos desenvolvidos pelo Conexão Português	81
Quadro 4 - Autonivelamento disponível no formulário de inscrição	85
Quadro 5 - Princípios norteadores dos planos curriculares	88
Quadro 6 - Descritores elaborados para os módulos regulares	88
Quadro 7 - Desafios quanto aos discentes	98
Quadro 8 - Ações educacionais para o corpo discente	100
Quadro 9 - Ações educacionais para o corpo docente e diretivo.....	100

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	MOVIMENTOS TEÓRICOS NO CAMPO DO MULTILINGUISMO.....	21
2.1	POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS.....	21
2.1.1	Definindo políticas linguísticas educacionais	22
2.1.2	Um breve panorama das políticas linguísticas no Brasil para contextos multilíngues	25
2.2	MULTILINGUISMO NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS: UM CONVITE À REFLEXÃO	30
2.2.1	Definindo o multilinguismo	31
2.2.2	O conceito de linguagem na virada multilíngue	33
2.3	CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E ENSINO DE PORTUGUÊS EM CONTEXTOS DE MIGRAÇÃO E REFÚGIO	35
2.3.1	Discutindo o termo Português como Língua de Acolhimento (PLAc).....	36
2.3.2	Breve panorama sobre o ensino de PLA em contextos de migração e refúgio no Brasil.....	41
3	DIMENSÕES METODOLÓGICAS	44
3.1	PERGUNTA E OBJETIVOS DA PESQUISA	44
3.2	MINHAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COMO OBJETOS DE REFLEXÃO	46
3.2.1	Meus entendimentos do trabalho do professor enquanto profissional reflexivo	47
3.2.2	A Linguística Aplicada e seu viés de transformação social	50
4	REFLEXÃO SOBRE AÇÕES DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS EM PLAC PROMOVIDAS PELA UFRGS E CIBAI MIGRAÇÕES	52
4.1	UM RECORTE DE AÇÕES DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS DESENVOLVIDAS NA UFRGS.....	53
4.1.1	A extensão universitária na UFRGS.....	53
4.1.2	O Programa de Português para Estrangeiros (PPE/UFRGS).....	57
4.1.3	Ações de acolhimento linguístico em contexto acadêmico promovidas pelo PPE ..	63
4.1.4	Historicidade e contribuições do projeto Laboratório de Migração - LabMig da UFRGS.....	69
4.2	AÇÕES DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS DESENVOLVIDAS PELO CONEXÃO PORTUGUÊS/CIBAI MIGRAÇÕES	78
4.2.1	Conexão Português: um programa de acolhimento linguístico do CIBAI Migrações	78
4.2.2	Organização do programa Conexão Português.....	82
4.2.3	Diretrizes teóricas e curriculares do Conexão Português.....	87
4.2.4	Ações de políticas linguísticas educacionais realizadas pelo Conexão Português ..	90
4.2.4.1	Ansanm! Português na Lomba	90
4.2.4.2	Encontros para o Acolhimento Linguístico e Atenção ao Aluno Migrante - EcoA.....	94

5	PROPOSTAS DE DIRECIONAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS PARA CONTEXTOS MULTILÍNGUES	105
5.1	A PEDAGOGIA DA TRANSLINGUAGEM: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI	107
5.2	PRÁTICAS COLABORATIVAS COMO PROMOTORAS DE APRENDIZAGENS	109
5.3	INVESTIMENTO NA ECOLOGIA MULTILÍNGUE DOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS A PARTIR DA EDUCAÇÃO DO ENTORNO E ATENÇÃO À PAISAGEM LINGUÍSTICA	112
5.3.1	Investir em práticas pedagógicas que tenham no horizonte a educação do entorno para o respeito à diferença.....	113
5.3.2	Investimento na paisagem multilíngue dos espaços escolares	115
6	CONCLUSÃO.....	118
	REFERÊNCIAS	123

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, busco dialogar com todos aqueles interessados em abrir espaços para a diversidade em comunidades escolares frente aos contextos cada vez mais multilíngues das salas de aula. Com a intenção de indicar possibilidades teórico-práticas para a educação linguística de crianças, adolescentes e adultos migrantes e filhos de migrantes, esse trabalho se direciona, sobretudo, aos professores da educação básica brasileira que buscam, mesmo em meio a tantas dificuldades, fazer com que aqueles que chegam a este país se sintam acolhidos, respeitados e, sobretudo, amados. Quanto a isso, lembro do livro *Educação como Prática da Liberdade*, em que Paulo Freire diz que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” (1982, p. 96). Trabalhar em (e com) contextos *multis*, sem dúvida, exige coragem, compromisso e abertura a diferentes modos de ser e estar no mundo.

Feito este convite inicial ao diálogo com educadores brasileiros, quero dizer que dedico este trabalho ao meu pai, que desde sempre transitou entre duas línguas. Meu pai, nascido no interior de Lajeado em 1954, hoje município de Forquethina/RS, cresceu numa família de seis irmãos, pai professor primário em Alto Arroio Alegre e mãe agricultora. Na casa da família, se falava uma das línguas brasileiras de imigração, o *hunsrückisch* (ou hunsriqueano, em português), uma das línguas faladas pelos chamados colonos que vivem na região. Até o início da adolescência, meu pai tinha um contato bastante escasso com a língua portuguesa, que se dava principalmente pelo rádio. Somente quando entrou na escola, com uma idade já mais avançada, por volta dos 14 anos, o português passou a fazer parte de sua vida. Mas de uma maneira nada fácil. A escola em que estudava, embora frequentada pelos moradores da região, tinha como política o uso exclusivo do português como língua de instrução, embora houvesse um professor, falante de *hunsrückisch*, que costumava utilizá-lo para facilitar um pouco mais a aprendizagem dos alunos. Sempre lembro do meu pai contando que a escola não era para ele, que havia fracassado.

Somente a partir do momento que comecei a trabalhar mais de perto com migrações e escolarização, passei a refletir sobre a origem da sensação de fracasso escolar que meu pai sentia, concluindo que isso se relacionava, sobretudo, a ideologias monolíngues que silenciavam e repreendiam diferentes repertórios linguísticos (que não fossem o português) pelos quais ele passou na escola. O que antes eu via como um certo deslocamento ou dificuldade dele em se “integrar”, passou a ser visto sob outras lentes, que serão conhecidas ao longo deste trabalho. Tenho identificado que ao longo do processo de escrita e revisão desta dissertação

certas fraturas identitárias que permeiam minha família têm sido ressignificadas e me motivado a seguir com o propósito de trabalhar por caminhos mais sensíveis e atentos às multiplicidades de uma educação multilíngue.

Dedico este estudo também aos migrantes¹ e seus filhos, que buscam um lugar de paz e dignidade para reconstruírem suas vidas. Este trabalho almeja contribuir para abrir espaços e diminuir fronteiras de acesso a uma educação de qualidade e promotora de equidade social, respeito, amor e, sobretudo, para que os sujeitos que migram se sintam acolhidos, não discriminados; valorizados, não silenciados; promovidos, não excluídos. Para tanto, é necessário dar materialidade a práticas possíveis de afeto em nossas salas de aula a fim de não seguirmos repetindo e reforçando apagamentos linguísticos e culturais em nossas comunidades educacionais. Busco, portanto, somar a uma discussão que tem tomado corpo nos últimos anos no Brasil, acompanhando a intensa mobilidade humana registrada no século XXI² devido a diferentes fatores (guerras, crises humanitárias, climáticas e diferentes conflitos que tem se estendido durante anos e deixando milhões de deslocados), suas demandas em termos de políticas públicas e educacionais, juntando passado e presente para que não sigamos repetindo os mesmos equívocos, como os que levaram meu pai a se considerar um fracasso na escola por não conseguir participar (dos modos esperados pelo corpo docente) na língua adicional, no caso o português. Busco, sobretudo, que esta memória familiar nos ajude a construir caminhos diferentes e melhores.

Comecei a trabalhar com o público migrante em 2016, durante a graduação em Letras, no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS. Neste espaço, no qual acessei uma formação pedagógica de excelência, tive a oportunidade de começar a minha formação como professora de Português como Língua Adicional (PLA) e participar, um pouco mais paralelamente, de discussões em torno do Português como Língua de Acolhimento (doravante PLAc), área que a minha professora e orientadora Gabriela Bulla vinha se dedicando no âmbito do Laboratório de Migração (LabMig), projeto de pesquisa interdisciplinar direcionado ao estudo de processos migratórios e escolarização. No entanto, somente mais tarde, pouco antes

¹ Neste trabalho, irei utilizar predominantemente o termo guarda-chuva *migrante* para fazer referência a diferentes status migratórios, como imigrantes, solicitantes de refúgio, refugiados, apátridas, vítimas de tráfico de humano, entre outros. Em alguns momentos, no entanto, irei utilizar também o termo “pessoas em situação de refúgio”, devido à especificidade da questão tratada no capítulo e a necessária distinção que acarreta vivenciar o deslocamento forçado.

² Segundo dados do Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), o mundo chegou na marca de 114 milhões de deslocados forçados em 2023, sobretudo devido aos conflitos registrados no Sudão, Mianmar, República Democrática do Congo, ao deslocamento forçado devido às consequências da seca e insegurança alimentar na Somália, à guerra na Ucrânia e à crise humanitária no Afeganistão (ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS, 2023).

da pandemia de COVID-19, passei a atuar com o ensino de PLAc através do Conexão Português, programa do Centro Ítalo-brasileiro de Assistência e Instrução às Migrações - CIBAI Migrações para o acolhimento linguístico de migrantes. Esse encontro com o PLAc aconteceu devido ao convite da então coordenadora pedagógica, minha querida amiga Alice Soares, que foi aluna da terceira turma de Estágio de Docência em PLA da Licenciatura em Letras da UFRGS (disciplina de 10 créditos obrigatórios para as Licenciaturas Simples, implementada desde 2018/2), ministrada pela Profa. Gabriela Bulla em 2019/2. Na ocasião, Alice realizou sua prática docente no CIBAI Migrações, como parte de uma parceria estabelecida entre UFRGS e a instituição desde 2017. Tamanho foi seu envolvimento com o campo, que Alice acabou assumindo a coordenação pedagógica do programa como voluntária. Na época, então, fui convidada por ela para ministrar uma oficina de português semanalmente. Minha atuação naquele momento (era março de 2020) se resumiu a uma aula, posto que uma semana depois foi decretada a emergência sanitária da Covid-19 e as aulas presenciais se encerraram. Mais tarde naquele ano, assumi a coordenação pedagógica voluntária do programa para que Alice pudesse se dedicar a outros caminhos.

Ao longo de 2020 e 2021, passamos a testar alternativas assíncronas e síncronas de ensino que fossem eficientes e sensíveis ao contexto de alta vulnerabilidade social dos migrantes residentes no Brasil e atendidos pelo programa, ainda agravado pelas consequências da pandemia, como fechamento de fronteiras, onerosidade do serviço público, perda ou diminuição de renda, sofrimento psíquico e emocional. Com isso, em 2021 passamos a oferecer os cursos regulares no formato síncrono e semanal, além de retomarmos as aulas presenciais com grupos mais reduzidos, com minicursos e monitorias. Desde então, a modalidade online tem sido a principal oferta de ensino no Conexão Português, contrastando com a baixa procura por cursos presenciais na sede do CIBAI Migrações, totalmente diferente do contexto anterior a 2020, em que mais de 100 alunos frequentavam os cursos anualmente no formato presencial. Como veremos mais adiante neste trabalho, ações educacionais pontuais nos territórios com maior concentração de migrantes têm tido maior sucesso.

Fundado pela Congregação dos Missionários de São Carlos - Scalabrinianos, o CIBAI Migrações atua há 65 anos na defesa e garantia dos Direitos Humanos da população migrante, já consolidado como referência na atenção a este público no Rio Grande do Sul. Como parte da rede *Scalabrini International Migration Network (SIMN)*³, o CIBAI é uma das 90 missões

³ Para conhecer mais o trabalho do SIMN, acesse: <https://simn-global.org/?lang=pt>

scalabrinianas espalhadas em 39 países⁴ e se organiza em torno de duas áreas de atuação: *Emprego, Empreendimento e Inovação Social e Proteção, Inclusão e Incidência*. Ambas as áreas de atuação estão à serviço do acolhimento e promoção do migrante, com vistas a uma atenção integral e atenta às necessidades dos diferentes fluxos migratórios atendidos pela instituição. Com isso, busca-se constantemente aprimorar práticas de acolhida institucional pertinentes às demandas identificadas no trabalho direto e diário com as migrações (CIBAI MIGRAÇÕES, 2022b; MARMONTEL BRAGA, 2023).

Em 1880, São João Batista Scalabrini, então bispo de Piacenza e, posteriormente, fundador da Congregação dos Missionários de São Carlos (1887), inicia sua jornada junto aos migrantes ao se deparar com milhares de italianos que esperavam o trem para o porto de Gênova na Estação Ferroviária de Milão. Eles tinham como destino as Américas. Comovido com a situação, não poupou esforços nas décadas seguintes na busca por sensibilizar diferentes autoridades, a sociedade e as igrejas para as migrações em diferentes países. Hoje, passados mais de 150 anos desde a fundação da congregação, os missionários Scalabrinianos ampliaram sua atuação no mundo e se consolidaram como referência, junto a outros organismos locais, nacionais e internacionais, na proteção àqueles que migram (MISSIONARI DI SAN CARLO SCALABRINIANI, 2015). Tendo por missão atender e servir os migrantes, em 2022 mais de 6.000 pessoas buscaram por auxílio e orientação em regularização migratória, alimentação, emprego, ensino de português e cursos de capacitação profissional, entre outros serviços, no CIBAI Migrações, em Porto Alegre (CIBAI MIGRAÇÕES, 2023).

Em março de 2021, a convite do diretor institucional do CIBAI Migrações, à época Pe. Anderson Hammes, passei a compor o time de funcionários da instituição, como responsável pela elaboração, implementação e coordenação de projetos educacionais para migrantes. Seguindo à frente do Conexão Português, passamos a promover ações de formação continuada para professores interessados no ensino de PLA e PLAc, incluindo duas formações para a rede municipal de educação de Passo Fundo⁵ e outra para a rede municipal de Porto Alegre dirigidas para o acolhimento linguístico de crianças migrantes e filhas de migrantes regularmente matriculadas na educação básica. Ações especiais de acolhimento linguístico também passaram

⁴A Região Nossa Senhora Mãe dos Migrantes - América do Sul está composta por missões na Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai, Peru e Uruguai. No Brasil, além do CIBAI, existem centros ou casas scalabrinianas para migrantes em São Paulo (Missão Paz), Florianópolis, Cuiabá, Curitiba, Manaus, Corumbá, Rio de Janeiro (Stella Maris) e Santos (Stella Maris).

⁵ Nesse sentido, destacamos o trabalho realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Passo Fundo/RS, que reconhece e abraça o contexto multilíngue de suas salas de aula. Atualmente, ações de acolhimento a estudantes migrantes têm sido implementadas nas escolas da rede municipal, como é o caso do projeto Cidadão Global.

a ser realizadas, como oferta de curso preparatório Celpe-Bras⁶ gratuito para migrantes e pessoas em situação de refúgio e cursos de português presenciais em territórios com maior número de migrantes em Porto Alegre/RS, como é o caso do *Ansanm! Português na Lomba* e o projeto *Encontros para o Acolhimento Linguístico e Atenção ao Aluno Migrante - EcoA*. O primeiro é destinado à expressiva comunidade haitiana residente no bairro Lomba do Pinheiro, em Porto Alegre/RS, e o segundo voltado para a formação de professores e atenção a crianças e jovens migrantes matriculados na educação básica.

Ao longo deste trabalho, irei me debruçar em apresentar um breve apanhado sobre o cenário brasileiro no tocante ao acolhimento linguístico de migrantes contemporâneos em diferentes espaços educacionais a partir de minha experiência com o Conexão Português, no âmbito da sociedade civil (CIBAI Migrações), e com duas iniciativas acadêmicas da UFRGS, respectivamente o Programa de Português para Estrangeiros (PPE) e o Laboratório de Migrações (LAbMig), caracterizados como espaços promotores de ações educacionais potentes para o fortalecimento de práticas pedagógicas sensíveis a contextos multilíngues. Para tanto, realizo uma reflexão em torno das ações de PLEd promovidas por estes espaços educacionais pelos quais circulei, sinalizando que existe ainda muito a ser feito, discutido e produzido para a implementação de ações de política linguística educacional (doravante PLEd) efetivas, sensíveis e atentas às demandas que a reconfiguração populacional tem nos convidado a refletir. A partir disso, portanto, busco oferecer aos professores e demais agentes de ações de políticas educacionais imersos em contextos multilíngues uma reflexão que possa estabelecer alguns direcionamentos teórico-práticos para o trabalho com o multilinguismo.

Esta pesquisa se desdobra nos seguintes objetivos específicos: a. Apresentar as ações de PLEd realizadas pelo PPE e LabMig no âmbito da UFRGS; b. Apresentar as ações de PLEd promovidas pelo Conexão Português, programa de acolhimento linguístico para migrantes e pessoas em situação de refúgio do CIBAI Migrações; c. Refletir e apontar aprendizagens, desafios e limitações observadas a partir da experiência com os diferentes espaços institucionais e intelectuais anteriormente mencionados; d. Sistematizar potenciais aspectos teórico-práticos importantes para a construção de contextos que valorizem, celebrem e acolham o multilinguismo de contextos educacionais multilíngues.

Tendo em vista que farei referência às migrações a partir de terminologias diferentes ao longo deste trabalho, cabe uma breve explicação sobre seus sentidos e suas implicações. Nas

⁶ O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é o exame brasileiro de proficiência em língua portuguesa. Mais detalhes serão explorados no capítulo 4.

linhas que seguem, tomaremos por base o glossário de termos sobre migração elaborado pela OIM – Organização Internacional para as Migrações (IOM, 2019-) para destacar brevemente algumas considerações em torno do que entendemos por migrante, pessoa em situação de refúgio e deslocamento forçado - termos que iremos utilizar ao longo deste trabalho e que fazem diferença no momento de pensarmos em PLEd que envolvam a pessoa migrante.

O termo guarda-chuva migrante (*migrant*) se refere a qualquer pessoa que deixa seu país ou local de residência, independente da razão, de forma permanente ou temporária. Neste trabalho, utilizamos o termo migrante predominantemente, sem fazer distinção a outros status migratórios, por entender que existe uma multiplicidade de motivos que levam uma pessoa a migrar; da mesma me refiro a crianças e adolescentes também como migrantes, a despeito de suas razões para o ingresso no território nacional. No entanto, como veremos nos próximos capítulos, sobretudo no capítulo 4, utilizarei principalmente “pessoas em situação de refúgio” ou, em menor medida, “deslocamento forçado”, quando uma maior particularização se fizer necessária. Diante disso, esclareço que o solicitante de refúgio (*asylum seeker*), é aquele que busca proteção internacional, que pode vir a ser ou não reconhecido como refugiado pelo país. O refugiado (*refugee*), por sua vez, é aquele reconhecido como tal pelo país ou pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), tendo em vista os critérios de aplicabilidade do refúgio⁷. A Convenção de 1951 sobre os refugiados estabelece o medo de perseguição política, religiosa, de raça, nacionalidade, opinião política em seu país de nacionalidade ou residência como fatores para a impossibilidade de permanecer no território ou de voltar a ele. No contexto brasileiro, por último, temos a autorização de residência por meio da acolhida humanitária para nacionais do Haiti, Afeganistão, Ucrânia e Síria, que não se configura juridicamente como refúgio, mas reconhece a situação de emergência dos países e prevê regularização migratória e obtenção de visto de maneira mais facilitada. Cabe também mencionar as pessoas deslocadas (*displaced persons*), que são aquelas que foram obrigadas a

⁷ A lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997 dispõe sobre os mecanismos de implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 no Brasil. O art. 1º, em consonância com a Convenção de 1951, determina que será reconhecido como refugiado aquele que “I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país; II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior; III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país” (BRASIL, 1997).

deixar seu local de residência devido a situações de violência, perseguição e desastres naturais, que pode ser também um deslocamento interno⁸ dentro do país (IOM, 2019-)⁹.

Para responder aos objetivos desta pesquisa, o presente trabalho está estruturado em cinco capítulos, sendo este o primeiro. No capítulo que segue, irei apresentar os pressupostos teóricos que embasam a reflexão sobre ações de PLEd que serão discutidas neste trabalho, tratando de conceitos atinentes à educação em contextos multilíngues, sobretudo em torno do conceito de políticas linguísticas educacionais, concepção de linguagem e PLAc. Na sequência, referente ao capítulo 3, discorro sobre as dimensões metodológicas para o desenvolvimento da presente pesquisa, em que discuto o conceito de professor profissional reflexivo como possível abordagem metodológica para a reflexão realizada neste trabalho, bem como o viés de transformação social da Linguística Aplicada. No capítulo 4, irei apresentar as ações de acolhimento linguístico desenvolvidas pela UFRGS, no que tange à historicidade de ações desenvolvidas desde 1993 pelo PPE e o percurso intelectual do grupo envolvido no LabMig, correspondente ao período de 2016 a 2022. Além disso, busco oportunizar uma reflexão sobre avanços e limitações desses anos de atuação do grupo com o objetivo de oferecer um recorte bibliográfico sobre parte da pesquisa acadêmica voltada para contextos educacionais multilíngues no sul do Brasil. Ainda no capítulo 4, reflito sobre as ações educacionais desenvolvidas pelo Conexão Português, especialmente relativas ao período de 2021-2023, em especial quanto ao desenvolvimento de projetos denominados Ações Especiais de Acolhida Linguística, os quais têm proporcionado reflexões em torno de direcionamentos teórico-práticos para contextos multilíngues, em especial daqueles envolvendo o ensino de português no contexto de migração e refúgio e para a escolarização de crianças e jovens migrantes na educação básica. Por fim, no capítulo 5, reflito sobre possíveis direcionamentos teórico-práticos para a formação de professores da educação básica para contextos multilíngues a partir das aprendizagens proporcionadas pelo PPE, LabMig e Conexão Português, apresentando aspectos teórico-práticos formativos iniciais para pensarmos o acolhimento de migrantes em contextos educacionais multilíngues.

⁸ Segundo o portal de notícias das Nações Unidas, o Brasil é o país com o maior número de deslocados internos nas Américas, sendo 5 mil por conflitos de terra e 708 mil por desastres naturais. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2023/05/1814262>. Acesso em: 09 jun. 2023.

⁹ Mais informações sobre vistos e autorização de residência por meio de acolhida humanitária podem ser conferidas no portal do Ministério da Justiça e Segurança Pública. Disponível em: <https://www.gov.br/pf/pt-br/assuntos/imigracao/autorizacao-residencia/documentos/capa>. Acesso em 04 nov. 2023.

2 MOVIMENTOS TEÓRICOS NO CAMPO DO MULTILINGUISMO

Neste capítulo, irei apresentar considerações sobre movimentos teóricos que emergiram através das reflexões em torno das ações de PLEd implementadas pelos espaços institucionais pelos quais circulei em diferentes momentos e oportunidades: Conexão Português (CIBAI Migrações), PPE e grupo LabMig (UFRGS). Para tanto, na seção 2.1 apresento meu entendimento sobre políticas linguísticas educacionais e um breve panorama sobre as políticas linguísticas em contextos multilíngues no Brasil. Na seção 2.2, passo a discutir o conceito de multilinguismo e a delimitar a noção de linguagem tratada neste trabalho, sobretudo aquela impulsionada por teorias situadas nos pressupostos teóricos da denominada virada multilíngue e como isso tem mudado a relação com a linguagem e ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Por último, na seção 2.3, discorro sobre o trabalho com o Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

2.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS

Neste trabalho, apresento uma reflexão sobre as minhas experiências com ações de PLEd no campo das migrações, escolarização e ensino de PLA em contextos educacionais multilíngues: na escola, na sociedade civil e no ensino superior. Através de tais experiências, me proponho a traçar algumas considerações relevantes para que professores e agentes no campo das migrações e da educação, inseridos em contextos multilíngues, possam tanto qualificar suas práticas pedagógicas quanto desenhar ações educacionais em diferentes espaços de acolhimento linguístico para pessoas migrantes. A partir disso, busco reconceitualizar nossa postura enquanto professores e agentes de ações de políticas educacionais sobre a linguagem por meio de práticas pedagógicas que compreendam o repertório do aluno migrante como um recurso para a aprendizagem da língua portuguesa, não como um problema ou uma falta (ver Canagarajah, 2007; Cavalcanti; Maher, 2018; Faltis; Smith, 2016; García, 2009; Meier, 2016). Sendo assim é indispensável definir brevemente o que são políticas linguísticas educacionais e os parâmetros que têm guiado minha reflexão.

2.1.1 Definindo políticas linguísticas educacionais

A migração, a transnacionalidade e a internacionalização da economia têm modificado profundamente a relação dos Estados-nação com suas línguas nacionais e inviabilizado (ou dificultado) a concretização de agendas monolíngues, conforme aponta Pujolar (2007).

No início do século XXI, o nosso mundo é multilíngue num sentido lato da palavra. **A ideia do monolinguismo por um país - um Estado, uma língua - tornou-se obsoleta** e foi ultrapassada por uma complicada interação de muitas línguas. Os países verdadeiramente monolíngues foram sempre uma exceção, mas a globalização, com os fluxos migratórios que lhe seguiram, a difusão de produtos culturais e a comunicação de alta velocidade conduziram a um maior multilinguismo em vez de menos (Cénoz; Gorter, 2008, p. 270, tradução nossa, grifo nosso)¹⁰.

Historicamente no Brasil, tanto as políticas linguísticas quanto as crenças e valores atribuídos à língua e ao ensino de línguas estão fortemente orientados por uma concepção de país monolíngue e monocultural, que sistematicamente tem apagado minorias sociolinguísticas do amplo cenário cultural e linguístico brasileiro - embora o país se caracterize como profundamente multicultural e multilíngue (Cavalcanti, 1999; Cavalcanti; Maher, 2018; Diniz; Neves, 2018). Somente levando em conta a história recente do Brasil, podemos citar como exemplo as políticas linguísticas empreendidas durante o Estado Novo, na Era Vargas, que ficou conhecido pelo seu projeto marcadamente nacionalista, conhecido por suas diferentes políticas linguísticas e de vigilância sobre as fronteiras nacionais. Tais políticas visavam a erradicação e apagamento das línguas de imigração alemã, italiana e japonesa - relacionadas aos países do Eixo no contexto da II Guerra Mundial, por meio da repressão ao uso dessas línguas nas comunidades (inclusive por meio de violência como torturas e prisões) e fechamento de escolas bilíngues (Cavalcanti, 1999; Cavalcanti; Maher, 2018; Oliveira, 2021).

Podemos apontar que tais ideologias linguísticas no período estavam à serviço da construção discursiva e simbólica do português como língua nacional (e única) do Brasil (Cavalcanti; Maher, 2018). Nesse cenário, o processo histórico de apagamento das línguas indígenas é outro exemplo que serve à invenção de um Estado e de uma língua nacional, que necessariamente decorre também do investimento numa ideia de uniformidade linguística, conforme aponta Maher (2007). É desses processos de invisibilização e apagamentos

¹⁰ No original: “*At the beginning of the 21st century our world is multilingual in a thorough sense of the word. The idea of monolingualism by country – one state, one language – has become obsolete and has been overtaken by a complicated interplay of many languages. Truly monolingual countries were always an exception, but globalisation with its ensuing migration flows, spread of cultural products, and high-speed communication has led to more multilingualism instead of less*” (CENOZ; GORTER, 2008, p. 270).

linguísticos, os quais levaram muitas famílias indígenas no Acre a educar seus filhos monolíngues em língua portuguesa, que Maher (2007) apresenta a noção de educação do entorno. Para a autora, mesmo que grupos minoritários estejam amparados por legislações favoráveis, é necessário que o entorno também aprenda a respeitar a diferença. Cavalcanti e Maher (2018) enfatizam que é a partir da Constituição de 1988 que mudanças em torno de línguas minoritárias passam a acontecer, de forma que as comunidades indígenas, por exemplo, passam a ter direito à educação bilíngue (Cavalcanti, 1999). Nesse quadro, Oliveira (2016) destaca que o processo de redemocratização na década de 1980 (após um longo período de ditadura militar) encontra na Constituição de 1988 o início de uma “nova república”, que “quis introduzir um modelo mais inclusivo de cidadania, mais aberto ao reconhecimento da diversidade e da legitimidade das diferenças culturais e linguísticas dos brasileiros” (Oliveira, 2016, p. 384).

Sabendo que “as línguas e os seus usos estão conectados a todo o agir social do homem” (Oliveira, 2016, p. 382), podemos observar que políticas linguísticas incidem diretamente sobre os usos que as pessoas fazem sobre a língua. As políticas linguísticas, dessa forma, não dizem respeito somente àquelas empreendidas pelo Estado (de cima para baixo), mas também às decisões que as pessoas fazem sobre os usos da língua, que podem ou não se manifestar em formato de leis, mas que se relacionam às atitudes e ações realizadas por meio de valores e crenças subjacentes a elas (Garcez; Schulz, 2016). Podemos dizer, portanto, que tais decisões emergem da relação entre língua e sociedade (Calvet, 2007; Shohamy, 2006).

Nessa mesma linha, Spolsky (2016) argumenta que políticas linguísticas “são essencialmente fenômenos sociais, dependentes de comportamentos consensuais e das crenças de indivíduos pertencentes a uma comunidade de fala.” (2016, p. 33). Em lugar de “comunidades de fala”, Spolsky prefere lançar mão da noção de domínios, os quais consistem em determinados espaços sociais (escola, família, igreja, etc.) controlados por suas próprias políticas e que sofrem influência de forças externas e internas. A escola, para o autor, consiste no domínio mais complexo.

Spolsky (2016) entende que políticas linguísticas estão conformadas por 3 características: práticas linguísticas, crenças sobre a linguagem e gestão linguística. A primeira diz respeito aos usos que as pessoas fazem da língua, seus comportamentos, as variedades linguísticas escolhidas, isto é, aquilo que é perceptível. Já as crenças, se referem aos valores que atribuímos às variedades linguísticas. Por último, a gestão linguística consiste no “esforço observável e explícito realizado por alguém ou algum grupo que tem ou afirma ter autoridade sobre os

participantes de um domínio para modificar suas práticas ou crenças.” (Spolsky, 2016, p. 36), podendo se tratar desde a implementação de uma lei pelo Estado até as decisões de gestão realizadas pela família para a manutenção de determinada língua no domínio familiar, como exemplo.

Nesse sentido, Spolsky (2016) ainda afirma que a complexidade do domínio escolar decorre do fato de que “seus participantes trazem consigo as práticas e crenças de uma sociedade complexa e cada vez mais multilíngue” (Spolsky, 2016, p. 39). Sendo assim, o autor argumenta que a escola é o domínio que mais sofre a influência externa em suas políticas de cima (a nível de governo) e de baixo (família, religião, vizinhança, etc.), refletindo o posicionamento daqueles que detém maior controle sobre elas. Shohamy (2006) discute que a política linguística educacional, por sua vez, está intrinsecamente relacionada às agendas dos estados-nação, constituindo-se em uma “ferramenta poderosa, pois pode criar e impor comportamentos linguísticos num sistema em que é obrigatório que todas as crianças participem” (Shohamy, 2006, p. 77)¹¹. Políticas linguísticas educacionais, portanto, são conceitualizadas pela autora como práticas linguísticas presentes em contextos educacionais.

Neste trabalho, irei utilizar frequentemente o termo acolhimento para me referir ao ensino de PLA pautado por uma prática sensível ao multilinguismo em contextos de migração e refúgio, sem perder de vista a necessária discussão em torno da historicidade e discursos ideológicos subjacentes ao termo, conforme veremos mais adiante neste capítulo. Nesse sentido, Bizon e Camargo (2018) discutem políticas de acolhimento para migrantes a partir dos conceitos de verticalidade e horizontalidade. A verticalidade se refere às políticas institucionalizadas pelo Estado e por empresas, que obedecem a uma racionalidade hegemônica e estão à serviço de interesses corporativos; já as horizontalidades dizem respeito às realizadas pelas pessoas em seus espaços, obedecendo a diferentes racionalidades e atentas às realidades locais, em que as “horizontalidades criam formas de convivência e de regulação a partir do próprio espaço, por meio de microagências, que podem mudar a realidade” (Bizon; Camargo, 2018, p. 716). Diante disso, as autoras sinalizam que no Brasil a grande maioria das políticas de acolhimento e de aprendizagem da língua oficial são realizadas na horizontalidade, isto é, por organizações da sociedade civil e instituições religiosas, que têm se encarregado da tarefa de ensinar português a migrantes e refugiados nos últimos anos.

¹¹ No original: “LEP is considered a powerful tool as it can create and impose language behavior in a system which it is compulsory for all children to participate in” (Shohamy, 2006, p.77).

Para dar corpo à discussão em torno de políticas linguísticas educacionais realizadas principalmente na horizontalidade, Oliveira (2021) revisa publicações dos últimos vinte anos em torno da inclusão e acolhimento de alunos migrantes contemporâneos na escola básica no Brasil por meio da análise de 44 produções científicas produzidas nas áreas de Letras, Educação, Geografia, Direito e Sociologia, entre os anos 2000 a 2020. Para tanto, Oliveira (2021) lança mão da conceitualização realizada por Shohamy (2006) sobre políticas linguísticas horizontais, que dizem respeito a micropolíticas realizadas pelos professores em suas práticas escolares, como seus planejamentos pedagógicos, planos políticos pedagógicos, entre outros aspectos que atravessam as escolhas dos sujeitos inseridos nos espaços escolares, inclusive a escolha por determinadas línguas na ecologia do ambiente escolar. A partir das pesquisas analisadas, a autora sistematiza e propõe ações de políticas horizontais e verticais que podem ser realizadas por distintas instâncias: órgãos governamentais, escolas (a nível diretivo e docente) e instituições de ensino superior, com vistas à promoção de ações inclusivas e sensíveis para o acolhimento de migrantes.

Situo a reflexão sobre minhas experiências com ações de PLED no âmbito das políticas linguísticas horizontalizadas, buscando oferecer aos professores e demais agentes no campo da educação e migração alguns caminhos possíveis para o trabalho com o multilinguismo na escola e demais contextos multilíngues, sobretudo em torno de nossas práticas pedagógicas cotidianas. Diante disso me proponho a discutir uma possível resposta aos desafios ensejados pela mobilidade humana também nos espaços educacionais, que se manifestam na ampliação de diferentes repertórios linguísticos que concorrem em nossas salas de aula e terminam por modificar a relação de todos os envolvidos com as línguas presentes em determinados territórios e a tornar mais evidentes possíveis fragilidades em nossa capacidade de acolhimento, um conceito que será muito mencionado neste trabalho.

2.1.2 Um breve panorama das políticas linguísticas no Brasil para contextos multilíngues

A Lei 13.445/2017, que institui a Lei de Migração no Brasil em substituição ao Estatuto do Estrangeiro (Lei 6.815, de 19 de agosto de 1980), prevê em seu art. 3º, inciso X, o seguinte: “direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da **condição migratória**” (BRASIL, 2017, online, grifo nosso). Posteriormente foi instituída a Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, que dispõe sobre o direito à matrícula escolar a migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio na educação básica brasileira (BRASIL, 2020)

sem necessidade de documentação comprobatória de escolaridade anterior, bem como dispensa documentação de seu país de origem ou Registro Nacional Migratório (RNM) ou Documento Provisório de Registro Nacional Migratório (DPRNM) (BRASIL, 2020). Tal exemplo de prerrogativa estabelecida pela Lei de Migração endossa o caráter visto como vanguardista, como discute Guerra (2017), uma vez que “a lei trata o imigrante como um sujeito de direitos e garante em todo o território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, uma série de direitos que anteriormente não eram concebidos” (Guerra, 2017, p. 1723).

Ainda no que tange ao acolhimento de migrantes na educação básica, observa-se que as políticas linguísticas educacionais recaem sobretudo à comunidade docente e diretiva, isto é, dependem de ações horizontalizadas. Nesse quadro, autores como Oliveira (2021) e Lages e Silva e Bulla (2021) apontam que políticas linguísticas educacionais para o âmbito da educação básica no Brasil ainda são insuficientes ou inexistentes no que tange ao ensino e inclusão de migrantes contemporâneos. Lages e Silva e Bulla (2021) discutem possíveis explicações para tal cenário. Para os autores, as migrações contemporâneas, provenientes sobretudo de países com baixo desenvolvimento socioeconômico e racializados, atraídas pelo aumento do PIB brasileiro entre 2001 a 2010, foram incorporadas às mesmas políticas públicas para a população brasileira em vulnerabilidade social. A população migrante, nesse contexto, passa a ser enquadrada como essencialmente “pobre”, ainda com entraves extras no acesso a políticas públicas através de burocracias infundadas. Sob o discurso de país acolhedor, as especificidades das populações migrantes são sistematicamente ignoradas em decorrência de uma concepção que atribui pobreza, vulnerabilidade e subalternidade a estes grupos. O Brasil, nesse ínterim, ainda não instituiu a Política Nacional de Migrações, prevista pelo artigo 120 da Lei da Migração, que deveria “gerir ações implementadas pelo governo federal em parceria com Estados e municípios, mais a participação de empresas, órgãos internacionais e movimentos sociais” (AGÊNCIA SENADO, 2022, online). Nesse caso, recai sobre estados e municípios implementarem suas próprias políticas públicas de amparo às populações migrantes, como é o caso de Porto Alegre, que recentemente aprovou sua política municipal para a população migrante, a qual discutiremos em maior detalhe no capítulo 4.

Frente ao contexto de crescente mobilidade humana no mundo, em que o Brasil se destaca num contexto de intensificação da migração sul-sul, em especial de países caribenhos, africanos e asiáticos (denominada de “novos rostos”) (Cavalcanti; Oliveira; Macêdo, 2020; Zamberlam *et al.*, 2014), a articulação de políticas linguísticas para a educação básica no Brasil é bastante urgente. Com vistas a ilustrá-lo, recorro a dados e faço algumas considerações em torno do

número de matrículas de migrantes na educação básica brasileira, que chamam a atenção devido ao seu crescimento exponencial na última década.

Na etapa do ensino fundamental, que concentra o maior número de estudantes, entre 2010 e 2019 houve um incremento de 132,5% no número de matrículas, com destaque para alunos provenientes de países do Sul Global (Venezuela e Haiti juntos são responsáveis por mais de 30% das matrículas), em que 42% das escolas frequentadas por alunos migrantes eram municipais, seguida pelas estaduais, com 33,9% (Cavalcanti; Oliveira; Macêdo, 2020). Quanto à série histórica de 2011 a 2020, o relatório do OBMigra mostra mais de 400.000 matrículas realizadas no ensino fundamental no período (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2022). É interessante notar, nesse sentido, o panorama de distribuição geográfica e mudança no perfil de nacionalidades atendidas pelas escolas: no início da década de 2010, as nacionalidades mais presentes eram a boliviana, paraguaia e estadunidense, predominantemente concentradas em São Paulo; ao final da década, passaram a ser a venezuelana, haitiana e boliviana, respectivamente, inclusive com maior distribuição geográfica no território brasileiro, com destaque no incremento de matrículas inclusive no Rio Grande do Sul, entre outros estados, como Roraima, Santa Catarina e Goiás (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2022).

Nesse sentido, cabe fazer um comparativo entre os municípios de São Paulo e Porto Alegre, com vistas a observar os contextos e características escolares apresentados em cada município e tecer alguns apontamentos potencialmente importantes para o trabalho com o multilinguismo, sobretudo no que tange à etapa do ensino fundamental em escolas municipais brasileiras, que possui maior número de migrantes matriculados. Segundo dados apresentados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo¹², até 2021 a rede municipal atendia mais de 7.000 alunos estrangeiros, sem considerar as crianças brasileiras oriundas de famílias migrantes, que necessariamente também demandam ações de acolhimento especial devido à situação de bilinguismo - sobretudo tendo em vista problemáticas transversais, como discriminação, racismo e alta vulnerabilidade social. O número de migrantes na rede municipal representava 0,7% do total de alunos, um número bastante reduzido frente ao universo total de matrículas. No entanto, o cenário muda a depender da escola, havendo aquelas que concentram maior número de matrículas de alunos migrantes do que outras, tal qual o contexto porto-alegrense.

¹² Dados disponíveis em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/rede-municipal-de-sp-atende-mais-de-7-mil-estudantes-migrantes/#:~:text=A%20rede%20municipal%20de%20S%C3%A3o,cerca%20de%20100%20pa%C3%ADses%20diferentes>. Acesso em: 12 fev. 2023.

Como exemplo de ações inclusivas na capital paulista, destaca-se a Escola Municipal de Ensino Fundamental Espaço de Bitita - Infante Dom Henrique, localizada no bairro Canindé, em São Paulo capital. Essa região é reconhecidamente plural, com alta concentração de migrantes, sobretudo bolivianos. Segundo a série Inspiração e Aprendizagem, realizada pelo Instituto Claro, a partir de 2012, com as problemáticas enfrentadas por alunos migrantes e filhos de migrantes da escola, o corpo docente e diretivo viu a necessidade de promover ações inclusivas no âmbito escolar, surgindo o Projeto Escola Apropriada, que consistiu, primeiramente, na realização de encontros quinzenais para identificar as problemáticas vividas no cotidiano escolar pelos alunos migrantes, a fim de construir ações que fossem importantes para promover a inclusão e o bem-estar de todos (Mazzoco, 2017). Pautados pela multiculturalidade e pelo trabalho com as relações étnico-raciais, o projeto foi integrado à sala de aula, tornando-se parte do planejamento didático e como política de acolhimento. Além disso, a escola passou a realizar também o projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes, uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação (SME) e da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC), voltada para o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) da população adulta e implementada em diversas escolas do município de São Paulo¹³.

Ao tratarmos do cenário gaúcho, dados apontam que em Porto Alegre havia 251 migrantes na rede municipal de ensino até 2019, o que representava 0,57% do total das matrículas, sendo a maioria de nacionais haitianos (76,89%) (Bulla; Lages e Silva; Oliveira, 2021). Essas matrículas estavam concentradas em apenas 9 das 99 instituições do município, sobretudo em escolas localizadas numa região periférica da cidade, que apresentam maior índice de vulnerabilidade social e violência (Bulla *et al.*, 2017; Bulla; Lages e Silva; Oliveira, 2021). Já nas escolas estaduais, havia 9.812 alunos matriculados na rede, representando 1,27% dos 771.048 estudantes, conforme Lages e Silva e Bulla (2021). Com isso, observamos que tanto o contexto de Porto Alegre como o de São Paulo possuem matrículas de alunos migrantes abaixo de 1%, porém altamente concentradas, demandando ações inclusivas e sustentáveis para estes alunos em seus espaços escolares.

Nesse quadro, as pesquisas realizadas entre 2016 e 2022 pelo grupo LabMig (ver Bulla *et al.*, 2017, 2019; Bulla; Lages e Silva; Oliveira, 2021) em Porto Alegre ilustram muito bem os desafios teórico-metodológicos que a reconfiguração populacional trazida pela migração

¹³ Dados disponíveis em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/nucleo-de-educacao-etnico-racial/projeto-portas-abertas-portugues-para-imigrantes/>. Acesso em: 21 fev. 2023.

internacional demanda das práticas e currículos escolares, sobretudo nas instituições de ensino públicas, considerando que em torno de 70% das matrículas na educação básica se concentram nelas. Em 2016, sob a coordenação dos professores Rodrigo Lages e Silva (Faculdade de Educação/UFRGS) e Gabriela da Silva Bulla (Instituto de Letras/UFRGS), foi realizado o projeto de extensão, vinculado à UFRGS, intitulado *Oficinas audiovisuais com imigrantes haitianos: aprender na diferença, aprender com a diferença*, com vistas a oferecer oficinas de Português como Língua Adicional (PLA) em uma escola pública municipal da zona norte de Porto Alegre. Naquele momento, a escola possuía 20 alunos migrantes, em sua maioria haitianos, frequentando a modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Esta oficina foi elaborada após pedido de apoio da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre ao Programa de Português para Estrangeiro (PPE/UFRGS), à época coordenado pela professora Gabriela Bulla, frente à necessidade de um encaminhamento teórico-prático mais adequado à mudança de público que a escola vinha passando e, sobretudo, devido à dificuldade idiomática na recepção e acolhimento aos alunos.

Chamo a atenção para o panorama de matrículas na educação brasileira para, em seguida, comparar capitais com grandes contingentes de migrantes, que historicamente recebem maior fluxo (como São Paulo) ou que tem começado a perceber, sobretudo na última década, a mudança no perfil discente nas escolas (como Porto Alegre). A partir disso, entendo que **a.** considerando o crescente fluxo de migrantes na educação básica brasileira; **b.** considerando uma maior concentração de matrículas em escolas municipais e **c.** considerando que a etapa de ensino fundamental se destaca em número de matrículas, é necessário que se fortaleçam políticas educacionais voltadas para o acolhimento da população migrante nos espaços escolares, levando em conta a especificidade de cada município e território. Quanto a isso, observa-se alguns avanços nos últimos anos em termos de legislações favoráveis ao público migrante. São Paulo possui desde 2016 a Política Municipal para a População Imigrante (Lei nº 16.478 de 8 de julho de 2016) (SÃO PAULO, 2016) e Porto Alegre, por sua vez, aprovou recentemente o projeto de lei que institui a Política Municipal para a População Migrante (Porto Alegre, 2023), que veremos em maior detalhe no capítulo 4.

2.2 MULTILINGUISMO NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS: UM CONVITE À REFLEXÃO

Segundo a UNESCO (2018), as pessoas migram por diferentes razões, e esse movimento impacta profundamente tanto aqueles que migram quanto as comunidades de recepção. Menashy e Zhakaria (2018) apontam as barreiras para a inclusão escolar de deslocados forçados no mundo: 66% residem em países com línguas diferentes das suas de origem, sendo 52% em idade escolar. Tal contexto enseja desafios para todos os envolvidos. Diante desse contexto, as autoras argumentam que o planejamento de políticas linguísticas são fundamentais para uma educação inclusiva e de qualidade. Quando bem elaboradas, elas “criam também oportunidades para que todos os alunos desenvolvam os seus repertórios linguísticos e culturais e para que os educadores reflitam sobre as suas práticas de ensino” (Menashy; Zhakaria, 2018, p. 8)¹⁴. Contextos escolares multilíngues, portanto, não são um problema a ser resolvido, mas sim realidades complexas que favorecem o desenvolvimento de todos os envolvidos (Menashy; Zhakaria, 2018; UNESCO, 2018).

Mudanças no espaço escolar acontecem a partir do contato entre diferentes repertórios linguísticos, multimodais e semióticos (Wei, 2018), e essas mudanças são consequência de um quadro global mais amplo de transnacionalidade e globalização, que impacta diretamente a ecologia das salas de aula. Nesse sentido, Blommaert, Collins e Slembrouck (2005) discutem que a diáspora¹⁵ e a globalização influenciam inclusive a economia sociolinguística de um lugar, na medida em que a migração

não afeta apenas os repertórios multilíngues dos imigrantes (confrontados com a tarefa de adquirir os recursos comunicativos da população autóctone), mas também os da população autóctone (confrontada com processos linguístico-comunicativos e recursos anteriormente estranhos ao seu ambiente)”¹⁶ (BLOMMAERT; COLLINS; SLEMBROUCK, 2005, p. 201, tradução nossa).

¹⁴ No original: “*Well-designed policies also create opportunity for all learners to develop their linguistic and cultural repertoires and for educators to reflect on their teaching practices*” (Menashy; Zhakaria, 2018, p. 8).

¹⁵ Diáspora se refere ao deslocamento/dispersão de um povo pelo mundo. Em torno da utilização do termo “diáspora haitiana”, Bersani (2016) explica que o termo “refúgio” não abarca a complexidade das dinâmicas de mobilidade transnacional haitiana: “ao contrário da ideia de fuga que carrega o termo refúgio, a categoria êmica diáspora, amplamente utilizada entre os haitianos, traz como marca a ideia de pertencimento, de manutenção dos laços com o país de origem” (Bersani, 2016, p. 396). Sobre as dinâmicas sociais da diáspora haitiana, ver também Handerson (2015). Da mesma forma, publicações recentes têm denominado o fluxo migratório venezuelano como “diáspora”.

¹⁶ No original: “[...] *not only affects the multilingual repertoires of the immigrants (confronted with the task of acquiring the communicative resources of the autochthonous population), but also those of the autochthonous population (confronted with linguistic-communicative processes and resources previously alien to their environment)*” (Blommaert; Collins; Slembrouck, 2005, p. 201).

Ainda de acordo com a UNESCO (2018), enquanto a população autóctone precisa preparar o ambiente escolar para receber a diversidade por meio de professores qualificados e programas que ofereçam suporte para apoiar aqueles recém-chegados, o efeito da migração na escola, por outro lado, pode ser visto a partir da construção de uma sociedade menos discriminatória. Sendo assim, é importante refletirmos sobre o que acarreta para o ambiente escolar entrar em contato com novas línguas e culturas e o que nós, enquanto professores, podemos fazer para tornar o bi/multilinguismo um aliado em nossas práticas pedagógicas, não uma barreira a ser superada.

2.2.1 Definindo o multilinguismo

Como professores, pesquisadores e agentes de PLEd, temos visto os efeitos da migração internacional contemporânea em nossas salas de aula a partir dos desafios trazidos pela intensificação da entrada de pessoas em deslocamento forçado no Brasil, como observável a partir das diásporas venezuelana e haitiana na última década (entre outras nacionalidades), que têm reconfigurado em muitas regiões o perfil discente escolar da escola pública (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2022; Cavalcanti; Oliveira; Macêdo, 2020).

Segundo dados publicados pelo Ministério de Justiça e Segurança Pública (2022), foram registradas mais de 700 mil entradas de migrantes venezuelanos entre 2017 e março de 2022; destes, 325.763 haviam permanecido no território brasileiro. Adicionalmente, a Plataforma de Coordenação Interagencial para Refugiados e Migrantes da Venezuela (R4V), segundo dados apurados até fevereiro de 2023, aponta para 426 mil venezuelanos residentes no Brasil. Desde a flexibilização das fronteiras, em junho de 2021, no contexto da pandemia de COVID-19, o mês de fevereiro de 2023 registrou o maior número de entrada de venezuelanos: 17 mil (R4V, 2023).

A globalização e a intensa mobilidade transnacional, que necessariamente impactam nossa relação com a linguagem em diferentes esferas, não são os únicos fatores quando falamos de contextos multilíngues. Segundo Cenoz (2009, 2013), existem em torno de 7.000 línguas no mundo distribuídas em apenas 200 países independentes, em que mais de 40% das línguas são faladas por menos de 2% da população mundial, ou seja, grande parte da população que possui em seu repertório línguas que são proporcionalmente menos faladas precisa lançar mão de outras línguas na vida cotidiana. A maioria das línguas do mundo, portanto, não são utilizadas na escolarização como via de instrução (Cenoz, 2009).

Cenoz (2009) aponta que o ideal linguístico dos estados-nações, “um país, uma língua”, ainda está bastante arraigado, contrariando o fato de que o multilinguismo é a regra, e o monolinguismo, a exceção. Nesse sentido, é importante destacar a relação da linguagem com o advento do estado-nação e suas consequências na educação. Numa orientação que privilegia a linguagem como problema, a língua simboliza uma nação, uma identidade, o que numa perspectiva educacional pode resultar numa prática assimilacionista (García, 2009). Com isso, destaca-se o conceito de línguas nomeadas (*named languages*) como uma construção do estado-nação, intrinsecamente relacionadas a ideais monolíngues, isto é, como o entendimento de que a língua é um todo autônomo e independente em lugar de entendê-la como um sistema complexo e dinâmico (Wei, 2018; García, 2009).

Segundo Katsarova (2022, p. 2, tradução nossa), “o multilinguismo é entendido como a capacidade das sociedades, instituições, grupos e indivíduos se envolvam, de forma regular, com mais de uma língua no seu dia a dia”¹⁷. Adicionalmente, Cenoz (2009; 2013) esclarece que os termos bilinguismo e multilinguismo tendem a ser genéricos, referindo-se ao uso de duas ou mais línguas, em que o multilinguismo, na perspectiva da autora, pode ser compreendido tanto como um fenômeno individual quanto social. Já García (2009), uma das autoras expoentes da Translinguagem, lança mão do termo bilinguismo como guarda-chuva para se referir àqueles que possuem duas ou mais línguas no seu repertório. O uso do termo plurilinguismo, por sua vez, é bastante frequente, sendo comumente associado ao repertório individual, enquanto o multilinguismo a uma área geográfica com a presença de diferentes línguas (Cenoz, 2013). Neste trabalho, utilizo predominantemente o termo multilinguismo para me referir a contextos em que duas ou mais línguas estão presentes, bem como a duas ou mais línguas que formam parte do repertório do indivíduo.

Autores como Cenoz (2013), Blommaert e Rampton (2011), Blommaert, Collins e Slembrouck (2005) apontam que fatores como a globalização, o incremento da mobilidade transnacional e o avanço das novas tecnologias contribuem para a influência do multilinguismo nos mais variados contextos e cenários da vida social, bem como para os desafios e as tensões que a diversidade linguística e o contato cultural ensejam na sociedade. Blommaert, Collins e Slembrouck (2005) argumentam que, impulsionados pela globalização, tais conflitos resultantes de tensões em torno da diversidade linguística e cultural estão permeados pelo aumento da desigualdade social e econômica, identidades sociais relacionadas à complexidade

¹⁷ “[...] multilingualism is understood as ‘the ability of societies, institutions, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives’” (Katsarova, 2022, p. 2).

dos sujeitos em diáspora, classe social e status minoritários. Nesse contexto, destaca-se que a globalização modifica inclusive a paisagem urbana, que passa a incorporar aspectos multilíngues e multimodais (Shohamy; Gorter, 2009).

Como pontuado neste trabalho, a escola pública brasileira tem visto o incremento de matrículas de pessoas oriundas de países que têm passado por sérias crises humanitárias, como Venezuela e Haiti, que demandam esforços coletivos para um acolhimento adequado e atento às particularidades e identidades de sujeitos que migram. Embora a reflexão em torno de direcionamentos teórico-práticos neste trabalho tenha em vista diferentes contextos multilíngues, observar-se-á que existe uma preocupação por questões relacionadas a identidades racializadas, classe e línguas minoritárias, uma vez que me alinho a uma perspectiva que entende a linguagem como relacionada a status e poder (Meier, 2016).

2.2.2 O conceito de linguagem na virada multilíngue

Nesta subseção, apontamos a relação da transdisciplinaridade com a virada multilíngue (*multilingual turn*), bem como mudanças ontológicas proporcionadas pela reflexão em torno de uma abordagem voltada para o multilinguismo, que tem ampliado o escopo de análise de construtos teóricos centrais em ensino de aprendizagem de línguas adicionais.

Segundo Ortega (2013), a transdisciplinaridade oferece lentes potentes para estudos na área de Aquisição de Segunda Língua (ASL), especialmente frente à complexidade de práticas linguísticas em comunidades multilíngues. Segundo a autora, a virada social observada na área na década de 1990, em que a interação passa a ser central para o desenvolvimento da linguagem, operou a redefinição dos principais construtos teóricos da ASL, como aqueles relativos à interação, cognição, aprendizagem, entre outros. Com isso, Ortega (2013) entende que a tarefa da ASL no século XXI é ampliar seu escopo de pesquisa para além de investigações em torno da aquisição de uma L2 por adultos em comparação à aquisição de uma L1 por crianças, e passar a considerar o desenvolvimento da linguagem em diferentes contextos de aprendizagem, como aqueles relativos à aquisição de L2 tardiamente por indivíduos bi/multilíngues. A transdisciplinaridade como abordagem metodológica, nesse caso, se relaciona à uma consciência crítica diante dos enquadramentos teóricos mobilizados na área. Nessa linha, Meier (2016) argumenta que a virada multilíngue é um movimento transdisciplinar na medida que “problematiza saberes e relações de poder que estão em jogo na educação e nas sociedades de

forma mais ampla, pois perpassa a alfabetização, a aprendizagem de línguas estrangeiras e segundas” (Meier, 2016, s.p.)¹⁸.

O movimento conhecido como virada multilíngue tem redefinido conceitos caros à LA. Ao tratar das potenciais contribuições da área para as teorias linguísticas, Wei (2018) pontua que existe uma “consequência transdisciplinar em reconceituar linguagem, aprendizagem de línguas e uso da linguagem, e trabalhar através das divisas entre Linguística, Psicologia, Sociologia e Educação” (Wei, 2018, p. 27)¹⁹. Como veremos nas linhas que seguem, discutiremos algumas considerações em torno das mudanças ontológicas que a virada multilíngue trouxe aos conceitos chave da LA por meio da discussão realizada sobretudo por Meier (2016).

Numa perspectiva sociocultural, a linguagem passa a ser entendida como uma construção social, dinâmica, em que sentidos e identidades são negociados pelos sujeitos envolvidos na interação. Em teorias cognitivistas, por outro lado, a linguagem é entendida como um sistema independente, sem levar em conta o uso que os sujeitos fazem dela. A partir dos anos 1980, perspectivas que propunham uma maneira mais integrada de entender a linguagem questionam a visão cognitivista do ideal de falante nativo e de seus pressupostos de aprendizagem, como o viés monolíngue de competências linguísticas, que entende as línguas como sistemas independentes, sem relação entre si. Tal mudança conceitual resulta numa concepção de que as línguas presentes no repertório da pessoa bi/multilíngue não existem “separadamente umas das outras, nem separadamente das pessoas que as usam, nem do quadro social e político mais amplo, mas como um sistema semiótico integrado, *crosslingual*, dinâmico e multimodal” (Meier, 2016, p. 4).

Na esteira dessa mudança paradigmática nos construtos teóricos em torno da linguagem, sobretudo impulsionadas pelas complexas práticas linguísticas do século XXI, passa-se a entendê-la como um repertório multimodal: Wei (2018) conceitualiza a linguagem como um “sistema semiótico multissensorial e multimodal interconectado com outros sistemas cognitivos identificáveis, mas inseparáveis” (Wei, p. 20)²⁰. Numa ideologia monoglóssica do bi/multilinguismo, as línguas dos sujeitos são vistas como códigos separados, que não se

¹⁸ No original: “[...] *as it problematizes knowledge and power relations that are at play in education and societies more widely, as it straddles literacy, second and foreign language learning*” (Meier, 2016, s. p.).

¹⁹ No original: “*the transdisciplinary consequences of re-conceptualizing language, language learning, and language use, and working across the divides between linguistics, psychology, sociology, and education*” (Wei, 2018, p. 27).

²⁰ “[...] *multisensory and multimodal semiotic system interconnected with other identifiable but inseparable cognitive systems*” (Wei, 2018, p. 20).

relacionam entre si (García, 2009). Em termos pedagógicos, uma orientação monoglóssica de uso e aprendizagem da linguagem evidencia aquilo que falta ao aluno (Welp; García, 2022) por meio de práticas e discursos que priorizam a presença de apenas uma língua em sala de aula ou reiteram mitos em torno da necessidade de aprender uma de língua de cada vez, por exemplo (Meier, 2016; Wei, 2018).

2.3 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E ENSINO DE PORTUGUÊS EM CONTEXTOS DE MIGRAÇÃO E REFÚGIO

A concepção de língua subjacente ao trabalho que temos buscado desenvolver nas ações educacionais do Conexão Português/CIBAI Migrações se orienta pela compreensão de língua como uma construção sócio-histórica (Bakhtin, 2003), caracterizada como uma ação conjunta entre sujeitos implicados na realização de tarefas (Clark, 2000) e entendida como uma realização interacional permeada por valores ideológicos (Maybin; Tusting, 2011). Nesse viés, sendo a língua a expressão de diferentes identidades, inclusive identidades nacionais, é um constante território de disputas, conforme afirma Britto (2007). Entendo, assim, que as práticas pedagógicas em programas educacionais em PLA dirigidos para migrantes e pessoas em situação de refúgio não passam ilesas às complexas dinâmicas da linguagem presentes em comunidades multilíngues (Ortega, 2013).

No caso específico da aprendizagem de uma língua adicional pelo aluno em situação de refúgio, Oliveira (2021, p. 17) comenta que “em muitos casos, não se escolheu aprender, mas sim que se precisa aprender para permanecer no novo país”. Nesse sentido, conforme aponta Anunciação (2018, p. 36), “o ensino de PLA deve ajudar alunos migrantes e refugiados a utilizarem o português com agentividade para enfrentar os desafios com que se deparam no seu dia a dia no Brasil”. Tais reflexões, como veremos mais adiante, são muito importantes na hora de planejarmos não apenas nossas ações enquanto agentes de políticas linguísticas, mas também em nossas escolhas e discursos pedagógicos em sala de aula. Se tivermos no horizonte, portanto, efetivamente contribuir para o acolhimento de nossos alunos que vivenciam em seu cotidiano o refúgio, nossas práticas precisam ser constantemente repensadas e redefinidas, buscando compreender as agências implicadas em nossas salas de aula e, conjuntamente, enquanto profissionais reflexivos, examinar nossa postura enquanto professores acerca dos recados que nossos materiais e demais escolhas didático-pedagógicas e discursivas têm dado sobre a nossa compreensão de língua e ensino.

Ao lançar mão da terminologia Português como Língua de Acolhimento para situar inicialmente a orientação pedagógica do programa de acolhimento linguístico Conexão Português/CIBAI Migrações, assume-se também um posicionamento político, conforme discute Lopez (2016). O trabalho com o PLAc, que tem sido discutido em especial na última década no Brasil por diversos autores (ver Amado, 2013; Anunciação, 2017; Diniz; Neves, 2018; Lopez, 2018; Pedroso, 2022; São Bernardo, 2016; Soares, 2019), diz respeito ao ensino de PLA para migrantes oriundos de crises humanitárias, ou deslocados forçados, como na perspectiva adotada por Lopez (Lopez, 2016, 2018) (2016; 2018). Nesse quadro, embora o termo *língua de acolhimento* tenha surgido primeiramente em Portugal no início dos anos 2000, diversos autores brasileiros têm contribuído para apontar as fragilidades do termo, convidando a refletir sobre ideologias assimilacionistas e discursos integracionistas subjacentes à concepção de língua de acolhimento presentes em materiais didáticos, práticas pedagógicas e políticas linguísticas, conforme discutem autores como Pedroso (2022), Bizon e Diniz (2019) e Anunciação (2018).

2.3.1 Discutindo o termo Português como Língua de Acolhimento (PLAc)

Em linhas gerais, o termo *língua de acolhimento* está relacionado ao ensino e aprendizagem de uma segunda língua/língua adicional em contextos de migrações, fortemente multilíngues, orientados para a integração do migrante no país de acolhida e entendido como via fundamental para o exercício da cidadania, conforme podemos examinar em autoras portuguesas como Grosso (2010), Cabete (2010) e Ançã (2008). Tal perspectiva surge a partir da implementação do programa *Portugal Acolhe - Português para Todos*, política linguística desenvolvida pelo governo português no âmbito do Programa de Acolhimento e Inserção Sócio-profissional de Imigrantes (Cabete, 2010)²¹.

Em autoras que tratam do ensino de português como *língua de acolhimento* no âmbito do programa *Portugal Acolhe*, observa-se que a política de estado portuguesa se relaciona fundamentalmente ao acesso a direitos sociais, com vistas à integração do migrante no país de acolhida, uma vez que uma das condições para a obtenção da residência permanente no país seria a comprovação de proficiência em língua portuguesa (Anunciação, 2017).

²¹ Para saber mais sobre o conceito de PLAc na perspectiva portuguesa através de leitura e discussão de autoras brasileiras, sugiro as dissertações de Paula (2023).

Como exemplo da perspectiva adotada em torno do conceito de língua de acolhimento, Ançã (2008, p. 74) pontua que “o domínio da LP é uma das vias mais poderosas para a integração dos estrangeiros [...]. Com efeito, não existe plena e inteira cidadania sem a posse da língua do país onde se vive”. Da mesma forma, na definição proposta por Grosso (2010, p. 74), observa-se que a aprendizagem da língua de acolhimento se relaciona ao exercício da plena cidadania, bem como à urgência na aprendizagem do idioma local para a sobrevivência no país de recepção.

É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática.

Estou de acordo com as autoras portuguesas quando estabelecem que a aprendizagem da língua local é uma via poderosa para o acesso a direitos, à participação social e o conhecimento de mecanismos importantes para a manutenção do bem-estar do migrante. Da mesma forma, entendo que a abordagem de recursos linguísticos necessários e urgentes para resolução de questões cotidianas que envolvem viver em outro país é também parte (importante) dos aspectos inerentes ao ensino e aprendizagem mediados pelo PLAc. No entanto, como veremos mais adiante, é preciso examinar constantemente a nossa compreensão sobre acolhimento linguístico e os discursos que se materializam em nossas práticas e discursos pedagógicos, com vistas a não incorrer no risco de promover políticas de ensino de língua portuguesa alinhadas a processos assimilacionistas que veiculam projetos de apagamentos culturais e linguísticos (Bizon; Camargo, 2018).

As pesquisas realizadas pelas autoras portuguesas abriram espaços de reflexão fundamentais para o trabalho com o ensino de PLA em contextos de migração e refúgio no Brasil. Da mesma forma, é plausível a implementação de uma política linguística para o ensino de português para migrantes no Estado português, bem como a elaboração de materiais didáticos e diretrizes pedagógicas para docentes, conforme ressalta Pedroso (2022). Diversos autores brasileiros, por sua vez, têm contribuído fortemente para dar novos contornos ao termo diante da popularização e adoção do conceito *língua de acolhimento* no Brasil, apontando fragilidades e contribuindo para empoderar agentes de políticas linguísticas, professores, coordenadores de cursos de português para migrantes, etc., sobre as ideologias subjacentes ao

termo (e suas implicações em materiais didáticos e escolhas discursivas), contribuindo para ressignificá-lo em nossas salas de aula. Nas linhas que seguem, discutiremos brevemente algumas nuances da ampla utilização do conceito de língua de acolhimento no contexto brasileiro sem os devidos cuidados com relação às suas bases discursivas.

Pedroso (2022), ao discutir especificidades do PLAc no contexto português, analisa alguns recortes de materiais didáticos utilizados no programa *Portugal Acolhe*. A autora aponta a presença de discursos assimilacionistas materializados em tarefas pedagógicas, como aqueles presentes em determinada tarefa do material, que

[...] reforçam estereótipos negativos relacionados à migração brasileira em Portugal bem como dá recado em relação a qual modelo de migrante será bem aceito: o migrante que se vincula e se assimila à cultura do país que o recebeu (“quando estudou a História de Portugal, Sérgio ficou apaixonado por esse país.” é a oração que inicia o texto do material). Em outras palavras, tal comparação entre migrantes e o conhecimento que cada um tem sobre a cultura lusitana remete a um tipo de cidadão que se quer ocupando aquele espaço: o que sabe e se interessa por elementos culturais da sociedade receptora; o que aceita as condições de reconhecimento e se adequa às regras estabelecidas para garantir a sobrevivência naquele lugar (Pedroso, 2022, p. 31).

Para Maher (2007), a abordagem do multiculturalismo numa perspectiva liberal em programas educacionais ignoraria ou trivializaria as relações de poder inerentes às culturas, facilitando a assimilação de grupos minoritários. Essa concepção é bastante útil para discutirmos as fragilidades teórico-discursivas subjacentes ao uso do termo língua de acolhimento. Anunciação (2018) é uma das autoras brasileiras que contesta a transposição do termo para o ensino de português em contextos de migração e refúgio no Brasil sem que haja a devida reflexão em torno de seus pressupostos sócio-históricos e contextuais. A autora argumenta que “o conhecimento de uma determinada língua como pressuposto de nacionalidade e de adequação social, reforça o mito e a ideologia de que o Brasil é um país monolíngue e linguisticamente homogêneo” (Anunciação, 2018, p. 45), tal como se pode depreender da política linguística portuguesa, que condiciona a inserção social ao domínio da língua do país de acolhida.

Anunciação (2018) também discute o processo de despossessão subjacente às práticas pedagógicas e discursivas em torno do conceito de língua de acolhimento. O termo encerraria pressupostos que tratam certas culturas como hegemônicas e outras como subalternizadas a partir do viés do multiculturalismo liberal, o qual reforça “processos de despossessão e de não reconhecimento ao desconsiderar as relações de poder que constituem as relações entre culturas, tornando umas hegemônicas e outras, subalternizadas” (Anunciação, 2018, p. 52). Quanto a

isso, para autores como Anunciação (2018) e Bizon e Camargo (2018), a proposta de educação do entorno com vistas ao respeito pela diferença (Maher, 2007) se constitui numa alternativa importante para repensarmos os parâmetros de acolhimento que operacionalizamos em nossos projetos educacionais.

Cabe estender ainda o exame do termo com vistas a contemplar algumas releituras brasileiras, apontando as perspectivas que procuram analisá-lo para além da produção intelectual do Norte Global. É importante, portanto, pensarmos um PLAc voltado para o Sul.

Ao observarmos alguns trabalhos em PLA e suas ramificações, como o PLAc, percebemos um movimento insurgente para novas vozes, principalmente vindas do Sul Global, que buscam em diferentes epistemologias possibilidades interpretativas para a crescente complexidade do mundo contemporâneo (ver Bizon; Diniz, 2019; Lopez, 2016, 2018). Para Santos, Araújo e Baumgarten (2016, p. 15), o conceito de Epistemologias do Sul diz respeito a “uma proposta de expansão da imaginação política para lá da exaustão intelectual e política do Norte global”, isto é, o Sul não é limite geográfico, mas uma metáfora para a multiplicidade de pensamentos, conceitos, práticas humanas, isto é, epistemologias que foram apagadas por processos históricos, como colonialismo, capitalismo e patriarcado. Com isso em vista, pontuo que criar espaços de valorização de diferentes formas de ser e estar no mundo pode corresponder a uma prática decolonial, isto é, uma resposta a discursos pautados por estruturas coloniais de pensamento (Mignolo; Walsh, 2018).

A materialidade linguística está atravessada por processos dialógicos e relações de poder que se estruturam na e pela linguagem (Bizon; Diniz, 2019). Dessa forma, as escolhas que fazemos na elaboração dos materiais didáticos que produzimos e/ou utilizamos também são, portanto, instrumentos de políticas linguísticas, conforme discutem Bizon e Diniz (2019). Ao adotar uma postura de reificação do migrante, por exemplo, terminamos por limitar “os espaços por onde podem transitar esses indivíduos e, conseqüentemente, a possibilidade de exercício de sua agentividade e inserção mais igualitária na sociedade” (Anunciação, 2018, p. 40). Nesse sentido, alguns cuidados são fundamentais para que nossas escolhas e objetivos pedagógicos não incorram na essencialização do sujeito migrante, apagando suas singularidades e vivências (Lopez, 2018).

Abaixo, ilustro como Bizon e Diniz (2019) levantam questões fundamentais para refletirmos sobre tais escolhas.

As diferentes escolhas – menos ou mais conscientes – que estão na base de um material didático são, como não poderiam deixar de ser, inexoravelmente políticas.

Para que público-alvo o livro é concebido? Que língua – e que variedade(s) dessa língua – é eleita para o ensino? Que “amostras” linguísticas são selecionadas? Que objetivos de aprendizagem são estabelecidos? Que espaços-tempos são contemplados? Que construções culturais são focalizadas? Que sujeitos são visibilizados? Que práticas de linguagem são fomentadas? Que tipos de atividades são propostas? Diante de inúmeras possibilidades, toma-se, inevitavelmente, um caminho, e não outros. Dessa forma, o material didático, como artefato metalinguístico, não escapa dos efeitos do silêncio constitutivo que rege todo e qualquer ato de enunciação (Bizon; Diniz, 2019, p. 161–162).

A discussão em torno dos conceitos de *peso* e *leveza* no ensino de PLAc (Soares, 2019) podem também ilustrar como nossas escolhas didáticas e discursivas contribuem para tensionar discursos totalizantes sobre os sujeitos migrantes na sala de aula. Conforme discute Soares (2019), embora a abordagem de temáticas mais pragmáticas da vida cotidiana seja necessária para uma ordem prática e pontual, o trabalho com a linguagem também pode proporcionar momentos de fruição e leveza a partir da escolha por determinados gêneros discursivos em nossos planejamentos pedagógicos. Nesse sentido, as discussões em torno das diretrizes didático-pedagógicas do programa de acolhimento linguístico para migrantes e pessoas em situação de refúgio Conexão Português/CIBAI Migrações, por exemplo, almejam um equilíbrio entre as necessidades da vida cotidiana (emprego, moradia, preenchimento de formulários etc.) com a leveza do trabalho com a linguagem, buscando valorizar as diferentes identidades dos nossos alunos para além do estar refugiado.

Outros aspectos fundamentais sobre o PLAc foram estudados por autoras brasileiras. Por meio da análise de um apanhado de publicações à luz de conceitos recorrentes em discussões em torno do PLAC, Pedroso (2022, p. 168) conclui que “(i) a diversidade de línguas e culturas, (ii) a variação de experiências com escolarização (iii) a rotatividade do alunado nos cursos e (iv) os percursos migratórios e os objetivos variados em relação à língua portuguesa” são aspectos que devem ser levados em conta na aula de PLAc. Dessa forma, acredito que o movimento de repensar nossas concepções de linguagem, bem como os parâmetros que organizam nossas escolhas no ensino e aprendizagem de uma língua por alunos imersos em contextos multilíngues, diz respeito a uma mudança de postura fundamental, ao meu ver, para um trabalho sensível ao público comumente atendido nas salas de aula de PLAc. Na perspectiva proposta por Para Bizon e Camargo (2018), a noção de acolhimento deve ser operacionalizada no diálogo entre os eixos vertical e horizontal, com vistas a um processo de reterritorialização mais inclusivo para a população migrante. Oliveira (2021), por sua vez, estabelece que o acolhimento de migrantes na educação básica consiste em contribuir tanto para a expansão de seus repertórios linguísticos quanto para a valorização de suas línguas e culturas. Ambas as

perspectivas, complementares, nos sinalizam novos parâmetros de análise sobre nossas diretrizes de atuação.

2.3.2 Breve panorama sobre o ensino de PLA em contextos de migração e refúgio no Brasil

A Portaria Nº 623, de 13 de novembro de 2020, que dispõe sobre os procedimentos para a naturalização brasileira, exige em seu artigo 5ª um documento indicativo da capacidade de se comunicar em língua portuguesa²². Todavia não é imposto o domínio da LP somente para autorização de residência no território brasileiro ou acesso a direitos sociais fundamentais, como acesso à saúde, educação e trabalho formal, garantidos a todos os migrantes, independente de sua nacionalidade ou condição migratória, conforme prevê a Lei 13.445/2017, em seu Art. 4º, inciso VIII: “acesso a serviços públicos de saúde e de assistência social e à previdência social, nos termos da lei, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória”, ou ainda quanto à educação, disposto pelo inciso X, “direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória” (BRASIL, 2017, online). Observa-se, no entanto, que o Brasil ainda não possui a nível nacional uma política linguística para acolhimento de migrantes adultos, como no caso do estado português. Já no que tange ao ensino de PLAc na educação básica, por outro lado, dispomos a nível federal da Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, que prevê o seguinte:

Art. 6º As escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, com base nas seguintes diretrizes: I - não discriminação; II - prevenção ao bullying, racismo e xenofobia; III - não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns; IV - **capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros**; V - prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros; VI - **oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando à inserção social àqueles que detiveram pouco ou nenhum conhecimento de língua portuguesa** (BRASIL, 2020, p. 3, online).

Como podemos verificar, ainda que a resolução preveja a oferta de língua de acolhimento com vistas à inserção social e a capacitação da comunidade escolar para a inclusão de alunos migrantes (ou não-brasileiros)²³, ainda estamos muito aquém de uma política linguística

²² É importante destacar que os Países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) não necessitam comprovar proficiência em língua portuguesa para fins de naturalização brasileira.

²³ O acolhimento linguístico dirigido para crianças e adolescentes migrantes deve se estender também a brasileiros filhos de migrantes, que vivenciam diretamente o *devoir* da migração em suas práticas linguísticas e sociais.

verticalizada e consistente para um efetivo acolhimento linguístico e social de crianças, adolescentes e do público adulto em espaços educacionais escolares e não-escolares (Lages e Silva; Bulla, 2021; Oliveira, 2021) Nesse sentido, embora políticas linguísticas educacionais voltadas para o acolhimento linguístico de crianças, adolescentes e adultos no Brasil ainda sejam insuficientes (Lages e Silva; Bulla, 2021), não podemos esquecer do importante papel que as organizações da sociedade civil e as universidades têm cumprido na última década para a atenção ao público migrante (principalmente adulto), conforme discuto nas próximas linhas.

Muitas produções científicas que propõem novos direcionamentos teórico-metodológicos, reflexões sobre práticas pedagógicas e elaboração de materiais didáticos na área de PLAc, por exemplo, foram impulsionadas por meio da experiência dos autores em cursos de português promovidos por organizações da sociedade civil, programas de extensão ou iniciativas acadêmicas nas IES, como Soares (2019), Andrighetti, Perna e Porto (2017), Anunciação (2017), Lopez (2016), São Bernardo (2016), Cursino *et al.* (2016), Oliveira (2017), apenas para citar alguns. Nesse quadro, também observamos o fortalecimento da atuação das IES brasileiras frente às demandas de acolhimento linguístico para a população migrante. Tal envolvimento é observável a partir de dois aspectos.

O primeiro se refere à oferta e/ou ampliação de cursos gratuitos para migrantes deslocados forçados em instituições de ensino superior e da disponibilização de materiais didáticos de apoio para contextos de PLAc. Destacamos algumas iniciativas, como os cursos de PLAc da UNESP/Campus Araraquara; Projeto Língua Portuguesa para Migrantes e Refugiados do IFRS/Bento Gonçalves; projeto de extensão Vem Pra Cá!, da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES; programa Tarin, da UNISINOS e o iUFMG Português como Língua Adicional/Estrangeira²⁴. Com base nos projetos de ensino de português para migrantes e refugiados mencionados acima, podemos nos arriscar a dizer que cada vez mais estudantes e graduados em Letras estão assumindo estes espaços. Tal movimento parece reconfigurar o perfil do voluntariado em contextos de PLAc, que vinha sendo realizado sobretudo por voluntários não-docentes como medida emergencial para a inclusão social de migrantes, evidenciando uma lacuna no que tange à formação de professores para o ensino de PLA e/ou

²⁴ PLAc/UNESP (<https://www.fclar.unesp.br/#!/instituicao/administracao/divisao-tecnica-academica/secao-tecnica-academica/projeto-centro-de-linguas/portugues-como-lingua-de-acolhimento/>); Projeto Língua Portuguesa para Migrantes e Refugiados do IFRS/Bento Gonçalves (<https://ifrs.edu.br/bento/projeto-lingua-portuguesa-para-imigrantes-e-refugiados/>); Vem Pra Cá!, da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES (<https://www.univates.br/noticia/31464-participantes-do-projeto-vem-pra-ca-que-ensina-portugues-para-imigrantes-visitam-espacos-publicos-de-lajeado>); Tarin, da UNISINOS (<https://www.unisininos.br/tarin>); iUFMG Português como Língua Adicional/Estrangeira (http://www.lettras.ufmg.br/padrao_cms/?web=iufmg&lang=1&page=3726&menu=2376&tipo=1).

Português como Língua Estrangeira nas universidades, sobretudo para contextos de migração e refúgio (Amado, 2013; Lopez, 2016; São Bernardo, 2016).

O segundo aspecto é observável a partir da elaboração e disponibilização de uma série de materiais didáticos para salas de aula de PLAc no contexto brasileiro, como é o caso de publicações feitas na última década. Destacamos as publicações, que forma sistematizadas e analisadas por Pedroso (2022) em sua dissertação de mestrado, como: i. *Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados*; ii. *Entre Nós: Português com refugiados*; iii. *Portas Abertas: Português para Imigrantes*; iv. *Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento*; v. *Passarela: Português como Língua de Acolhimento para fins acadêmicos* e vi. *Língua Portuguesa para Haitianos*.

Além disso, felizmente temos visto florescer publicações preocupadas com o ensino de português brasileiro em contextos de migração e refúgio. Destaco duas publicações recentes elaboradas para o acolhimento de migrantes na educação básica, especificamente dirigidas a educadores, em formato de referenciais ou guias. O primeiro deles é o e-book *Boas-vindas! Referências para o acolhimento de pessoas migrantes na Educação Básica*, resultado de pesquisa acadêmica vinculada à Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), localizada em São Leopoldo/RS. A segunda, produzida no sudeste brasileiro, mais especificamente pela Universidade Federal do ABC, intitulada *Nossa Casinha: Português como Língua de Acolhimento para Crianças*, é também resultado de pesquisa acadêmica na área. Ambas as publicações sinalizam a crescente preocupação pelo acolhimento de crianças e adolescentes na educação básica e como pesquisadores e professores têm refletido sobre novos desafios contemporâneo que as escolas têm observado.

Por fim, pontuamos que existe um déficit nas IES brasileiras no que tange à oferta curricular de cursos de graduação especializados em formação de professores em Português como Língua Adicional/Língua Estrangeira/Língua Segunda, conforme já havia sido apontado por Amado (2013), quando as discussões em torno do PLAc começam a ganhar força no Brasil. Nesse quadro, em levantamento realizado por Bulla e Kuhn (2020), atualmente contamos com os seguintes cursos de licenciatura em Letras com ênfase em PLA: Português do Brasil como Segunda Língua da Universidade de Brasília (UnB); Licenciatura em Português Língua Estrangeira/Segunda Língua da Universidade Federal da Bahia (UFBA) a Licenciatura e Bacharelado em Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e a Habilitação em Português Língua Segunda e Estrangeira da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

3 DIMENSÕES METODOLÓGICAS

Segundo Silveira e Córdova (2009, p. 33), uma pesquisa científica “processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real”. Diante de tal pressuposto, este trabalho de pesquisa se insere numa abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com o objetivo de realizar uma aproximação a pressupostos teórico-práticos relevantes para a inclusão de alunos migrantes em contextos multilíngues. Para responder a este objetivo, lanço mão do seguinte percurso metodológico, a ser explorado neste capítulo: na seção 3.1 apresento minha pergunta de pesquisa e os objetivos almejados com este trabalho e na 3.2, abordo os critérios mobilizados para a organização da minha reflexão sobre as ações de políticas linguísticas e apresento o escopo metodológico pelo qual os analiso.

3.1 PERGUNTA E OBJETIVOS DA PESQUISA

A principal pergunta de pesquisa que orienta a realização desta dissertação é a seguinte: **o que as presentes ações de políticas linguísticas educacionais nos ensinam sobre aspectos teórico-práticos potencialmente favoráveis para educadores e agentes de políticas linguísticas educacionais dirigidas para a inclusão de migrantes em contextos multilíngues?** Uma vez que essa pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada (LA), busco, portanto, produzir inteligibilidade sobre a vida social e lhe ser responsiva, conforme sugere Moita Lopes (2006). Assim, o objetivo geral do trabalho é **refletir sobre as ações de políticas linguísticas educacionais desenvolvidas em contextos educacionais multilíngues, com vistas a identificar possíveis aspectos teórico-práticos potencialmente favoráveis para educadores e agentes de políticas linguísticas educacionais por meio das aprendizagens proporcionadas por tais ações.** Para tanto, irei me debruçar sobre as minhas experiências prévias com diferentes espaços acadêmicos e institucionais (PPE, LabMig e Conexão Português/CIBAI Migrações) por meio da análise de suas principais ações de políticas linguísticas, com vistas a sistematizar possíveis aspectos teórico-práticos que possam amparar o trabalho dos professores em contextos multilíngues em meio a um emaranhado de desafios diários. Com isso, buscamos auxiliar professores, pesquisadores e demais agentes no campo de PLED para o acolhimento linguístico e inclusão de migrantes em contextos multilíngues. Tais objetivos específicos podem ser sistematizados da seguinte maneira:

- a. Apresentar as ações de PLED realizadas pelo PPE e LabMig no âmbito da UFRGS;

- b. Apresentar as ações de PLEd promovidas pelo Conexão Português, programa de acolhimento linguístico para migrantes e pessoas em situação de refúgio do CIBAI Migrações;
- c. Refletir e apontar aprendizagens, desafios e limitações observadas a partir da experiência com os diferentes espaços institucionais e intelectuais anteriormente mencionados;
- d. Sistematizar potenciais aspectos teórico-práticos importantes para a construção de contextos que valorizem, celebrem e acolham o multilinguismo de contextos educacionais multilíngues.

Para responder a pergunta de pesquisa e alcançar os objetivos almejados, este trabalho se insere numa abordagem qualitativa. Em linhas gerais, a pesquisa qualitativa busca explicar fenômenos sociais em diferentes cenários por meio de uma variedade de métodos e técnicas, sendo utilizada em diferentes áreas do conhecimento. Flick, Kardoff e Steinke (2004) explicam que a realidade social está permeada de diferentes sentidos que são construídos na interação social, ao passo que Jackson, Drummond e Camara (2007, p. 21, tradução nossa) entendem que a pesquisa qualitativa no âmbito das Ciências Sociais tem por objetivo “descobrir formas novas ou diferentes de compreender a natureza mutável das realidades sociais vividas”²⁵. Embora não nos debruçamos em uma pesquisa qualitativa interpretativista, que busca compreender os significados construídos na interação social principalmente por meio da observação participante (ver Flick; Von Kardorff; Steinke, 2004; Hammersley, 2012; Mason, 2002), o objetivo desta pesquisa é produzir compreensões sobre os impactos das dinâmicas migratórias na contemporaneidade em torno de políticas linguísticas educacionais e de como podemos atuar enquanto educadores e/ou agentes educacionais no campo das migrações e da educação bilíngue diante dos desafios apresentados por essas novas dinâmicas.

Mckinley (2019) explica que os últimos 30 anos marcaram um crescimento exponencial na Linguística Aplicada, devido à complexificação das dinâmicas sociais e linguísticas, observando-se a ampliação de temáticas de interesse e, conseqüentemente, de métodos empreendidos. Diante de um mundo cada vez mais multilíngue, o autor discute que “a migração e a globalização têm alimentado o número de pesquisadores que trabalham no âmbito da linguística aplicada para dar resposta às exigências linguísticas decorrentes das mudanças nas políticas educativas e sociais relacionadas com as línguas” (Mckinley, 2019, p. 1). Nessa perspectiva, Godoy (1995) e Lessa de Oliveira (2008) apontam, por exemplo, a amplitude da abordagem qualitativa em torno de seus métodos e temas de interesse; havendo, portanto,

²⁵ No original: “[...] to discover new or different ways of understanding the changing nature of lived social realities” (Jackson; Drummond; Camara, 2007, p. 21).

diferentes enfoques teórico-metodológicos no exercício da pesquisa científica. Mason, , p., tradução nossa (2002, p. 2, tradução nossa) estabelece que a pesquisa qualitativa “não é certamente um conjunto unificado de técnicas ou filosofias e, de fato, tem se desenvolvido a partir de um vasto leque de tradições intelectuais e disciplinares”²⁶. No que tange à Linguística Aplicada, diversos autores (como Celani, 1998; Kleiman, 1998; Leffa, 2006; Moita Lopes, 2006; Wei, 2018) discutem sobre a epistemologia da área, apontando para um caráter transdisciplinar na mobilização de aparatos teóricos e metodológicos, oriundos de diferentes áreas do conhecimento para a investigação de seu objeto de análise.

3.2 MINHAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COMO OBJETOS DE REFLEXÃO

Os objetos a serem investigados e analisados neste trabalho - PPE e LabMig (UFRGS) e Conexão Português/CIBAI Migrações - foram escolhidos devido à minha trajetória enquanto professora de PLA e PLAc e pesquisadora na área de Linguística Aplicada, bem como à minha atuação em projetos sociais no âmbito da sociedade civil. Frente a isso, tais escolhas se justificam pela **i.** minha trajetória com os projetos/espços institucionais em análise; **ii.** relevância social das ações de PLEd ensejadas e desenvolvidas por tais instâncias de análise; **iii.** capacidade de proporcionar reflexões e aprendizagens relevantes para a docência em contextos multilíngues, conforme veremos em maior detalhe na continuação.

O PPE vem desenvolvendo ao longo de seus quase 30 anos de atividades (1993 - atual) uma série de ações de PLEd na UFRGS, acompanhando as movimentações e demandas apresentadas pelas políticas afirmativas da universidade. Nesse sentido, especialmente nos últimos anos, tem se dedicado à implementação de ações de acolhimento linguístico para o corpo discente em situação de refúgio, conforme veremos no capítulo que segue. Ademais, o arcabouço teórico relativo à concepção de linguagem do PPE, que organiza, portanto, todos os seus pressupostos pedagógicos e formativos, indica que suas práticas pedagógicas ressoam em diferentes espaços de ensino, formação docente e pesquisa em PLA. A análise da historicidade em torno das PLEd desenvolvidas e implementadas pelo PPE leva em conta também os pressupostos teóricos que têm guiado suas práticas pedagógicas como meio de formação e reflexão docente.

²⁶ No original: “[qualitative research] certainly is not a unified set of techniques or philosophies, and indeed has grown out of a wide range of intellectual and disciplinary traditions” (Mason, 2002, p. 2).

O LabMig, que se desenvolve no âmbito do grupo de pesquisa Tecnologias, Interdisciplinaridade e Multiletramentos na Educação (TIME), grupo no qual esta dissertação se vincula, tem desenvolvido pesquisas sobre escolarização, processos migratórios, ensino de aprendizagem de PLA e PLAc em diferentes esferas educacionais, que contribuem para desenvolvimento da área, caracterizando-se como uma importante iniciativa intelectual na UFRGS. Dessa forma, nesta pesquisa resgato as publicações do LabMig com vistas a oferecer um panorama das principais contribuições acadêmicas do grupo, atinentes a temáticas relacionadas ao PLAc, contextos multilíngues, escolarização e processos migratórios.

Estando à frente do Conexão Português desde 2020, tenho articulado junto a outros colegas professores de Letras ações de PLEd em PLA e PLAc no campo da sociedade civil. Com isso, entendo que as experiências que emergem dessas ações podem e devem ser analisadas, criticadas e redesenhadas, de forma a seguir desenvolvendo melhores e mais adequados meios de inclusão social por meio da aprendizagem da língua e de seus desdobramentos pedagógicos em contextos educacionais para migrantes e refugiados. Por isso, analiso as ações de PLEd promovidas pelo CP, em especial aquelas desenvolvidas no âmbito das denominadas Ações Especiais de Acolhida Linguística, que abrangem projetos voltados para demandas locais em torno de aprendizagem de língua portuguesa.

3.2.1 Meus entendimentos do trabalho do professor enquanto profissional reflexivo

Um movimento analítico constante caracteriza a reflexividade da pesquisa qualitativa, na qual o pesquisador é constantemente implicado durante o processo de investigação (Hammersley; Atkinson, 1994). Para Mckinley (2019) a postura teórica (*theoretical stance*) se refere ao posicionamento assumido pelo pesquisador em relação à pesquisa, normalmente atribuída à epistemologia ou paradigma adotado. O autor explica que a reflexividade é, nesse caso, “o reconhecimento da própria subjetividade do investigador, mantida ao longo de todo o projeto de investigação”, se constituindo num “instrumento valioso quando um investigador tem experiência pessoal com o tópico que está a ser investigado, na medida em que a experiência pessoal molda o foco das conclusões do investigador” (Mckinley, 2019, p. 4). Nesse sentido, a reflexividade é tributária da posicionalidade. Segundo Holmes (2020), a posicionalidade se opõe a uma visão positivista, que preconiza uma abordagem objetiva da realidade, desconsiderando construtos sócio-históricos nos quais o pesquisador está

necessariamente implicado. Para este autor, portanto, a reflexividade é um processo contínuo na pesquisa, com vistas à construção da posicionalidade do pesquisador diante do objeto (Holmes, 2020). Tal conceito é sobretudo importante para o presente trabalho, devido ao intuito de apresentar uma reflexão crítica em torno de espaços institucionais/projetos pelos quais circulei, sobressaindo-se as experiências vividas como promotoras de aprendizagens e reflexões relevantes para as aprendizagens apresentadas nos capítulos 4 e 5.

Como pesquisadora em Linguística Aplicada, tenho buscado debruçar-me sobre questões relevantes que emergem das práticas de linguagem no mundo real em diferentes cenários. No caso desta investigação, busco refletir sobre os desafios da escola contemporânea multilíngue por meio da minha experiência enquanto professora profissional reflexiva envolvida e implicada em projetos educacionais em contextos multilíngues. Diante disso, considero que, mesmo desassistidos em vários aspectos para o acolhimento adequado de seus alunos migrantes, a inquietação de professores e o trabalho colaborativo entre toda a comunidade docente e o corpo diretivo das escolas, assim como quaisquer outros espaços educacionais, pode potencialmente promover alternativas de aprendizagem inclusivas.

Tendo em vista ações pedagógicas inclusivas construídas a partir de uma formação docente colaborativa (Nóvoa, 1995), por meio de uma prática reflexiva (Schön, 1992), o conceito de inédito-viável freiriano (Freire, 1987; Freitas, 2004, 2005) pode sintetizar o potencial transformador de sujeitos implicados conjuntamente em modificar a realidade e enfrentar situações-limites. Nessa perspectiva, “a realidade não é, mas está sendo e, portanto, pode ser transformada” (Freitas, 2004). É necessário, para tanto, “acreditar que essa mudança se constrói constante e coletivamente no exercício crítico de desvelamento dos temas-problemas sociais que as condicionam [as situações limites]” (Freitas, 2005, p. 6). Mudanças acontecem, portanto, quando sujeitos, em diálogo uns com os outros, estão engajados na construção de novas realidades possíveis, sempre e quando essa construção suponha uma reflexão crítica.

Em torno de eventos formativos, Costa (2018) discute que “através dos encontros dialogados, se consolidam saberes emergentes da prática profissional, constituindo-se também em um fator decisivo de socialização profissional e afirmação de valores próprios de ser um profissional professor” (Costa, 2018, p. 35). No capítulo 4, iremos discutir a importância de eventos formativos proporcionados pelas dinâmicas de formação docente do PPE e aqueles possibilitados pelas ações especiais de acolhida linguística desenvolvidas pelo Conexão Português, especialmente no âmbito do projeto EcoA - Encontros para o Acolhimento

Linguístico e Atenção ao Aluno Migrante, por meio das discussões entre as professoras participantes e o corpo docente da escola em que o projeto foi implementado. Considero que os eventos formativos explorados em minha reflexão são altamente relevantes para a formação continuada dos professores envolvidos nas ações desenvolvidas e para a construção de novos possíveis, na linha freiriana do inédito viável. Quanto a isso, Nóvoa (2019) entende que a formação continuada seja realizada na própria escola com a participação da comunidade docente. Esse entendimento ressalta a dimensão coletiva da formação docente. Ela parte de uma reflexão conjunta, bem como do protagonismo da escola e seus profissionais, na construção de alternativas comuns para os desafios da escola contemporânea, o que Nóvoa (2019) chama de comunidade de formação voltada para a “experimentação pedagógica e de novas práticas, criando assim as condições para uma verdadeira formação profissional docente” (Nóvoa, 2019, p. 14).

O conceito de professor como profissional reflexivo (Schön, 1992) é especialmente importante para tratarmos das reflexões apresentadas no capítulo 4. Como exemplo, podemos explorar as considerações de Costa (2018) sobre os eventos formativos proporcionados pelas dinâmicas do PPE, que oportunizam aquilo que Schön (1992) entende por reflexão sobre a prática. Para Schön (1992), *refletir-na-ação* se relaciona à postura do professor diante da interação entre o saber escolar e o conhecimento tácito, em que o professor ajuda o aluno a articular esses dois conhecimentos. Para tanto, é necessário que o professor aceite o questionamento, a inquietação e a confusão do aluno sobre determinado assunto, reflita sobre isso e o ajude na construção de sua compreensão sobre o tema/matéria. Em outras palavras, existe uma postura de profissional reflexivo que o professor deve assumir para colocar em prática a *reflexão-na-ação*, necessária para criar um ambiente favorável e aberto a uma prática reflexiva. A reflexão *sobre-a-ação* pode ser feita, por sua vez, após a aula e/ou coletivamente. Dessa forma, estabelece-se um *practicuum reflexivo*, em que a aprendizagem acontece na prática e também na reflexão sobre a prática, que pode ocorrer em diferentes estágios da formação e da prática profissional, muitas vezes no formato de formação continuada de professores.

Tais considerações sobre a prática profissional docente, realizada coletivamente, entra em consonância com a importância do diálogo entre professores para a superação de situações que desafiam o ambiente escolar e exigem uma resposta pautada pela compreensão da complexidade deste ambiente, que está imerso em desafios contemporâneos. No que tange a contextos multilíngues, Oliveira (2021) estabelece ações que podem partir tanto do corpo

docente quanto da gestão escolar. Quanto a este último, a autora destaca a mobilização de ações como a oferta de formação docente para sensibilização às questões étnico-raciais; formações que visem ao combate de discursos voltados para o monolinguismo; oferta de aulas de PLAc, reformulação coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, entre outras possibilidades que podem ser construídas coletivamente. Nesse sentido, uma prática reflexiva constante reitera a necessária dialética entre reflexão e prática no âmbito do ensino de línguas e, mais especificamente, na área de Linguística Aplicada, conforme discute Macedo (2019). Uma vez que este trabalho se insere nesta área, cabem algumas considerações em torno de sua episteme, situando o viés claramente reflexivo e voltado para mudança social deste trabalho.

3.2.2 A Linguística Aplicada e seu viés de transformação social

Para Celani (1998), a LA reside fundamentalmente na transdisciplinaridade: a partir da interação entre saberes, a transversalidade da pesquisa opera profundas redefinições do seu objeto a partir da mobilização e apropriação de distintos conceitos e metodologias, em que a conjugação de saberes resulta da necessidade de compreender os fenômenos da comunicação social. Contribuições de diferentes áreas do conhecimento, como da Antropologia, Psicologia, Sociologia, Sociolinguística etc., são, portanto, interações fundamentais para os propósitos do campo. Isso não quer dizer que tal heterogeneidade resulta em uma indefinição do objeto de estudo, mas da amplitude de questões a serem investigadas (Kleiman, 1998).

Tais reflexões ecoam as indagações e a necessidade de estabelecimento das delimitações de uma área que extrapola os limites da Linguística. Nesse sentido, é interessante pontuar que foi na década de 1990 que importantes movimentos em direção ao estabelecimento da área foram realizados, tais como a implementação de programas de pós-graduação, a fundação da ALAB (Associação Brasileira de Linguística Aplicada), formação de grupos de trabalhos e diversificação de interesses de pesquisa, como estudos em linguagem e gênero, educação à distância, educação bi/multilíngue, entre outros (Cavalcanti, 2004). Destaca-se, nesse contexto, a busca pelo redimensionamento da prática disciplinar empreendida pelos teóricos da Linguística Aplicada (Scheifer, 2013).

Conforme Grabe (2010), existe uma clara delimitação da LA enquanto disciplina. Para o autor, ela é intrinsecamente interdisciplinar, voltada para a resolução de problemas situados de uso da linguagem. Apesar de essa perspectiva parecer objetivamente funcional enquanto delimitação teórica, Wei (2013) traz um contraponto interessante. Para este autor, entender a

LA como voltada para resolução de problemas termina por, justamente, torná-la ainda mais porosa: seu caráter interdisciplinar coloca o pesquisador como capaz de circular por qualquer área, porém desprovido de uma especialidade. É interessante notar como o entendimento da linguagem como prática social reconhece que nossas escolhas discursivas estão permeadas por relações ideológicas, concepção que levou a LA a redefinir sua construção teórica, movimento conhecido como “virada linguística” (Fabrício, 2008 apud Scheifer, 2013)²⁷, conforme discutimos brevemente no capítulo 2. Tal movimento se relaciona à crescente influência do construtivismo social nas décadas de 1980 e 1990 e o interesse pelas teorias pós-estruturalistas. Nesse contexto, o interesse de pesquisa passa a residir em como as relações de poder e as subjetividades estão codificadas na prática discursiva, em que a linguagem passa a ser vista como uma realização interacional permeada por valores ideológicos (Maybin; Tusting, 2011).

Apesar das produtivas discussões em torno da episteme da área, não parece haver discordância em pelo menos um aspecto: sendo as nossas práticas sociais mediadas pelo uso da linguagem, a LA parece estar implicada em um projeto que busca compreender os fenômenos sociais e agir sobre eles, sem perder do horizonte que os sujeitos usam a linguagem desde um lugar do mundo e estão permeados por relações sociais, políticas e ideológicas. Quanto a isso, Moita Lopes (2006) sugere que repensemos construtos da LA para que a área não passe imune pelas intensas transformações contemporâneas. Para tanto, o autor argumenta que é necessário compreender a LA como INdisciplinar, isto é, uma área de estudos híbrida/mestiça implicada em um processo transdisciplinar de produção de conhecimento. Ao que parece, essa tarefa resulta num movimento contíguo: a constante redefinição de suas bases gera novas perspectivas teóricas, ao mesmo tempo em que se debruça sobre questões que emergem das práticas de linguagem em diferentes esferas. Dessa forma, o estatuto disciplinar da LA parece ser um território de diálogos multiterritoriais (Scheifer, 2013).

²⁷ Fabrício, Branca F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescições em curso. In: Moita Lopes, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008, p. 45-65.

4 REFLEXÃO SOBRE AÇÕES DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS EM PLAC PROMOVIDAS PELA UFRGS E CIBAI MIGRAÇÕES

Neste capítulo, objetivo apresentar ações de políticas linguísticas educacionais implementadas por duas diferentes instituições que circulei em diferentes oportunidades (UFRGS e CIBAI Migrações) e refletir sobre as aprendizagens resultantes de tais ações a partir de minha experiência. A partir disso, busco apontar possíveis aspectos teórico-práticos que contribuam para a formação de professores e agentes de PLEd inseridos em salas de aulas multilíngues, contribuindo para o desenho de práticas educacionais voltadas para o acolhimento linguístico de crianças, adolescentes e adultos migrantes a partir da reflexão em torno das políticas horizontais já implementadas nestes espaços institucionais. Como agente no campo de ações de políticas linguísticas educacionais, vejo como fundamental compartilhar a historicidade de duas instituições que têm contribuído para o desenvolvimento de diferentes iniciativas para o acolhimento de migrantes, tanto na universidade quanto na sociedade civil, acompanhando e respondendo aos desafios que emergem do contexto da mobilidade humana. Espero que as ações de PLEd aqui relatadas possam servir de reflexão para a implementação de muitas outras (necessárias e urgentes) no campo da escolarização, educação e contextos multilíngues.

Para isso, na seção 4.1, apresento a historicidade de ações políticas linguísticas educacionais realizadas pela UFRGS no âmbito de três instâncias: o Programa de Português para Estrangeiros (PPE), a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) e o Laboratório de Migração - LabMig. Com isso, busco destacar e visibilizar ações de PLEd realizadas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no que tange ao acolhimento linguístico de alunos migrantes na educação básica, no ensino superior e no campo da sociedade civil.

Já na seção 4.2, busco refletir criticamente sobre as principais ações de políticas linguísticas educacionais realizadas pelo programa Conexão Português do CIBAI Migrações, sobretudo aquelas realizadas nos três últimos anos (2020-2023). Para tanto, levo em conta os direcionamentos teórico-metodológicos que têm guiado muitas de nossas reflexões ao longo da implementação de projetos no âmbito do CP, além de lançar mão de uma análise em detalhe do projeto Encontros para o Acolhimento Linguístico e Atenção ao Aluno Migrante - EcoA e do *Ansanm!* Português na Lomba, bem como seus desdobramentos, desafios e limitações no que tange à formação de professores e acolhimento linguístico de alunos.

4.1 UM RECORTE DE AÇÕES DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS DESENVOLVIDAS NA UFRGS

Na subseção 4.1.1, abordo a importância da extensão universitária para a implementação de iniciativas educacionais, sociais e protetivas para a comunidade, em especial aquelas realizadas no âmbito da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM). Na 4.1.2, trato do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS, como atividade de extensão de suma importância para a articulação de ações educacionais em PLA e sua influência na promoção e realização de práticas pedagógicas também sensíveis ao público migrante, em especial daquele em situação de refúgio. Dessa forma, relatamos na subseção 4.1.3 as ações de políticas linguísticas educacionais para migrantes em vulnerabilidade social e/ou participante de ações afirmativas da Universidade encabeçadas pelo PPE. Por último, na seção 4.1.4, relato as contribuições do LabMig para o cenário brasileiro de ensino e pesquisa em escolarização, processos migratórios e ensino de PLA e PLAc.

4.1.1 A extensão universitária na UFRGS

Esta pesquisa se insere nos estudos sobre políticas linguísticas educacionais relativas à migração, escola e educação bi/multi/plurilíngue e está vinculada ao grupo de pesquisa Tecnologias, Interdisciplinaridade e Multiletramentos na Educação (TIME), no âmbito do projeto Laboratório de Migração - LabMig, coordenado por Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla (Instituto de Letras/UFRGS) e Prof. Dr. Rodrigo Lages e Silva (Faculdade de Educação/UFRGS), membros da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM). O projeto de pesquisa LabMig surge em 2016 a partir da implementação do projeto de extensão *Oficinas audiovisuais com imigrantes haitianos: aprender na diferença, aprender com a diferença*. Caracterizado como uma pesquisa-intervenção no território escolar, o projeto buscou responder ao pedido de apoio da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre frente aos desafios relacionados à presença de migrantes, sobretudo haitianos, nas salas de aula do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município, (Bulla *et al.*, 2017, 2019).

A professora Gabriela Bulla foi coordenadora do Programa de Português para Estrangeiros (PPE), membro da CSVM e representante da UFRGS no Idiomas Sem Fronteiras na área de Português como Língua Adicional (IsF-PLA), além de ter sido responsável pelo acolhimento linguístico-acadêmico de estudantes selecionados pelo edital extra vestibular de

Ingresso de Pessoas em Situação de Refúgio nos Cursos de Graduação da UFRGS (Decisão 366/2015 do Consun) desde sua implementação em 2018. Tendo em vista que o edital de ingresso exige ao candidato a comprovação de proficiência em português por meio do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)²⁸, o PPE é uma iniciativa importante para a efetividade e viabilidade de tal política de ingresso exigida, uma vez que oferece curso de língua portuguesa para os estudantes selecionados durante seu primeiro ano de matrícula, preparando-os para prestar o exame Celpe-Bras (Schlatter; Bulla; Schoffen, 2019). No contexto da UFRGS, uma das 18 IES brasileiras que possuem um edital específico de ingresso para pessoas em situação de refúgio por meio da implementação da Cátedra (CSVM, 2022), o PPE soma-se a outras respostas universitárias que buscam promover inclusão e permanência para estudantes selecionados através de editais extravestibular, como veremos ao longo do capítulo.

A Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) é um acordo de cooperação entre o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) e as universidades brasileiras. O acordo foi firmado em 2003 com o objetivo de fortalecer e implementar uma rede coordenada a nível nacional em torno de ensino, pesquisa, extensão, advocacia e formulação de políticas públicas para a população em situação de refúgio (CSVM, 2022). Em vista disso, destaca-se que as principais ações de extensão nas IES brasileiras conveniadas à Cátedra em 2022 foram serviços de saúde, ensino de língua portuguesa, saúde mental e psicossocial, assessoria jurídica e integração laboral (CSVM, 2022). Nas linhas que seguem, destacamos aquelas realizadas no âmbito da UFRGS que ocupam um papel importante para o fortalecimento da comunidade migrante, em especial daquela em situação de refúgio²⁹, para além do contexto universitário.

²⁸ A exigência do Celpe-Bras como requisito para o ingresso de estudantes por meio do edital de ingresso especial para pessoas em situação de refúgio se deve a uma concepção inicial de torná-lo semelhante aos requisitos exigidos pelo programa PEC-G. A discussão em torno das particularidades do público migrante que acessaria tal edital foi sendo amadurecida mais tarde, com o envolvimento da Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla em discussões, pesquisas e orientações em PLAc. Com isso, foi proposta a retirada de tal exigência, haja vista que o Celpe-Bras é um exame que exige grande familiaridade com práticas letradas em língua portuguesa. No entanto, ainda não foi possível retirar tal exigência. Para contornar tal limitador e obstáculo para o acesso de pessoas em situação de refúgio nos cursos de graduação, o PPE oferece cursos de preparação para os candidatos ao Celpe-Bras, caracterizando-se como uma ação importante para o acesso à universidade por esse público.

²⁹ Sobretudo neste capítulo, iremos utilizar o termo “pessoas em situação de refúgio” em vez do termo guarda-chuva migrante, devido a necessidade de fazermos uma maior distinção da situação migratória de pessoas que vivenciam o refúgio no Brasil, embora não sejam juridicamente reconhecidas como refugiadas ou como solicitantes de refúgio pelo CONARE, como é o caso dos haitianos, que em sua maioria possuem autorização de residência no Brasil pela portaria que prevê residência por acolhida humanitária (ver BRASIL, 2023). A mais recente trata da Autorização de residência para fins de Acolhida Humanitária para Nacionais Haitianos, renovada em março de 2023. O edital extravestibular da UFRGS reconhece essa situação e também abrange “portadores de acolhida humanitária” em seu edital.

O Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Migrações (NEPEMIGRA) articula diferentes atividades de extensão relacionadas às migrações contemporâneas. Entre elas, além da própria Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVm), estão o BARÁ – Programa de Acolhimento de Estudantes Refugiados e Portadores de Visto Humanitário da UFRGS, que busca aprimorar, fortalecer e discutir boas práticas de acolhimento ao corpo discente em situação de refúgio na universidade; o Grupo de Pesquisa sobre Refugiados Imigrantes e Geopolítica (GRIGs) e o Grupo de Assessoria a Imigrantes e a Refugiados (GAIRE), que oferece assessoria jurídica, social e psicológica gratuita para a população migrante através de estudantes e profissionais voluntários de diferentes áreas³⁰. Ainda no âmbito do núcleo, observam-se também diversas publicações, como a Revista Limiares, e atividades realizadas pelos GTs, como o Projeto Anfôm, uma articulação entre o NEPEMIGRA, o setor de Saúde do Imigrante/Núcleo de Equidades da Secretaria Municipal de Saúde (SMS), o Projeto Parte de Comunicação Popular e a Associação da Integração Social (AINTESO) para a elaboração de cartazes, cartilhas e áudios bilingues em português e crioulo haitiano voltados para a atenção primária à saúde e prevenção à violência doméstica e institucional para mulheres migrantes haitianas residentes no Brasil.

No que concerne à CSVm, é por meio das extensões universitárias que se garantem ações de proteção às populações migrantes. Nesse sentido, segundo o relatório anual da CSVm (2022, p.5), a extensão universitária é o “processo interdisciplinar que promove o compartilhamento, com o público externo, do conhecimento adquirido por meio do ensino e da pesquisa desenvolvidos na universidade”. Nessa perspectiva, a extensão está fortemente orientada para a transformação social a partir de iniciativas pontuais sobre as necessidades apresentadas pela comunidade e indissociavelmente aliadas aos pilares de ensino e pesquisa na universidade.

Quanto à historicidade da extensão no Brasil, Gadotti (2017) explica que somente a partir da década de 1960 ela começa a se opor a uma linha mais assistencialista e passa a perfilar uma perspectiva de transformação social, posto o crescente compromisso com as classes populares observado na época e o aumento de ações no âmbito da Educação Popular, muito impulsionadas pelo trabalho de Paulo Freire a partir de iniciativas como Movimento de Cultura Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional de Estudantes (UNE). O autor observa também os papéis da Reforma Universitária de 1968 e a Constituição Federal de 1988 como dispositivos que contribuíram para consolidar a extensão como a concebemos hoje nas universidades. Nesse ponto, ele

³⁰ Informações disponíveis no site do NEPEMIGRA: <https://www.ufrgs.br/nepemigra/>.

também destaca a concepção freiriana de extensão como “comunicação da cultura”, isto é, pautada pela perspectiva de educação como prática da liberdade: comunicar a cultura é co-construir saberes entre e com os sujeitos, desfazendo-se hierarquias entre aqueles que “sabem” e aqueles que “não sabem” (Gadotti, 2017). Dessa forma, portanto, “o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (Freire, 1977, p. 36 apud Gadotti, 2017, p.5)³¹.

Ainda quanto à extensão universitária, Rosa (2022) faz um interessante paralelo sobre a potência político-transformadora da universidade e o legado que o Movimento de Córdoba de 1918 — o qual contestava o caráter elitista, colonialista e reprodutor de desigualdades sociais na universidade — imprimiu ao longo do século XX nos espaços de educação superior latinoamericanos. Ela ressalta como os pilares de ensino, pesquisa e extensão na atualidade se constituem em promotores daquilo que a juventude em Córdoba reivindicava em seu Manifesto de 1918: que o conhecimento fosse “popular e localizado, voltado para as demandas reais; uma instituição democrática, gratuita e pública; um ensino com inserção social e política; o desenvolvimento de uma cultura latinoamericana integracionista” (Rosa, 2022, p. 44). Tal insurgência impulsionou a renovação estrutural das universidades latinoamericanas ao longo das décadas seguintes, contribuindo para o processo de promoção de uma extensão sob o viés da “formação para a cidadania”, conforme aponta a autora. As reformas propostas pelo Movimento de Córdoba podem contribuir para a pensar a universidade hoje na medida em que nos sinaliza a importância do papel político dos estudantes na construção de agendas coletivas comuns, pautadas por suas realidades locais e fortemente pensadas para necessidades pontuais, em que a universidade é tida como um meio de ação social em prol da coletividade (Rosa, 2022).

Além do NEPEMIGRA, destacamos também o papel do projeto de extensão Programa de Português para Estrangeiros (PPE), uma vez que ambos se constituem como importantes articuladores de ações na atenção à comunidade migrante vinculada ou não à UFRGS. O PPE tem se destacado por promover iniciativas voltadas para o acolhimento linguístico da população migrante a partir de respostas sensíveis às demandas identificadas na implementação de políticas educacionais em contexto universitário e também naquelas identificadas em salas de aulas multilíngues da educação básica e da sociedade civil através do ensino de PLA. Com vistas a promover práticas de acolhimento linguístico na UFRGS, o PPE conta com diferentes instâncias universitárias na articulação de ações educacionais e na implementação e

³¹ Freire, Paulo. **Extensão e comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

manutenção de políticas linguísticas, como a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF), a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM), o Grupo de Assessoria a Imigrantes e a Refugiados (GAIRE) e a Secretaria de Relações Internacionais (RELINTER) (Schlatter; Bulla; Schoffen, 2019).

4.1.2 O Programa de Português para Estrangeiros (PPE/UFRGS)

O PPE completa 30 anos em dezembro de 2023. Neste longo período de valiosas contribuições para a área de PLA, observamos em suas práticas a preocupação pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A sua gama de iniciativas reitera o compromisso acadêmico de fomentar um projeto de extensão capaz de responder a uma área em expansão nacional e internacional, como é o caso do ensino de português brasileiro, devido ao crescente número de migrantes que o país tem recebido e uma maior importância no cenário econômico mundial. Frente a isso, considero que para falar do percurso intelectual do projeto LabMig é necessário retomar antes a historicidade do PPE, posta a sua importante contribuição para a visibilização e qualificação do debate em torno do ensino de PLA e, mais recentemente, também do acolhimento linguístico a migrantes e a filhos de migrantes em diferentes contextos.

Como podemos verificar nas práticas educacionais listadas abaixo, o PPE tem se apoiado em sólidas iniciativas no que concerne ao ensino e aprendizagem de PLA, fortalecendo o diálogo entre a comunidade e demais partes interessadas e se destacando no cenário internacional em pesquisa, ensino e formação de professores.

- a.** Oferta semestral de cursos de português (presenciais e a distância) para falantes de outras línguas (estudantes Pré-PEC-G, PEC-G e Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), estudantes intercambistas de universidades conveniadas especificamente com o PPE, intercambistas de graduação e pós-graduação da UFRGS, estudantes cotistas indígenas, imigrantes e refugiados, e comunidade estrangeira em geral);
- b.** Oferta de seminário semestral de formação de professores de PLA (30h);
- c.** Aplicação do exame Celpe-Bras (duas aplicações anuais);
- d.** Desenvolvimento de pesquisa sobre práticas de ensino, aprendizagem, avaliação e design de materiais didáticos de PLA;
- e.** Produção de materiais didáticos de PLA para cursos presenciais e a distância;
- f.** Elaboração e aplicação de testes de proficiência de leitura em língua portuguesa para surdos (requisito de cursos de Mestrado e Doutorado);
- g.** Participação em ações nacionais e internacionais na área de políticas linguísticas, promoção da língua portuguesa, ensino, avaliação e formação de professores de PLA (Celpe-Bras, Idiomas sem Fronteiras, Leitorados, Centros Culturais Brasileiros (CCB), Institutos Culturais (IC), Programa Linguagem das Letras e dos Números, grupos de pesquisa, entre outros);
- h.** Promoção de seminários para atualização e troca de experiência de ensino e pesquisa de língua portuguesa, literatura e cultura brasileira;
- i.** Promoção de intercâmbios entre professores e alunos

da UFRGS com universidades e instituições no exterior que tenham programas de português para estrangeiros (Schlatter; Bulla; Schoffen, 2019, p. 15).

As práticas pedagógicas do programa estão fundamentadas no uso da linguagem como uma ação conjunta (Clark, 2000), organizada a partir da noção bakhtiniana de gêneros do discurso (Bakhtin, 2003), em que a aprendizagem da língua se realiza por meio de tarefas (BRASIL, 2009). Por entender a língua como uma prática histórica e social, as propostas pedagógicas do PPE convidam o aluno realizar ações na língua adicional no interior de diferentes esferas de atuação, que são mediadas por textos orais, escritos e multimodais, com propósitos de participação social na língua adicional (Mittelstadt, 2013; Schlatter; Garcez, 2009). Os direcionamentos teórico-metodológicos do Programa, que visam à construção de um contexto colaborativo de aprendizagem a partir da realização de tarefas na língua adicional (Bulla, 2007, 2014; Bulla; Schulz, 2018), extrapolam as paredes da sala de aula e se manifestam nas práticas de formação docente implementadas e encorajadas pelo Programa. O esforço do PPE em estimular relações colaborativas incide sobre o estabelecimento de interlocuções importantes para responder a demandas de ensino e aprendizagem identificadas em políticas linguísticas educacionais na universidade e para além dela. Para ilustrar tal afirmação, recorreremos à etnografia realizada por Costa (2018), que identificou nos seminários, tutorias, sala dos professores e na docência compartilhada ensejadas pelo PPE modalidades propícias para a formação de professores.

Para Costa (2018), momentos formativos acontecem em oportunidades de trabalho conjunto e colaborativo, por meio de diferentes modalidades, em que as conversas entre professores, a troca de experiências e a construção conjunta de aprendizagens entre participantes mais e menos experientes, se constituem em eventos formativos altamente relevantes. Assim, o PPE busca “formar um professor capaz de refletir em conjunto, contribuir para o trabalho dos outros e que dispõe de uma linguagem adequada para participar ali, na relação com os colegas, e fora, em interlocução com outros agentes da área” (Costa, 2018, p. 263).

Nesse sentido, a excelência da pesquisa acadêmica e a força de interlocuções estabelecidas entre o PPE e diferentes esferas e atores se pode traduzir em ações educacionais importantes para a internacionalização da língua portuguesa e para a promoção da pesquisa brasileira na área de PLA. Schlatter, Bulla e Schoffen (2019) apontam que o PPE tem contribuído de diferentes formas para o fortalecimento e expansão do PLA no mundo. Como exemplo, as autoras mencionam que convênios internacionais foram firmados com Argentina,

Coréia, China, Centros Culturais Brasileiros (CCBs) e Institutos Culturais (ICs) para o intercâmbio discente e docente e ao menos 45 professores com formação no PPE atuaram como “professores visitantes, leitores do MRE e de outras agências (Fulbright) e em postos de trabalho regular na China, EUA, Inglaterra, Coréia do Sul, Colômbia, Uruguai, para citar apenas alguns” (Schlatter; Bulla; Schoffen, 2019, p. 34). Quanto a isso, podemos citar a própria criação do PPE como atividade de internacionalização do português, que se deveu à demanda educacional decorrente da criação do Celpe-Bras em 1993, que contou com a Profa. Dra. Margarete Schlatter na comissão científica designada para a elaboração do Celpe-Bras em 1993 (Schlatter; Bulla; Schoffen, 2019), instituído mais tarde por meio da Portaria nº 1.787, de 26 de dezembro de 1994. A criação do exame tinha por objetivo inicial atender aos estudantes selecionados a participar do Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G), que havia passado a exigir comprovação de proficiência em língua portuguesa (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020).

Castilho (2013), ao discutir ações necessárias para a formulação de políticas linguísticas voltadas para a internacionalização e promoção da língua portuguesa, aponta que a crescente importância do Brasil no cenário internacional e a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL)³² tem pesado sobre o interesse pelo ensino de português brasileiro. O autor destaca também o Celpe-Bras e o trabalho desenvolvido pela Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira (SIPLÉ), entre outras iniciativas intelectuais realizadas nas últimas décadas no Brasil, como potências que têm contribuído para o debate sobre o ensino de português brasileiro, embora ainda careçamos a nível governamental de uma política linguística que preze pela sinergia entre as instâncias científicas, governamentais e universitárias.

Na esteira do espaço de cooperação educacional, cultural e econômica entre os países do Mercosul, ações para políticas e planificação linguística foram impulsionadas nas últimas décadas, destacando-se iniciativas que visam à colaboração científica entre universidades, professores e pesquisadores dos países membros e associados (Carvalho, 2012; Carvalho; Schlatter, 2012; Schlatter *et al.*, 2012). Frente à relação de colaboração estabelecida entre as universidades conveniadas à AUGM, podemos destacar a criação do Curso Espanhol-Português

³² Tendo por objetivo a integração e a cooperação política e econômica dos países da América do Sul, o Tratado de Assunção foi assinado em 1991 por Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai, dando início ao MERCOSUL. Atualmente os Estados associados são: Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Suriname, Peru e Guiana. Em 2017, a Venezuela foi suspensa do Mercosul devido à ruptura democrática observada no país, contrariando o disposto no Protocolo de Ushuaia, que versa sobre o compromisso dos Estados membros do Mercosul com a ordem democrática dos países signatários. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/quem-somos/paises-do-mercossul/>.

para Intercâmbio (CEPI), elaborado por professores da Universidade Nacional de Córdoba, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Nacional de Entre Rio, entre eles as professoras Hebe Gargiulo (UNC), Gabriela Bulla (UFRGS) e Margarete Schlatter (UFRGS) (Bulla, 2014; Bulla; Gargiulo; Schlatter, 2009; Schlatter *et al.*, 2012). O CEPI é um curso totalmente online desenhado para atender estudantes selecionados pelo Programa Escala Estudantil da Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM)³³, com vistas a “criar oportunidades de prática linguística, sociolinguística e cultural específicas da experiência de intercâmbio para que o estudante seja capaz de usar a língua de maneira confiante e criativa nos contextos acadêmicos e sociais próprios desse campo de atuação” (Schlatter *et al.*, 2012). Tal iniciativa se caracteriza como uma ação de política linguística realizada no âmbito do MERCOSUL, que buscou responder a uma demanda observada a partir da implementação de tal iniciativa educacional (Schlatter *et al.*, 2012).

Carvalho (2012) aponta diversas políticas linguísticas importantes para a internacionalização do português que impactam diretamente em ações de formação de professores, pesquisa e elaboração de materiais didáticos voltados para a área de PLA, como o exame de proficiência Celpe-Bras. Observa-se, com isso, que o efeito retroativo do exame no ensino e na pesquisa em PLA “tem gerado trabalhos sobre a natureza do exame (visão de linguagem e de proficiência) que contribuem diretamente para o trabalho dos elaboradores e corretores das provas, assim como para reflexões sobre práticas de sala de aula” (Costa, 2018, p. 83). Quanto a isso, destaca-se a trajetória intelectual da comissão científica responsável pela criação do Celpe-Bras. Seus esforços na difusão e consolidação de parâmetros consistentes em ensino, aprendizagem e avaliação de proficiência resultaram no desenvolvimento de um instrumento próprio de avaliação em língua espanhola no marco da cooperação entre pesquisadores brasileiros e argentinos: o Certificado de Español Lengua y Uso - CELU. O instrumento foi elaborado em 2004 por um consórcio de universidades argentinas e orientado pelos parâmetros teóricos do Celpe-Bras, tendo sido concebido por meio do trabalho colaborativo entre as equipes argentinas e a comissão de especialistas do Celpe-Bras (Carvalho; Schlatter, 2012; Diniz, 2012).

Nesse sentido, podemos aludir também ao Protocolo para a Promoção e o Ensino do Espanhol e do Português como Segundas Línguas, assinado em 2005, ainda no contexto de

³³ O Programa Escala Estudantil da AUGM é uma iniciativa voltada para a cooperação, integração e internacionalização da educação superior de universidades latino-americanas membros do MERCOSUL mediante o intercâmbio de discentes entre as universidades conveniadas (AUGM, 2011). Atualmente, 41 universidades distribuídas no Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai, Chile e Bolívia estão conveniadas à AUGM, entre elas a UFRGS.

cooperação bilateral entre Brasil e Argentina (Carvalho, 2012). O protocolo não só dispunha da obrigatoriedade de oferta dessas línguas nas escolas públicas de ambos os países, como também firmava o compromisso de “estabelecer um trabalho conjunto entre especialistas argentinos e brasileiros nas áreas de currículo, formação docente, educação a distância e elaboração de materiais didáticos [...]” (Carvalho, 2012, p. 475). No entanto, a Lei nº13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio, retirou a obrigatoriedade de oferta do espanhol na educação básica no Brasil em 2017. No Rio Grande do Sul, por outro lado, a PEC 270/2018 manteve a obrigatoriedade de oferta da língua no ensino fundamental e médio nas escolas do estado após uma intensa campanha promovida pelo Movimento Fica Espanhol, que mobilizou professores da rede pública, universitários e discentes em prol da manutenção do idioma nas escolas. O Movimento, que se iniciou no RS, se irradiou para outros estados e hoje articula ações em torno da manutenção do ensino de espanhol nas escolas brasileiras a nível nacional.

Segundo Candeas (2017), o histórico entre Brasil e Argentina, por exemplo, demonstra que existe um intuito de integração regional, que inclusive ultrapassa a cooperação bilateral, posto que as inúmeras crises econômicas e políticas não foram capazes de dissolver a forte relação entre os dois países, “consolidando um espaço de estabilidade estratégica na América do Sul” (Candeas, 2017, p. 37). A título de exemplo, nas linhas que seguiremos discutir brevemente algumas ações de promoção da pesquisa acadêmica brasileira e cooperação entre universidades brasileiras e argentinas, sobretudo, na relação estabelecida entre UFRGS e Universidade Nacional de Córdoba (UNC) ao longo dos anos.

Em 2017, ainda durante a graduação em Letras, realizei um intercâmbio acadêmico para a Universidade Nacional de Córdoba (UNC), Argentina, através da AUGM. A possibilidade de estudar na UNC abriu espaço para interlocuções importantes para a minha formação enquanto professora de línguas adicionais e, sem dúvida, também contribuiu para a continuidade da colaboração científica no que tange à pesquisa em Linguística Aplicada e ensino de PLA. Nessa oportunidade, fui monitora da disciplina de *Lengua Portuguesa I*, ministrada pelo Prof. Me. Richard Brunel, na Facultad de Lenguas (FL/UNC), onde tive a oportunidade de realizar uma oficina com os seus estudantes sobre os pressupostos do curso de História e Cultura Gaúcha do PPE. O curso de HCG havia sido criado originalmente pelas professoras Juliana Schoffen e Graziela Andrighetti com o intuito de possibilitar ao aluno estrangeiro uma reflexão intercultural durante a sua estada em Porto Alegre (Andrighetti; Schoffen, 2012). Na disciplina de *Lengua Portuguesa I*, apresentei as bases teóricas do curso e as possibilidades de trabalho com gêneros do discurso (Bakhtin, 2003) a partir de visitas guiadas em Porto Alegre. Mais

tarde, meu histórico e carinho pelo curso de HCG se transformou em meu trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *O currículo – flaneur: uma proposta de educação para a cidade (2019)*. Inspirado na proposição de Bonafé (2010) acerca do currículo-*flaneur* e da cidade como o texto a ser lido pelo aluno, apresento uma proposta de unidade didática que busca possibilitar uma incursão nas cenas urbanas cotidianas, na análise de elementos multissemióticos que as compõem e nos enunciados que circulam pelo Centro de Porto Alegre, levando em conta diferentes *devires* em sua realização, isto é, abrindo espaço para o *devir*-migrante ou *devir*-refugiado, por exemplo, possam também expressar seu encontro com a cidade. O aluno, nessa abordagem, assume o papel de *flaneur*³⁴, realizando tarefas de cunho etnográfico. Essa proposta didática busca explorar uma prática alternativa em sala de aula (e fora dela, na rua, nos espaços públicos) com o intuito de materializar novos entendimentos sobre a cidade em língua portuguesa.

Outra interlocução importante que emerge dessa oportunidade de intercâmbio pela AUGM foi a apresentação do trabalho “*A cidade como currículo: uma proposta de projeto de aprendizagem em uma turma de portugueses como língua adicional*”, também sob orientação da Profa. Dra. Gabriela Bulla, durante as *IV Jornadas Internacionais Descobrimos Culturas em Língua Portuguesa* em 2018. O evento foi realizado na Faculdade de Línguas da UNC, que possui um curso de licenciatura em língua portuguesa desde 2000 (reconhecido oficialmente mediante a resolução nº 577/99 de 2000).

Alguns anos mais tarde, já em 2022, a Associação Argentina de Professores de Português (AAPP) contatou o Programa de Português para Estrangeiros com vistas a oferecer para seus professores associados uma formação complementar. Com isso, foi realizado, com a coordenação da professora Bulla, o ciclo de oficinas Ensino de Português como Língua Adicional (PLA) e Culturalidades para professores argentinos, ministrado por cinco professores egressos do PPE, que ofereceram possibilidades pedagógicas de trabalho com a língua portuguesa a partir de pesquisas e práticas realizadas durante sua formação no programa. Tal oportunidade reitera a característica do PPE, ao meu ver, de espaço de pesquisa e formação pedagógica que incentiva a autoria de seus professores bolsistas, frente à ampla variedade de cursos oferecidos, como pode ser visto em diferentes pesquisas desenvolvidas por colegas em

³⁴ Conceito que remonta à poesia de Charles Baudelaire, o *flaneur* é aquele que deambula pelas ruas da cidade atento a tudo que possa emergir dessa experiência. Para Saturnino (2012, p. 3) “o flâneur de Baudelaire, nos percursos, nas observações cotidianas e na absorção do mundo, sobrevivia no interior do que ele chamava de modernidade, ou seja, no transitório, no contingente [...]”.

torno de, por exemplo, cinema (ver Silva, 2021), ensino de literatura brasileira (ver Fornari, 2006) e canção brasileira (ver Souza, 2009)³⁵.

Tendo sido professora bolsista do PPE de 2016 a 2019, acompanhei de perto movimentações do programa para o acolhimento de estudantes em situação de refúgio, bem como colegas desenvolvendo pesquisas no âmbito do PLAc. Embora naquela época não me dedicasse a pesquisar esse contexto em específico, fui professora do Preparatório Celpe-Bras da 1ª turma de alunos que ingressaram na UFRGS através do Edital Extravestibular para Pessoas em Situação de Refúgio. Dessa forma, o PPE, ao longo de minha formação docente, me proporcionou explorar possibilidades pedagógicas em diferentes campos, contribuindo para a minha futura atuação como coordenadora de projetos sociais, entre eles ensino de português em contextos de migração e refúgio.

Nos parágrafos anteriores, busquei destacar brevemente ações educacionais encabeçadas por atores envolvidos no PPE na internacionalização da língua portuguesa, principalmente voltadas para o fortalecimento regional. Em seguida, observaremos que o repertório criado pelo PPE ao longo de quase 30 anos de atividades também se volta para a promoção de políticas de ingresso e permanência de estudantes em situação de refúgio na universidade, acompanhando as demandas identificadas na implementação de PLEd para o acesso à educação superior destes estudantes, como é o caso do edital de ingresso extravestibular. Um dos requisitos para o ingresso via edital extravestibular é a comprovação de proficiência em língua portuguesa através do exame Celpe-Bras. Assim, na subseção que segue iremos discutir a articulação do PPE no campo das práticas institucionais de proteção, inclusão e acolhimento ao corpo discente em situação de refúgio.

4.1.3 Ações de acolhimento linguístico em contexto acadêmico promovidas pelo PPE

Peres, Cerqueira-Adão e Fleck (2022) analisam ações de acolhimento e proteção a estudantes refugiados e portadores de visto humanitário em três universidades conveniadas à CSVN da região Sul do Brasil que possuem modalidades de ingresso especial para esse público,

³⁵ A historicidade do Programa de Português para Estrangeiros, em seus 30 anos de pesquisa, docência e extensão, pode ser conferida em detalhe na publicação Schlatter, Margarete; Bulla, Gabriela da S.; Schoffen, Juliana R. O Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS: uma retrospectiva histórica. In: Bulla, Gabriela S.; Uflacker, Cristina M.; Schlatter, Margarete. (Org.). **Práticas pedagógicas e materiais didáticos para o ensino de Português como Língua Adicional**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019, v. 1, p. 13-46.

incluindo a UFRGS³⁶. No estudo de caso realizado com estudantes que ingressaram nas respectivas universidades via processo seletivo especial, os autores buscaram identificar e analisar ações de integração efetiva e sensível frente às particularidades e demandas específicas desse grupo, como é o caso do ensino de língua portuguesa como política de acesso e permanência para estes estudantes.

A efetivação da vaga nos cursos de graduação na UFRGS, por exemplo, está condicionada à comprovação de proficiência em língua portuguesa. Nesse contexto, o estudo identificou que as três IES em questão possuem ações de pesquisa, ensino e extensão voltadas para a atenção a este público em diferentes esferas, como ensino de português e proteção jurídica. Nesse estudo, os autores destacam o trabalho realizado pela UFRGS no que tange ao acolhimento linguístico dos estudantes, devido a cursos de PLA oferecidos durante dois semestres para os candidatos selecionados via edital de ingresso extravestibular, com vistas a prepará-los adequadamente para o exame Celpe-Bras e facilitar sua inclusão na universidade.

No entanto, estamos de acordo com Peres, Cerqueira-Adão e Fleck (2022) e Bulla *et al.* (2019) quando discutem que a exigência do exame como política de acesso ao ensino superior pode se constituir num fator de desistência e exclusão. É necessário que tenhamos em vista, portanto, que o acesso a vagas no ensino superior precisa vir acompanhado de um programa contínuo e consistente de inclusão, sempre articulados por diferentes instâncias universitárias e voltado para a proteção e permanência destes estudantes. Nesse sentido, ações como aquelas articuladas pelo PPE são fundamentais para garantir o acesso e permanência desses alunos nos cursos de graduação.

A partir da experiência no acolhimento a estes estudantes na UFRGS, Bulla *et al.* (2019) mencionam algumas problemáticas identificadas, como alunos trabalhadores com níveis mais básicos em língua portuguesa. Tais alunos necessariamente precisariam de maior carga horária de PLA para alcançar a aprovação no exame Celpe-Bras dentro do prazo estipulado pela política de ingresso, o que demandaria maior articulação da universidade para garantir a permanência do estudante por meio de outras iniciativas, como oferta de bolsas e/ou outros suportes que garantisse a sua manutenção ao longo do curso. Adicionalmente, Bulla *et al.* (2019) apontam

³⁶ Adicionalmente, ressaltamos que o CONSUN - Conselho Universitário da UFRGS aprovou a Resolução N° 15 de 13 de janeiro de 2023, que dispõe sobre políticas de ações afirmativas para a pós-graduação. A Resolução contempla “I - pessoas pretas e pardas; II – indígenas; III – quilombolas; IV - pessoas com deficiência; V - pessoas travestis e transexuais; **VI - pessoas refugiadas ou pessoas com visto humanitário; VII - migrantes em condições de vulnerabilidade social.**” (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 2023, grifo nosso).

estratégias de inclusão que pudessem qualificar o trabalho com refugiados na UFRGS, como “ampliar, a princípio, os balcões de informação em mais línguas, qualificar os funcionários para interações multiculturais e com públicos de alta vulnerabilidade, bem como ampliar a possibilidade de realização de todo o processo seletivo em mais línguas (Bulla *et al.*, 2019, p. 107).

Além da oferta de cursos intensivos de português para selecionados pelo edital de ingresso extravestibular, o PPE organiza outras iniciativas de inclusão e permanência. Desde 2015 pessoas em situação de refúgio da comunidade externa à universidade estão isentas de pagamento em todos os cursos do Programa, inclusive com abertura de turmas no Campus Central da UFRGS para atender aqueles que não podem se deslocar até o Campus do Vale, principal local de aulas do PPE e localizado em uma zona bastante afastada do centro da cidade (Bulla *et al.*, 2019). Ademais, destaca-se as duas disciplinas de graduação no âmbito do Instituto de Letras da UFRGS que foram criadas a partir do fortalecimento do setor de PLA dentro da Instituição por meio do convênio com a CSVM e do reconhecimento da importância e projeção da área de nível nacional e internacional.

Na grade curricular da graduação em Letras da UFRGS, foi implementada em 2018 a disciplina eletiva em Leitura e Escrita Acadêmica em Português como Língua Adicional, aberta a toda comunidade estrangeira da UFRGS interessada em desenvolver suas habilidades em gêneros acadêmicos em língua portuguesa. Já em 2018, foi implementada a disciplina de Estágio de Docência em PLA, de caráter obrigatório, nas licenciaturas simples em Letras. A disciplina surge dos esforços da coordenadoria do PPE em ampliar o setor de PLA³⁷ frente à crescente demanda da educação básica por apoio e consultoria na atenção a alunos migrantes, discussão documentada em artigos do grupo LabMig, como veremos na seção subsequente, além, é claro, da própria expansão da área de PLA a nível nacional e internacional, como mencionado acima. Nesse caso, os alunos matriculados na disciplina de estágio realizam suas práticas em cursos do PPE, em cursos de PLAc oferecidos por organizações da sociedade civil ou em escolas que recebem alunos migrantes ou filhos de migrantes.

Em 2021, o CIBAI Migrações realizou as Oficinas de Conhecimentos Básicos em Crioulo Haitiano. Nessa oportunidade, conheci duas professoras de uma escola municipal de Porto Alegre que relataram as dificuldades que enfrentavam para acolher seus alunos migrantes, que naquela época girava em torno de 70 crianças e adolescentes, com idades entre 6 e 14 anos. A

³⁷ Atualmente, a grade curricular da graduação em Letras da UFRGS conta com três disciplinas na área de PLA, a saber: Estágio de Docência em PLA (obrigatória para licenciatura simples em língua portuguesa); Programas para o Ensino de PLA (eletiva) e Leitura e Escrita Acadêmica em PLA (eletiva).

motivação das professoras em participar das oficinas de crioulo se dava justamente pela vontade de interagir, entender e ensinar melhor seus alunos haitianos na escola. Tal dificuldade sentida pelas professoras não se justificava apenas pelo fator linguístico, mas também pelos desafios e empecilhos enfrentados em razão do ensino remoto, que prejudicava sumamente a interação das crianças e adolescentes com seus pares (brasileiros e não-brasileiros), pela falta de formação adequada para as especificidades do ensino de PLA e pela falta de equipe docente preparada para atender com maior atenção este público.

Como estratégia para atender aos alunos migrantes que necessitavam de auxílio, as professoras contaram que os encaminhavam para o reforço escolar. No entanto, devido à alta demanda já existente, as professoras buscavam alternativas para atender a todos de forma mais adequada às suas especificidades e necessidades de aprendizagem, sobretudo em torno do PLA e da alfabetização. Com isso, a fim de prestar apoio a estas professoras — por sinal muito engajadas no acolhimento destes alunos —, conversei com a Profa. Bulla para discutirmos possibilidades de intervenções pedagógicas na escola. Assim, em outubro de 2021 duas alunas da disciplina obrigatória de estágio em PLA realizaram suas práticas docentes com alunos migrantes dessa escola, totalizando 12 horas de aulas síncronas, em respeito à regulamentação para estágios de docência da UFRGS constante na portaria nº 5131 de 07/10/2020, em vigência na época, que permitia apenas estágios no formato online. Os alunos migrantes, por sua vez, participavam das aulas de português no laboratório de informática da escola sob a supervisão das professoras regentes.

Na esteira do acolhimento linguístico no âmbito da UFRGS, considero importante também observar que o projeto de extensão Centro de Línguas para Fins Acadêmicos (CLA), articulado pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) da UFRGS e Instituto de Letras, oferece diferentes cursos em PLA para comunidade discente e demais estudantes regularmente matriculados em outras IES brasileiras. Como exemplo de cursos oferecidos pelo CLA, temos o Português como Língua Adicional para Propósitos Acadêmicos, Leitura e Produção Textual para Falantes de Línguas Distantes, Compreensão Oral e Conversação, Preparatório Celpe-Bras. Tendo em vista a relação da UFRGS com políticas afirmativas para pessoas em situação de refúgio, por exemplo, entendemos que as iniciativas no campo no PLA realizadas pelo CLA também se constituem em ações de permanência, uma vez que oferecem cursos gratuitos de PLA para a comunidade discente³⁸. Tais instâncias universitárias, portanto, têm buscado

³⁸ A grade de oferta de cursos em PLA para Fins Acadêmicos do CLA/UFRGS contempla cursos como Leitura e Escrita de Resumos, Elaboração de Projetos de Pesquisa, Apresentações Orais em Contextos Acadêmicos e Fichamento e a Revisão Acadêmica.

responder às demandas de acolhimento linguístico da população migrante, conforme vimos discutindo ao longo deste capítulo.

No Quadro 1 abaixo, buscamos sistematizar em ordem cronológica as principais ações de PLEd articuladas pelo PPE e LabMig. Destacado em verde, constam as principais políticas realizadas pela UFRGS na década, que incidiram diretamente nas ações do PPE e LabMig. A partir dela, o leitor poderá observar sua responsividade frente a movimentações externas e internas ao contexto universitário na última década. Com base na discussão em torno do papel da extensão realizada no início deste capítulo, concluímos que o PPE se constitui numa ação de extensão consistente, atenta às agendas sociais e fortemente orientada para a transformação social por meio da educação. Reiteramos que as ações apresentadas se tratam apenas daquelas realizadas no âmbito do PPE e LabMig, uma vez a UFRGS possui outras ações de políticas linguísticas que não se relacionam ao PLAc. Como exemplo disso, podemos destacar a elaboração do Curso Espanhol-Português para Intercâmbio (CEPI/UFRGS) em 2007 (ver Bulla, 2014), realizado no marco da cooperação universitária entre Brasil (UFRGS) e Argentina (UNC e UNER) e a elaboração do Curso Autoformativo de Português para Intercâmbio (CAPI), analisado por Timboni (2018) em sua dissertação de mestrado. Em anexo, apresentamos um quadro expandido com as principais ações de PLEd desenvolvidas pelo PPE e LabMig.

Quadro 1 - Ações de PLEd - PPE e LabMig

RECORTE DE AÇÕES DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS NO ÂMBITO DO PPE E LABMIG/UFRGS	
2013	Implementação da Cátedra Sérgio Vieira de Mello na UFRGS.
2015	Aprovação das Normas para Ingresso de pessoas em situação de refúgio em cursos de graduação e pós-graduação stricto sensu da UFRGS (Decisão do CONSUN N° 366/2015)
	Isenção de pagamento em cursos do PPE para pessoas em situação de refúgio (comunidade externa).
2016	Projeto de extensão Oficinas audiovisuais com imigrantes haitianos: aprender na diferença, aprender com a diferença.
	Criação do projeto LabMig.
	Primeira monografia defendida no âmbito do LabMig.
2017	Criação do grupo de pesquisa Tecnologias, Interdisciplinaridade e Multiletramentos na Educação (TIME).

2018	Oferta da disciplina eletiva Leitura e Escrita Acadêmica (LEA) em Português como Língua Adicional.
	Ingresso da 1º turma de alunos do Edital extravestibular de Ingresso de Pessoas em Situação de Refúgio no PPE/ UFRGS
	Implementação da disciplina de Estágio de Docência em Português como Língua Adicional na grade curricular da Licenciatura em Letras da UFRGS.
	Oferta de Preparatório Celpe-Bras e cursos intensivos de língua portuguesa para alunos do ingresso extravestibular para pessoas em situação de refúgio da UFRGS.
2019	Primeira dissertação de mestrado defendida no âmbito do LabMig.
2020	Coordenadora do LabMig, Prof ^{ra} . Dra. Gabriela Bulla, ingressa no projeto MiCreate.
2021	Publicação de pesquisa científica do LabMig no MiCreate, intitulada Migrants at School: A Critical Analysis of Educational Linguistic Policies and Practices in Brazil.
2022	Elaboração do curso online de formação de professores em Português como Língua de Acolhimento na Educação Básica (AVAMEC).
2023	Aprovação da Resolução nº 15 de 13 de janeiro de 2023, que dispõe sobre políticas de ações afirmativas para a pós-graduação.

Fonte: Elaboração própria.

No quadro acima, destacamos apenas as ações voltadas para o acolhimento de migrantes e pessoas em situação de refúgio, muito embora o PPE tenha se destacado nos últimos 30 anos em diferentes frentes (pesquisa, ensino e extensão) no ensino de PLA para a comunidade internacional discente e comunidade externa. Nesse recorte de ações, organizamos nosso quadro a partir da implementação da Cátedra Sérgio Vieira de Melo, em 2013, uma vez que a considero como uma iniciativa que pareceu impulsionar diversas outras, sobretudo diante de um contexto de crescente mobilidade humana e destaque do Brasil na migração sul-sul.

4.1.4 Historicidade e contribuições do projeto Laboratório de Migração - LabMig da UFRGS

Nesta subseção, apresentamos a historicidade do LabMig, seus interesses de pesquisa e direcionamentos teórico-metodológicos identificados em suas publicações, com vistas a dar continuidade na série de pesquisas acadêmicas que vêm sendo realizadas pelo projeto na UFRGS. O LabMig se insere no grupo de pesquisa Tecnologias, Interdisciplinaridade e Multiletramentos na Educação (TIME), liderado pelos professores Gabriela Bulla e Rodrigo Lages, que tem produzido inúmeras pesquisas a nível de graduação e pós-graduação em Linguística Aplicada desde sua criação oficial em 2016. O espaço intelectual ensejado pelo projeto se caracteriza pelo incentivo à produção científica em processos migratórios e sua relação com a escolarização no Brasil, principalmente em torno de seus desdobramentos linguísticos e educacionais, observando suas contribuições para o ensino de PLA em contextos bi/multi/plurilíngues.

Muitas foram as iniciativas e as produções acadêmicas realizadas pelo PPE nos últimos anos para o acolhimento linguístico de pessoas em situação de refúgio, conforme pudemos verificar no quadro 1. Entendemos que tais iniciativas estão relacionadas a pelo menos quatro fatores internos e externos à Universidade, a saber: **1.** políticas educacionais implementadas na UFRGS a partir do convênio com a CSVM em 2017; **2.** desafios identificados para o acolhimento social e linguístico da crescente população migrante em situação de refúgio e alta vulnerabilidade social no Brasil, com destaque para o contexto local de Porto Alegre; **3.** produção científica desenvolvida pelos membros do LabMig a partir de uma ação de extensão realizada para o acolhimento linguísticos de haitianos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 2016 e **4.** crescente interesse em pesquisa acadêmica em torno do ensino de PLA a nível de graduação e pós-graduação. Assim, entendemos que é imprescindível apresentar, ainda que brevemente, a pesquisa de qualidade que vem sendo realizada na UFRGS, principalmente aquelas desenvolvidas no campo da Linguística Aplicada. Para isso, optei por tratar da trajetória intelectual do LabMig devido à minha vinculação ao grupo através do TIME e admiração pelo papel responsivo às demandas educacionais e linguísticas observadas em suas produções intelectuais³⁹.

³⁹ A pesquisa em torno da migração, processos educacionais e acolhimento linguístico na UFRGS não se restringe ao LabMig. Ainda podemos citar o importante trabalho que a pesquisadora Profa. Dra. Anamaria Welp tem desenvolvido na Linguística Aplicada da UFRGS. Ela coordena o projeto de pesquisa *Formação Colaborativa de Professores para a Educação Linguística de Imigrantes*, iniciado em 2022 junto à Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Ildo Meneghetti, mesma escola colaboradora do LabMig em 2016. O projeto objetiva

As publicações realizadas no âmbito do LabMig compõem um conjunto de trabalhos dedicados a discutir o que se tem entendido por ensino de PLA e PLAc em diferentes esferas, como na escola (ver Bulla; Lages e Silva; Oliveira, 2021; Lages e Silva; Bulla, 2021; Oliveira, 2021), no ensino superior (ver Bulla *et al.*, 2019) e no campo da sociedade civil (ver Oliveira, 2017; Soares, 2019a).

Interessado na pesquisa em escolarização, processos migratórios e acolhimento linguístico, o LabMig surgiu a partir do projeto de extensão *Oficinas audiovisuais com imigrantes haitianos: aprender na diferença, aprender com a diferença*, coordenado pelos professores Gabriela da Silva Bulla e Rodrigo Lages e Silva. Os professores, em conjunto com bolsistas de graduação, organizaram em uma escola municipal de Porto Alegre “oficinas audiovisuais com haitianos para a produção de gêneros do discurso audiovisuais, como documentários ou curtas ficcionais, atrelados à aprendizagem de PLA e exploração das relações entre imigração, refúgio, cidade e cidadania” (Bulla *et al.*, 2017). A partir desta empreitada, os desafios emergentes no contexto escolar brasileiro em torno do acolhimento linguístico e inclusão das migrações contemporâneas se tornaram objeto de pesquisa do grupo desde então.

Entre os desafios identificados a partir da reflexão proporcionada pela ação na escola, está o trabalho com turmas compostas por alunos migrantes com diferentes níveis de proficiência em PLA e alunos brasileiros falantes de PLM; diferenças relacionadas à níveis de proficiência em PLA e alfabetização prévia dos estudantes migrantes e situação de alta vulnerabilidade social, conforme discussão realizada por diversos artigos publicados pelo projeto (ver Bulla *et al.*, 2019; Bulla; Lages e Silva; Oliveira, 2021). A experiência com as oficinas, portanto, foi o ponto de partida não apenas para a criação do LabMig, mas para a própria ampliação e qualificação do debate na Linguística Aplicada da UFRGS em torno do PLAc e salas de aulas multilíngues, como podemos ver nas dissertações de Pedroso (2022), Oliveira (2021) e Soares (2019a) e nos TCCs de Fagundes Oliveira (2018), Oliveira (2017), Gelatti (2016).

Para qualificar a sua atuação como pesquisadora e formadora docente para contextos multilíngues, a Profa. Gabriela Bulla realizou seu pós-doutoramento em *políticas linguísticas educacionais para a integração de migrantes falantes de outras línguas no contexto escolar europeu* na Universidade de Barcelona e no King’s College entre 2020 e 2021. Como resultado,

analisar práticas pedagógicas à luz da translanguagem a partir de encontros de formação continuada entre pesquisadores da UFRGS vinculados ao projeto e docentes da escola. Além disso, na Faculdade de Educação da UFRGS, o Prof. Dr. Rodrigo Lages e Silva, membro do LabMig, também tem desenvolvido pesquisas relacionadas à migração e processos educacionais.

participou do projeto *Migrants Childrens and Communities in a Transforming Europe - MiCreate*, tendo publicado em 2021 junto ao Prof. Dr. Rodrigo Lages e a Profa. Me. Bruna Souza de Oliveira o capítulo intitulado *Migration and schooling in Brazil: an exploratory study on the governmental response to the educational inclusion of contemporary migrants* (ver Bulla; Lages e Silva; Oliveira, 2021), no livro *Migrants Children's Integration and Education in Europe*. A partir de sua experiência de pós-doutorado, a professora Bulla passa a realizar uma série de interlocuções importantes, qualificando a discussão para o acolhimento de migrantes a nível local e fortalecendo pesquisas na área a partir da aproximação com o projeto europeu MiCreate, como a realização do *Seminário Migração e Escola: Contribuições do projeto Europeu Migrant Children and Communities in a Transforming Europe (MiCreate)* na Faculdade de Educação da UFRGS com os Fernando Hernández e Juana M. Sancho-Gil, professores da Universidade de Barcelona e idealizadores/organizadores/participantes do projeto.

O primeiro artigo publicado pelos membros do LabMig, *Imigração, refúgio e políticas linguísticas no brasil: reflexões sobre escola plurilíngue e formação de professores a partir de uma prática educacional com estudantes haitianos* (Bulla *et al.*, 2017), relata a necessidade de ações voltadas para um contexto escolar cada vez mais *multi* e responsivo aos desafios políticos e didáticos para o acolhimento linguístico de alunos migrantes no Brasil. Já em Bulla, Lages e Silva e Oliveira (2021), a partir dos dados gerados nas oficinas de 2016, conforme relatado por Bulla *et al.* (2017; 2018), os autores dissertam sobre políticas educacionais e linguísticas necessárias para a inclusão de migrantes na escola pública brasileira. Como resultado da análise, os autores propõem políticas educacionais em duas frentes: *gestão escolar e infraestrutura e formação docente*, como possíveis respostas a uma inclusão mais adequada de migrantes na escola. Tal publicação dialoga com a dissertação de mestrado de Oliveira (2021), que realiza um sólido trabalho de revisão bibliográfica em torno do acolhimento a estudantes migrantes no Brasil, propondo ações que podem ser realizadas pelo poder público, pelas IES e pelas escolas, que serão mais exploradas na seção seguinte.

Adicionalmente, em 2022 a professora Gabriela foi convidada a formar parte de um grupo de professores de diferentes universidades brasileiras⁴⁰ que elaborou um curso online de Português como Língua de Acolhimento na Educação Básica, encomendado pelo Ministério da Educação (MEC) para a formação online, aberta e gratuita de professores. Dos cinco módulos

⁴⁰ Gabriela Bula - UFRGS; Laura Amato - UNILA; Leandro Diniz - UFMG; Lúcia Barbosa - UnB e João Sanches - UEMS.

que compõem o curso, a UFRGS elaborou dois: *Migrações e Diversidade Linguística e Práticas Educacionais para o Trabalho com a Diversidade Linguística e Cultural*, de autoria da Profa. Gabriela, com a colaboração dos professores Anamaria Welp, Bruna Souza Oliveira, Cléo V. Altenhofen e Dina Scharb. A formação deve ser disponibilizada gratuitamente na plataforma formativa AVAMEC, sendo uma continuidade do curso Atualização em Acolhimento de Imigrantes e Refugiados⁴¹.

Com base nas publicações do LabMig na área de Linguística Aplicada e Educação (produzidas entre 2016 e 2022), realizadas pelos professores líderes do projeto e alunos de graduação e pós-graduação participantes, podemos identificar ao menos 3 interesses centrais de pesquisa, a saber: **1. políticas linguísticas educacionais e acolhimento linguístico para alunos migrantes na educação básica** (ver Bulla *et al.*, 2017, 2019; Bulla; Lages e Silva; Oliveira, 2021, 2019; Gelatti, 2016; Lages e Silva; Bulla, 2021; Oliveira *et al.*, 2016; Oliveira, 2017, 2021); **2. políticas linguísticas educacionais no ensino superior** (ver Bulla *et al.*, 2019; Oliveira; Timboni; Scharb, 2019; Oliveira, Bruna S. de; Bulegon, 2019); **3. reflexões teórico-metodológicas para o ensino de PLAc** (ver Gonçalves, 2022; Junior, 2018; Oliveira, 2017, 2018; Oliveira; Bulegon, 2019a; Pedroso, 2022; Scharb; Soares, 2023; Soares; Oliveira, 2021; Soares; Scharb, 2023).

⁴¹ Curso disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/15048/informacoes>

Quadro 2 - Levantamento das publicações do LabMig (2016 a 2022)

LabMig Laboratório de Migração				
Publicação	Ano	Natureza	Autores	Link de acesso
Curso online de formação de professores em Português como Língua de Acolhimento na Educação Básica (AVAMEC)	2022	Produção técnica	Bulla, G. S; Amato, L.; Diniz L.; Barbosa, L.; Sanches, J. (2022)	https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/15922/visualizar
Oficinas de português como língua de acolhimento (PLAc) em modalidade on-line: um relato de práticas pedagógicas	2022	Trabalho de Conclusão de Curso	Gonçalves, L. F. M.	https://lume.ufrgs.br/handle/10183/254867
Ensino de português como língua de acolhimento: parâmetros e perspectivas a partir da análise de materiais didáticos	2022	Dissertação	Pedroso, R. C.	https://lume.ufrgs.br/handle/10183/258029
A elaboração de currículos para um curso de Português como Língua de Acolhimento no Brasil: uma prática de autonomia, acolhimento e insurgências	2022	Apresentação de trabalho	Scharb, D. T. O; Soares, L. F.	https://www.even3.com.br/anais/simelp2022/527020-a-elaboracao-de-curriculos-para-um-curso-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-no-brasil-uma-pratica-de-autono/
Ideologias linguísticas presentes em livros didáticos de Português como Língua de Acolhimento (PLAc)	2022	Apresentação de trabalho	Soares, L. F; Scharb, D. T. O.	https://www.even3.com.br/anais/simelp2022/526623-ideologias-linguisticas-presentes-em-livros-didaticos-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-(plac)/
Acolhimento de estudantes migrantes nas	2021	Dissertação	Oliveira, B. S.	https://lume.ufrgs.br/handle/10183/2316

escolas brasileiras: desafios e propostas a partir do estado da arte				59
Análise de materiais didáticos de Português Língua de Acolhimento (PLAc)	2021	Artigo	Soares, L. F.; Oliveira, B. S.	https://revistas.pucsp.br/index.php/interambio/article/view/42825
Migration and schooling in Brazil: an exploratory study on the governmental response to the educational inclusion of contemporary migrants	2021	Artigo	Lages e Silva, R.; Bulla, G. S.	https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/11356405.2021.1973288
Migrants at School: A Critical Analysis of Educational Linguistic Policies and Practices in Brazil	2021	Capítulo de livro	Bulla, G. S.; Lages e Silva, R.; Oliveira, B. S	https://www.researchgate.net/publication/354947929_Migrants_at_School_A_Critical_Analysis_of_Educational_Linguistic_Policies_and_Practices_in_Brazil_Chapter_12
O mundo é nosso: A Critical Literature Review on Challenges and Alternatives for the Inclusion of Migrants in Brazilian Schools.	2020	Resumos publicados em anais de eventos	Bulla, G. S.; Lages e Silva, R.; Oliveira, B. S.	Não disponível
Proposta de material didático multinível para a aula de Português como Língua de Acolhimento	2019	Dissertação	Soares, L. F.	https://lume.ufrgs.br/handle/10183/212983
Conference Migrant children at school: A critical analysis of educational language policies and practices in the south of Brazil	2019	Resumos publicados em anais de eventos	Bulla, G. S.; Lages e Silva, R.; Oliveira, B. S.	Não disponível
Práticas pedagógicas interculturais em um curso preparatório CELPE BRAS para alunos em situação de refúgio	2019	Resumo publicados em anais de eventos	Oliveira, B. S.; Timboni, K. A. S.; Scharb, D. T. O	https://lume.ufrgs.br/handle/10183/211207

Português para imigrantes e refugiados na UFRGS: ações de política linguística e educacional	2019	Capítulo de livro	Bulla, G. S.; Lages e Silva, R.; Oliveira, B. S.; Conceição, J. V.	https://www.academia.edu/40238711/Portugu%C3%AAs_para_imigrantes_e_refugiados_na_UFRGS_a%C3%A7%C3%B5es_de_pol%C3%ADtica_lingu%C3%ADstica_e_educacional_2019?ri=15598
Reflexões sobre o ensino de Português como Língua de Acolhimento pelo viés da pedagogia translanguaging	2019a	Artigo	Oliveira, B. S; Silva, M. B.	https://www.academia.edu/45624732/Reflex%C3%B5es_sobre_o_ensino_de_Portugu%C3%AAs_como_L%C3%ADngua_de_Acolhimento_pelo_vi%C3%A9s_da_pedagogia_translanguaging?sm=b
Preparando Estudantes em Situação de Imigração e Refúgio para a UFRGS: Considerações a Partir do Curso Preparatório Celpe-Bras	2019b	Resumo publicado em anais de congresso	Oliveira, B. S; Silva, M. B.	https://www.ufrgs.br/nepemigra/wp-content/uploads/2019/12/Limiores-v.2n.2-esp.pdf
Social impacts of new migratory flows and language policies in Brazil: the teaching of portuguese as a welcoming language	2019	Artigo	Soares, L. F; Silva, M. B.	https://www.redalyc.org/journal/6377/637766242008/637766242008.pdf
Concepções de letramento subjacentes em um material didático de Português Língua de Acolhimento (PLAc)	2018	Artigo	Soares, L. F; Sirianni, G.	https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/33979
Contextos de ensino de Português como Língua de Acolhimento em Porto Alegre	2018	Resumos publicados em anais de eventos	Soares, L. F; Oliveira, B. S; Timboni, K. A. S.	https://lume.ufrgs.br/handle/10183/192689?show=full
Educação de Jovens e Adultos e acolhimento de imigrantes em Porto Alegre, Brasil: um relato de	2018	Artigo	Silva, R. L. E.; Bulla, G. S.; Lucena, J. C.;	https://lume.ufrgs.br/handle/10183/194741

experiência com oficinas em aula plurilíngue			Silva, L. P. ; Araújo, M. S	
Quero trabalhar no brasil: relato de prática de oficina sobre mercado de trabalho.	2018	Trabalho de Conclusão de Curso	Junior, P. S. D. S.	Não disponível
O ensino de português como língua de acolhimento: um relato de experiência de estágio com imigrantes haitianos.	2018	Trabalho de Conclusão de Curso	Oliveira, C. F.	https://lume.ufrgs.br/handle/10183/193051
Construindo o ensino de Português como Língua de Acolhimento: uma análise da apostila didática Pode Entrar.	2017	Trabalho de Conclusão de Curso	Oliveira, B. S.	https://lume.ufrgs.br/handle/10183/178755
Imigração, refúgio e políticas linguísticas no brasil: reflexões sobre escola plurilíngue e formação de professores a partir de uma prática educacional com estudantes haitianos	2017	Artigo	Bulla, G. S.; Silva, R. L. E.; Lucena, J. C.; Silva, L. P	https://lume.ufrgs.br/handle/10183/164981
Português como língua adicional com imigrantes no ensino básico	2016	Resumos publicados em anais de eventos	Oliveira, B. S.; Silva, L. P.; Lages e Silva, R.; Bulla, G. S	Não disponível
Oficinas audiovisuais na educação de jovens e adultos com imigrantes	2016	Apresentação de trabalho	Lucena, J. C.; Oliveira, B. S. ; Bulla, G. S. ; Silva, R. L.	Não disponível
Imigrantes na escola: uma reflexão sobre políticas linguísticas e ensino de português	2016	Trabalho de Conclusão de Curso	Gelatti, L. S.	https://lume.ufrgs.br/handle/10183/157953

Fonte: Elaboração própria.

Neste trabalho, sistematizamos todas as produções do grupo de 2016 a 2022, em ordem decrescente, considerando trabalhos de diferentes naturezas. Tal sistematização não considerou todos os trabalhos realizados pelo TIME, sob orientação da Profa. Dra. Gabriela Bulla, mas apenas aqueles que dialogam com a temática PLAc, processos migratórios e escolarização em diferentes âmbitos de pesquisa do LabMig. O levantamento das publicações foi realizado por meio da Plataforma Lattes, Google Acadêmico e conversas informais com colegas que fizeram parte do grupo entre 2016 e 2022, por meio do vínculo acadêmico em graduação e pós-graduação, sob orientação da Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla. É importante destacar que esse levantamento se refere a publicações realizadas pela linha de pesquisa em Linguística Aplicada.

Podemos inferir que a breve historicidade do projeto esboçada acima demonstra uma trajetória intelectual atenta aos desafios brasileiros quanto ao acolhimento de alunos migrantes em diferentes espaços educacionais. As pesquisas desenvolvidas pelos membros do grupo parecem sugerir uma diversidade de interesses de pesquisa; ampliando, inclusive, o próprio escopo de interesses da Linguística Aplicada na UFRGS ao tratar de forma mais detida e aprofundada o ensino de PLAc na área. Com isso, observamos a contribuição para o fortalecimento de ações vinculadas aos pressupostos da CSVN, da pesquisa acadêmica e da contribuição para o desenvolvimento de ações de PLEd. Tal percurso intelectual acompanha desdobramentos internos e externos à universidade e busca propor uma pesquisa acadêmica que incida sobre os desafios educacionais contemporâneos de salas de aulas cada vez mais multilíngues.

Podemos também apontar para desafios e projeções em termos de pesquisa acadêmica para o LabMig. A partir de trabalhos como Bulla, Amato, Diniz, Barbosa e Sanches (2022), Lages e Silva e Bulla (2021) e Bulla, Lages e Silva e Oliveira (2021), Oliveira (2021) entendemos que publicações voltadas especificamente para a formação de professores em contextos multilíngues na educação básica vêm sendo exploradas mais fortemente pelo grupo desde 2021, muito embora a formação de professores em diferentes espaços educacionais em PLAc sempre foi tema de interesse do grupo, conforme demonstra a publicação de Gelatti (2016). Ao longo dos primeiros 6 anos do LabMig, observamos que o grupo analisou, projetou e discutiu consistentemente processos migratórios e escolarização e tem contribuído para apresentar o contexto brasileiro em publicações internacionais. A partir de uma consistente reflexão teórica em torno do PLA, PLAc e seus desdobramentos na escola, na universidade e na sociedade civil, observa-se que o grupo tem começado a se dedicar também ao campo

específico da formação de professores, como é o caso do Curso online de formação de professores em Português como Língua de Acolhimento na Educação Básica (AVAMEC), que tem como um dos autores a Profa. Dra. Gabriela Bulla.

4.2 AÇÕES DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS DESENVOLVIDAS PELO CONEXÃO PORTUGUÊS/CIBAI MIGRAÇÕES

Na subseção 4.2.1, apresentamos o Conexão Português e seus pressupostos teóricos. Já na 4.2.2., abordamos em maior detalhe a organização do programa, oferta de cursos e metodologia de inscrição e distribuição de alunos; assim, em 4.2.3, discorremos sobre as diretrizes teóricas e curriculares do Programa, apresentando reflexões que têm guiado as suas práticas, bem como os descritores dos módulos de ensino. Por último, na subseção 4.2.4, apresentamos duas Ações Especiais de Acolhida Linguística: *Ansanm!* Português na Lomba e Encontros para o Acolhimento Linguístico e Atenção ao Aluno Migrante-EcoA, ambas entendidas como importantes ações de políticas linguísticas.

4.2.1 Conexão Português: um programa de acolhimento linguístico do CIBAI Migrações

Com um *know how* de 65 anos de experiência com as migrações no Rio Grande do Sul e com uma ampla rede de comunicação entre os diferentes centros scalabrinianos, organizações da sociedade civil, instituições baseadas na fé e setor privado, o CIBAI tem buscado estratégias para um modelo de incidência (*advocacy*) capaz de fortalecer as redes de atenção às migrações e responder aos desafios que enfrenta a população migrante no RS (CIBAI MIGRAÇÕES, 2023). A instituição entende que o trabalho conjunto, colaborativo e o compartilhamento de experiências e repertórios entre diferentes atores podem potencialmente contribuir para uma cultura de acolhimento, inclusão e respeito ao migrante.

O CIBAI Migrações se organiza em torno de duas áreas de atuação: *Emprego, Empreendimento e Inovação Social* e *Proteção, Inclusão e Incidência*. Tal organização institucional foi estabelecida a partir de 2019 com vistas a “reafirmar a experiência e tradição histórica no acolhimento scalabriniano de migrantes e refugiados” (MARMONTEL BRAGA, 2023, p. 37). Na primeira delas, destacam-se práticas institucionais voltadas para a inclusão sociolaboral por meio do auxílio em regularização migratória (que não apenas garante ingresso

no mercado de trabalho, mas é essencial para o bem-estar e garantia de direitos sociais), cursos de português, capacitação profissional e estímulo e apoio ao empreendedorismo. Já a segunda área tem por objetivo oferecer assistência humanitária emergencial para a população migrante mediante a doação de alimentos, vestuário, produtos de higiene etc., assistência jurídica e psicológica, promoção de eventos e ações para a integração social e ações de incidência política no campo das migrações (CIBAI MIGRAÇÕES, 2023).

Com uma orientação fortemente voltada para ações de *advocacy*, em consonância com o *Modelo Scalabriniano de Proteção, Inclusão e Incidência (SPIIN)*, o CIBAI se propõe ao diálogo com poder público, setor privado, organizações da sociedade civil e de denominações religiosas por meio de diferentes projetos e programas institucionais⁴². Nesse sentido, o projeto de Integração Sociolaboral, implementado em 2020, vem realizando visitas a prefeituras, centros de assistência social, empresas, entre outros parceiros, com o objetivo de sensibilizá-los e informá-los para o acolhimento ao migrante em sua realidade e especificidade em termos de integração laboral, como a recorrente impossibilidade de comprovar escolarização e/outras outras capacidades profissionais, por exemplo (MARMONTEL BRAGA, 2023). Seguindo nessa mesma perspectiva, o Conexão Português também vem realizando ações de *advocacy* no contexto educacional por meio de palestras de sensibilização para a diversidade em escolas, promoção de ações formativas para professores da educação básica e desenvolvimento de atividades/iniciativas educacionais (ofertas de cursos e oficinas) diretas de atenção à população migrante de diferentes nacionalidades e faixas etárias. Acreditamos que as conexões realizadas nestes momentos de encontro são extremamente importantes para a construção de práticas educacionais mais atentas ao contexto migratório e seus desdobramentos nos espaços educacionais multilíngues, que são o foco desta pesquisa.

Um exemplo de ações concretas de *advocacy* no âmbito educacional, seguindo as prerrogativas institucionais do CIBAI Migrações, foi a contribuição do Conexão Português/CIBAI Migrações na construção da Política Municipal para a População Migrante, aprovada em 8 de maio de 2023 em assembleia da Câmara dos Vereadores de Porto Alegre, no que tange à educação básica. Como organização da sociedade civil de referência na atuação com as migrações, participamos da construção do projeto de lei sob a coordenação do Comitê

⁴² Com vistas a organizar as ações de incidência da instituição, a equipe do CIBAI Migrações desenvolveu as diretrizes do Projeto Scalabriniano em 2022. Com isso, as ações que já vinham sendo realizadas, passaram a contar com um material de apoio mais sólido e com direcionamentos baseados nas experiências prévias da equipe a partir do diálogo com outros agentes. Com isso, objetivamos contribuir para o desenvolvimento de outras ações, como aquelas realizadas pelo vice-diretor institucional, Pe. Ademar Barilli, no campo das instituições baseadas na fé, por meio da representação para as migrações na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

de Atenção a Migrantes, Refugiados, Apátridas e Vítimas de Tráfico de Pessoas (COMIRAT/POA) e em conjunto com outras importantes instituições/organizações do município. Tendo em vista a possibilidade de sugerir melhorias à versão final do texto da PL, busquei a Profa. Dra. Gabriela Bulla (UFRGS) para elaborar em conjunto sugestões atinentes à educação bi/multi/plurilíngue na educação básica, que na primeira versão do texto não eram contempladas. Assim, parte das propostas de emendas sugeridas foram apreciadas e aprovadas⁴³, referentes ao Art. 4º:

VI – disponibilização de professores com experiência comprovada em ensino de Português como Língua Adicional (PLA) em escolas da rede básica de educação com maior número de crianças e adolescentes migrantes e filhos de migrantes matriculados; VII – garantia de abordagem de temas curriculares transversais voltados para a interculturalidade, relações étnico raciais e sensibilização para a diversidade (Porto Alegre, 2023).

Nos dados institucionais do CIBAI Migrações (CIBAI MIGRAÇÕES, 2022e, 2023) relativos a *Emprego, Empreendimento e Inovação Social*, 134 concluíram cursos de português em 2021 e outros 143 em 2022. Além disso, um outro dado que chama atenção é o número de crianças e adolescentes de 0 a 18 anos que passaram pela instituição em 2022, contabilizadas em 1173 (CIBAI MIGRAÇÕES, 2023). Com isso em vista, nesta seção buscaremos desdobrar todas as ações educacionais do Conexão Português realizadas nos últimos três anos (2020-2023), com ênfase naquelas que têm se proposto a olhar com mais atenção para os processos educacionais de crianças, jovens e adultos inseridos na educação básica e espaços não-formais de educação, como os cursos de português oferecidos pelo CIBAI Migrações.

O Conexão Português, programa permanente de ensino de PLA do CIBAI Migrações, atua desde 2014 no acolhimento linguístico de migrantes e refugiados. Atualmente, desdobra-se em diferentes projetos e iniciativas, sempre atento às demandas enfrentadas pelas migrações no que tange ao ensino de português e abrindo espaços para interlocuções favoráveis, que possam construir pontes entre diferentes atores, instituições e municipalidades. Sendo articulado por uma organização do terceiro setor, ressaltamos a importância da sociedade civil na elaboração e implementação de ações educacionais inclusivas e atentas às demandas relacionadas às migrações. Nesse sentido, é interessante notar como a sociedade civil tem

⁴³ Também sugerimos a seguinte proposta de emenda (não aprovada na redação final do projeto de lei): “Proporcionar formação inicial e continuada de todos os professores da rede para a aprendizagem de noções básicas sobre educação bilíngue, multilíngue, plurilíngue e translíngue, português como língua adicional e interculturalidade”.

ampliado seu campo de ações, acompanhando as tendências apresentadas pelos fluxos migratórios.

Frente à organização e aos pressupostos teóricos apresentados acima, sistematizamos as ações de PLEd promovidas pelo CP no seguinte quadro.

Quadro 3 - Ações e projetos desenvolvidos pelo Conexão Português

NOME DA AÇÃO/PROJETO	DESCRIÇÃO
Cursos regulares síncronos	Oferta de cursos regulares e semestrais, com aulas semanais de 2h de duração (carga horária de 30h), distribuídos nos Módulos I, II, III e Português Básico para Falantes de Espanhol (PBFÉ).
Cursos regulares presenciais	Oferta de Módulo I, II, III ou PBFÉ conforme demanda. Os cursos não são oferecidos regularmente devido à baixa procura pelas aulas presenciais. Nesse contexto, atendem-se alunos falantes de línguas mais distantes, como persa, árabe etc., e em grupos mais reduzidos.
Formação para professores de PLA e PLAc	As oficinas de formação são oferecidas na modalidade online, sendo ministradas por professores graduados, pós-graduados e pós-graduados, em sua maioria especialistas em ensino de PLA e PLAc.
Curso Preparatório Celpe-Bras	Oferta de aulas gratuitas de preparação para o Celpe-Bras. A iniciativa promove formação para professores, tutorias e prática de avaliação em proficiência a partir da produção escrita e oral dos alunos.
Ações Especiais de Acolhida Linguística	<p style="text-align: center;">Ansanm! Português na Lomba</p> <p>O projeto foi realizado de forma pontual no bairro Lomba do Pinheiro em Porto Alegre/RS, onde havia uma comunidade haitiana bastante expressiva. Com o objetivo principal de facilitar a inclusão social e o ingresso no mercado de trabalho, oferecemos aulas presenciais e semanais. Ao final do curso, 14 alunos foram certificados, em sua maioria mulheres, que frequentavam o curso acompanhadas de seus filhos.</p>
	<p style="text-align: center;">Encontros para o Acolhimento e Linguístico e Atenção ao Aluno Migrante - EcoA</p> <p>O projeto é uma iniciativa que busca promover ações de acolhimento linguístico, formações para professores da educação básica e produzir materiais, reflexões e trabalhos sobre educação bi/multi/plurilíngue. O EcoA surge devido ao crescente número de crianças e jovens migrantes e filhos de migrantes matriculados na educação básica brasileira.</p>
	Curso de Noções Básicas em Língua Portuguesa - Esteio/RS

Curso desenvolvido na cidade de Esteio, região metropolitana de Porto Alegre, com grande presença de venezuelanos. Pensado inicialmente para oferecer noções básicas de português para a comunidade, concentrou alunos com diferentes níveis e objetivos educacionais. Alguns alunos buscaram os cursos online do Conexão Português no semestre seguinte para dar continuidade aos seus estudos.

Fonte: Elaboração própria.

Na subseção seguinte, iremos apresentar como o Conexão Português se organiza e como tem articulado ações de políticas linguísticas educacionais.

4.2.2 Organização do programa Conexão Português

O Conexão Português se organiza em torno de diferentes iniciativas educacionais. As duas primeiras se referem aos cursos de língua portuguesa, nas modalidades online e presencial. Na modalidade online, os cursos são divididos em quatro módulos síncronos, regulares e semestrais, ao passo que na modalidade presencial os cursos e monitorias são realizados sob demanda até o momento de escrita desta dissertação (até 2023/01). As outras duas iniciativas são denominadas de *Ações Especiais de Acolhida Linguística*, que se referem aos projetos *Ansanm! Português na Lomba* e o *Encontros para o Acolhimento Linguístico e Atenção ao Aluno Migrante - EcoA*, os quais abordaremos em maior detalhe nas seções seguintes. Já as outras duas iniciativas se propõem à formação de professores. O Curso Preparatório Celpe-Bras, não só oferece preparação gratuita para o exame, como também se propõe a oportunizar que mais professores e estudantes de Letras possam conhecer os pressupostos teóricos do Celpe e se familiarizar com exames de proficiência⁴⁴ mediante a tutoria de professores mais experientes. Por último, contamos com as Oficinas de Formação para Professores em PLA e PLAc, oferecidas por diferentes professores atuantes no Brasil e abertas à comunidade em geral.

Com o início da emergência sanitária de COVID-19 em março de 2020, o Conexão buscou se adaptar à nova realidade imposta e às necessárias adaptações exigidas pelo contexto online. Sendo assim, após um semestre de incertezas (2020/01) e outro em que testamos alternativas de aulas assíncronas e autoinstrucionais via ferramentas como *Google Drive*,

⁴⁴ Quanto a essa iniciativa, agradeço em especial a Profa. Me. Kétina Timboni, que desde 2021 tem coordenado as edições do curso preparatório, oferecendo formação de professores e contribuindo para a consolidação do Conexão Português como espaço de reflexão teórica e formação docente.

WhatsApp e *Google Classroom* (2020/02) (ver Gonçalves, 2022), as aulas passaram a ser síncronas e semanais a partir de 2021/01, realizadas por ferramentas gratuitas de videoconferências, como *Google Meet* ou *Microsoft Teams*, entre outras utilizadas pelos professores para facilitar a interação entre alunos, sendo o *WhatsApp* (gratuito e de fácil acesso) a principal delas. Ainda em 2021, abrimos também minicursos e monitorias presenciais com grupos reduzidos, resultando em 134 alunos certificados/concluintes naquele ano⁴⁵.

Cabe mencionar que a taxa de adesão aos cursos anos de 2021 e 2022 foi em torno de 20~30% na relação entre inscritos e concluintes, conforme dados do programa. A título de exemplo, agora no semestre de 2023/01 (março a junho) tivemos o maior índice de alunos inscritos para os cursos: 566. Até o momento, temos uma média de 80 a 100 alunos frequentes (contabilizando todos os módulos). Com isso, o semestre de 2023/01 registrou a maior adesão às aulas online desde que implementamos a modalidade. No entanto, é necessário ressaltar que menos da metade dos alunos inscritos sequer participa da primeira aula do curso. Por isso, se levarmos em conta o número de alunos que efetivamente assiste a primeira aula *versus* o número de alunos que finaliza o curso, o índice de desistência é muito menor⁴⁶. Podemos atribuir a relativa baixa adesão em relação ao número total de inscritos a diversos fatores, como necessidade de trabalhar e não poder assistir as aulas, deslocamentos internos (migrantes seguem se deslocando de um lugar para outro no Brasil e/ou para o exterior), impossibilidade de acessar a internet (inclusive muitas famílias possuem apenas um telefone celular e/ou não possuem nenhum), entre outros possíveis fatores relacionados a menor ou maior proficiência em língua portuguesa ou questões envolvendo o trauma migratório, por exemplo.

Atualmente os cursos do CP se organizam em quatro módulos, a saber: Módulo I, II, III e Português Básico para Falantes de Espanhol (PBFÉ). Até 2020/01, costumava-se atribuir ao Módulo I o nível básico; ao Módulo II, o intermediário; e o Módulo III, o avançado, bem como hispanofalantes e falantes de línguas distantes frequentavam o mesmo módulo para iniciantes (Módulo I). Conforme observado por Soares (2019), que em sua dissertação de mestrado elaborou uma proposta de material didático multinível para o Módulo II do Conexão Português, os alunos deste módulo se situavam mais próximos a um nível A2, portanto falantes

⁴⁵ Para receber o certificado de conclusão do módulo, o aluno deve ter frequência de 70%. No entanto, se o aluno não puder concluir determinado módulo, nada impede que ele se matricule no módulo subsequente no semestre seguinte. Mesmo que o aluno não possa frequentar o curso regularmente, todas as aulas buscam oferecer um conteúdo com início, meio e fim, de acordo aos pressupostos da metodologia *porta giratória* (Cursino *et al.*, 2016). Dessa forma, o aluno sempre pode aproveitar algo da aula que frequenta, sem se preocupar com uma necessária dependência da aula anterior.

⁴⁶ Os dados relacionados aos indicadores do CP não foram publicados, mas estão registrados em nossas bases de dados.

iniciantes/básicos de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, e não intermediários, como se costumava atribuir ao módulo. Assim, a partir de 2021/01 optamos por não utilizar a nomenclatura “básico”, “intermediário” e “avançado” para não gerar confusões e/ou expectativas em relação ao nível de proficiência objetivado, mas seguir os planos curriculares já existentes e adaptá-los mais ao perfil dos alunos. Em 2021/02, passamos a reelaborar os planos curriculares do CP, conforme discutiremos na continuação.

Uma discussão recorrente em torno do PLAc é a elaboração de materiais para contextos multiníveis (ver Bizon; Diniz; Camargo, 2020; Pedroso, 2022; Soares, 2019a). Conforme Pedroso (2022, p. 57), embora todas as salas de aula sejam heterogêneas, na multinível “considera-se a diferença de proficiência linguística e, além dessa, particularidades que percorrem a formação, a idade, a língua materna, as experiências de aprendizado, entre outros, ganhando espaço outras dinâmicas possíveis de interação”. Com isso em vista, implementamos o módulo de Português Básico para Falantes de Espanhol (PBFÉ) em 2020/02 ainda no formato assíncrono, uma vez que em torno de 60 a 70% de nossos alunos são falantes de espanhol iniciantes na aprendizagem de português.

A implementação do módulo de PBFÉ se justifica pelo entendimento de que as dinâmicas e materiais didáticos em níveis iniciantes para falantes de espanhol (língua bastante próxima ao português) e falantes de línguas um pouco ou muito mais distantes são consideravelmente diferentes e possuem particularidades (Rodrigues, 2013; Santos; Baumvol; Gomes, 2016). Dessa forma, uma das razões pela variedade de oferta de módulos (com três níveis de ensino) do Conexão visa a mitigar, na medida do possível, níveis de proficiência muito discrepantes, como é o caso do PBFÉ, buscando evitar frustrações e maior número de desistências⁴⁷, muito embora diferenças maiores de níveis seja uma variável que se lida nos cursos inevitavelmente. Tal cenário pode ser resumido por Soares (2019a, p. 47): “alunos que têm mais facilidade em executar as tarefas pedagógicas se sentem desmotivados pelo grau de facilidade e tempo ocioso, assim como aqueles que têm mais dificuldade se sentem incapazes de acompanhar o andamento dos conteúdos e evadem”. Uma outra razão seria para que o aluno tivesse a possibilidade de seguir ampliando a sua participação social em diferentes esferas de uso da língua portuguesa por meio da familiaridade com gêneros cada vez mais complexos.

No Conexão Português, nossas inscrições acontecem de forma online, sem que os alunos passem por um nivelamento individual realizado por um professor, devido à alta procura pelos

⁴⁷ Cabe destacar que atualmente contamos com uma professora presencial que atende falantes de persa e árabe em grupos específicos, que em alguns casos não são familiarizados com o alfabeto ocidental, o que dificultaria sua inclusão em grupos regulares, previamente alfabetizados neste.

curso (de 400 a 500 em média por semestre), o que inviabiliza a aplicação de qualquer avaliação individualizada e mediada por professor dentro da estrutura atual do curso. Com a migração para o contexto online, precisamos criar alguma ferramenta que possibilitasse nivelar um grande quantitativo de alunos. Utilizando a ferramenta *Google Forms* para a realização das inscrições, os alunos são apresentados aos descritores dos quatro módulos oferecidos (PBFE, MI, II e III), de modo que possam selecionar aquele mais condizente com sua proficiência em português e de acordo com suas necessidades, correspondendo, portanto, a uma espécie de autonivelamento. Ademais, as duas primeiras semanas de cada semestre são dedicadas a mudanças de nível, conforme solicitações de alunos e indicações dos professores. Os descritores apresentados aos alunos no momento da inscrição são simples, conforme quadro abaixo, e redigidos em português, espanhol, francês e inglês.

Quadro 4 - Autonivelamento disponível no formulário de inscrição

MÓDULO	DESCRITOR
Módulo I: Português Básico para Falantes de Espanhol	Destinado apenas a falantes de espanhol que tenham pouco ou quase nenhum conhecimento de português. Caso você seja falante de espanhol e já possa se comunicar em português, sugerimos que se inscreva no nível II ou III.
Módulo I: Falantes de Línguas Distantes (falantes de inglês, francês, árabe, crioulo haitiano...)	Destinado àqueles com pouco ou quase nenhum conhecimento prévio de português. O módulo I busca desenvolver habilidades fundamentais de leitura, escrita e conversação, a partir de temas que fazem parte do cotidiano do migrante. ATENÇÃO: Falantes de espanhol com pouco ou quase nenhum conhecimento de português devem se matricular no curso Básico para Falantes de espanhol.
Módulo II	Destinado a todos (falantes de qualquer língua) que já se comunicam em português, ainda que possuam um pouco de dificuldade. O módulo II busca propiciar o domínio de itens gramaticais básicos, aperfeiçoando as habilidades orais e escritas dos alunos.
Módulo III	Destinado a todos (falantes de qualquer língua) que apresentam bom desempenho oral e necessitam desenvolver a habilidade escrita.

Fonte: Adaptado do formulário de inscrição do Conexão Português 2023/01.

Atualmente todos os voluntários do CP são oriundos de cursos de Letras. Contamos com professores graduandos, graduados, pós-graduados, vinculados à educação superior, básica e

também à educação bilíngue, em instituições públicas e privadas. Destaca-se, nesse quadro, a atuação docente em instituições de ensino internacional, que um número considerável de voluntários atuantes no Programa atua como leitores em universidades estrangeiras⁴⁸. Contamos também com professores mais experientes em ensino de PLA e PLAc que exercem atividades de formação docente colaborativa e assessoria a docentes menos experientes em PLA e PLAc por meio do denominado Suporte Pedagógico, uma iniciativa voltada para a qualificação dos cursos oferecidos pelo CP. Os professores que atuam no suporte realizam tutorias, orientação pedagógica e apoio na elaboração de materiais didáticos a professores iniciantes em ensino de línguas adicionais e/ou que recém ingressaram no voluntariado e precisam de apoio para conhecer melhor as dinâmicas do CP. Normalmente, todo o corpo docente do CP atua mediante a docência compartilhada, principalmente aqueles iniciantes, que são direcionados para duplas já mais familiarizadas com as dinâmicas e pressupostos teóricos priorizados para a elaboração das aulas.

Nesse quadro, destacamos que diversos professores são ou foram bolsistas do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS⁴⁹ antes, durante ou após sua passagem pelo CP. Além disso, muitos deles buscaram o voluntariado no Programa a partir do contato com os *Seminários para o Ensino de PLA do PPE*, em que normalmente as professoras coordenadoras divulgam a docência voluntária no Programa como uma porta de entrada importante para o ensino de PLA e PLAc. Tal afinidade entre o PPE/UFRGS e o Conexão incide sobre as práticas dos professores participantes, uma vez que percebemos que muitos pressupostos teóricos e práticas pedagógicas e formativas aprendidas com o PPE contribuem para o desenvolvimento e consolidação do Conexão enquanto espaço não apenas de ensino de línguas, mas também como espaço de pesquisa, formação e reflexão.

Como discutido no Capítulo II, as práticas pedagógicas colaborativas ensejadas pelo PPE se estendem para além da sala de aula, sendo constitutiva da sua práxis enquanto extensão acadêmica e espaço de formação de professores. Dessa forma, percebemos que a passagem dos professores do Conexão pelo PPE, ou vice-versa, contribuem para fortalecer inclusive a

⁴⁸ Andrea de Araújo Rubert - Universidade da Corunha e Instituto de Enseñanza Secundaria Valle del Azahar (Espanha); Fernanda Alves de Morais - Université Sorbonne Nouvelle (França); Kétina Állen da Silva Timboni - Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim (China); Laura Fontana Soares - Universidade do Arizona (Estados Unidos); Luiz Carlos Rodrigues - Embaixada da Espanha e Centro de Lenguas da UQROO (México).

⁴⁹ Alan Petrine Rodrigues, Andrea de Araujo Rubert, Bruna Souza de Oliveira, Camila Flores Copetti, Cristina Rocha Hering, Dina Talita Oliveira Scharb, Kétina Állen da Silva Timboni, Laura Fontana Soares, Leonardo dos Santos Montoya Gómez, Luís Felipe Maliszewski Gonçalves, Mariana Bulegon da Silva, Paula Arduim Soardi, Raquel Horvath de Andrade, Renata Cidadin Pedroso, Rodrigo Lerner Gutterres, Leonardo Gregory. É possível que mais voluntários do CP tenham passado pelo PPE, ou vice-versa, entre 2014 a 2019, no entanto não temos acesso a essa informação.

pesquisa e colaboração acadêmica na área. Como exemplo, identificamos até o momento dois trabalhos acadêmicos desenvolvidos na graduação ou pós-graduação em Letras da UFRGS, que foram realizados na esteira da prática docente no Conexão Português: o TCC de Gonçalves (2022) e a dissertação de Soares (2019a). Ambos os trabalhos foram elaborados na área de Linguística Aplicada, no âmbito do LabMig e orientados pela Profa. Dra. Gabriela Bulla, que desde 2016 vem estimulando e acolhendo a pesquisa acadêmica em torno do PLAc, além de ter impulsionado a colaboração entre o Instituto de Letras e o CP para a realização dos estágios docentes em PLA - disciplina obrigatória da licenciatura em Letras da UFRGS.

4.2.3 Diretrizes teóricas e curriculares do Conexão Português

Nas diretrizes pedagógicas do CP, temos em vista um ensino de português orientado por tarefas (Bulla, 2014; Bulla; Gargiulo; Schlatter, 2009), implementadas a partir da metodologia da *porta-giratória* (Cursino *et al.*, 2016), que pressupõe o desenvolvimento completo de uma tarefa a cada aula. No caso do Conexão Português, sugerimos que essa metodologia seja implementada ao menos nas primeiras semanas de aula, em que ainda o grupo está se definindo. Devido à característica do PLAc de maior rotatividade de alunos em razão do trânsito migratório, sugere-se que as tarefas pedagógicas sejam desenvolvidas em formato de oficina, isto é, iniciadas e finalizadas a cada aula (Soares, 2019a). O ensino orientado por tarefas possibilita ao aluno participar de diferentes práticas sociais mediadas pelo uso da linguagem (Andrighetti, 2009; Schlatter; Garcez, 2009), sendo encorajado a utilizar todo o seu repertório semiótico na construção de sentidos na língua adicional (Welp; García, 2022). Tais entendimentos sobre ensino e aprendizagem em línguas adicionais e àquelas atinentes ao PLAc, vêm embasando as discussões em torno do desenvolvimento dos currículos do Conexão Português, conforme veremos nas linhas que seguem.

Mediante a necessidade de redesenhar os currículos já existentes do CP para os Módulos I, II e III e elaborar o currículo do novo módulo implementado, o PBF, em colaboração com Laura Fontana Soares, a partir de 2021 passamos a nos debruçar sobre possíveis aspectos teórico-metodológicos que direcionassem a elaboração dos documentos de base e materiais didáticos para os cursos regulares. Para tanto, levamos em conta conceitos, pedagogias e direcionamentos teóricos com os quais vínhamos lidando ao longo de nossa formação enquanto professoras e pesquisadoras. A nossa preocupação consistia em que tais direcionamentos fossem pertinentes para práticas pedagógicas atentas às particularidades do ensino de PLAc a

migrantes em situação de refúgio na comunidade de acolhida (Anuniação, 2018; Lopez, 2018; Pedroso, 2022; Soares, 2019a). Para tanto, revisamos discussões acerca da translinguagem (García, 2009; García; Wei, 2014; Wei, 2018), Consciência Crítica da Linguagem (Clark; Ivanič, 1997; Fairclough, 2010) e sensibilização do entorno para acolher para a diversidade (Lopez, 2018; Maher, 2007). A partir dessa investigação, elaboramos três direcionamentos para currículos em PLAc aplicados ao contexto do CP, a saber: **a. valorização do repertório linguístico/semiótico**; **b. aprendizagem crítica da língua** e **c. educação do entorno**, sistematizados no quadro abaixo.

Quadro 5 - Princípios norteadores dos planos curriculares

Princípios norteadores - currículos do Conexão Português	
Valorização do repertório linguístico ⁵⁰	Abrir espaços para todo o repertório linguístico dos estudantes através de práticas pedagógicas que promovam o multilinguismo.
Aprendizagem crítica da língua	Implementar tarefas que discutam diferentes variedades linguísticas do português brasileiro, inclusive aquelas produzidas por falantes “não nativos”, sinalizando que todas as variedades são válidas.
Educação do entorno	Elaborar tarefas e/ou produtos finais que tenham como interlocutor a comunidade externa ao Conexão Português, com vista a sensibilizá-la para a diversidade cultural, social e linguística.

Fonte: Elaborado pela autora e por Laura F. Soares para estudo em andamento.

Os três direcionamentos teórico-práticos apresentados acima contemplam aspectos que consideramos potencialmente importantes em uma proposta curricular em torno de cursos que atuam mediante os pressupostos do PLAc (como é o caso do CP). Como primeiro resultado de nossas discussões em torno do arcabouço teórico que sustenta os currículos dos módulos regulares, reelaboramos os descritores e os disponibilizamos para os alunos matriculados, sob o formato de *Manual do Aluno do Conexão Português* (2022). Como descritores dos módulos, portanto, foi previamente estabelecido o seguinte:

Quadro 6 - Descritores elaborados para os módulos regulares

⁵⁰ Utilizamos a nomenclatura *repertório linguístico* em consonância com os pressupostos da pedagogia da translinguagem, em autores como García, Johnson e Seltzer (2017); García (2009). No entanto, em textos como Welp e García (2022) e Wei (2018) encontramos a referência ao termo *repertório semiótico*, que leva em conta diferentes sistemas de signos e multimodalidades como parte do repertório do aluno.

MÓDULO	DESCRITOR
Módulo I: Português Básico para Falantes de Espanhol	Este módulo oferece conhecimentos básicos de português a falantes de espanhol. É indicado para quem ainda não teve oportunidade de aprender português e/ou é recém-chegado no país. Ao final deste curso, você será capaz de se apresentar em diferentes situações, interagir com seus amigos, vizinhos e colegas de trabalho, bem como poderá buscar com mais segurança informações sobre serviços básicos no Brasil.
Módulo I: falantes de línguas distantes ⁵¹	Este módulo oferece conhecimentos básicos de português a falantes de línguas distantes (francês, crioulo, árabe, wolof, inglês...). É indicado para quem ainda não teve oportunidade de aprender português e/ou é recém-chegado no país. Ao final deste curso, você será capaz de se apresentar em diferentes situações, interagir com seus amigos, vizinhos e colegas de trabalho, bem como poderá buscar com mais segurança informações sobre serviços básicos no Brasil.
Módulo II	Este módulo é indicado para pessoas falantes de quaisquer línguas que já estejam familiarizadas com o português e desejam participar de diferentes contextos em que se usa o português com mais segurança e autonomia. Ao final do curso, você será capaz de narrar a sua história com mais detalhes, participar com mais segurança de diferentes situações em que se necessita opinar e argumentar e poderá fazer e compartilhar planos futuros.
Módulo III	Este módulo é indicado para quem já utiliza o português em diferentes contextos com mais autonomia e segurança e deseja ampliar e desenvolver a sua participação em contextos mais complexos de uso da língua. Ao final do curso, você será capaz de compreender e utilizar de forma crítica os diferentes registros e variedades do português brasileiros, participar com mais desenvoltura em contextos que exigem maior complexidade de uso da língua e desenvolver estratégias de aprendizado autônomo e constante de português.

Fonte: Elaborado com base no Manual do Aluno do Conexão Português (CIBAI MIGRAÇÕES, 2022c).

Atualmente, os currículos para os módulos regulares se encontram em fase de elaboração. Em 2022, aplicamos questionários aos professores que vinham ministrando cursos regularmente no Programa, com o objetivo de analisar quais são as temáticas, recursos linguísticos, gêneros orais e escritos, desafios identificados ao longo dos cursos, expectativas dos professores em relação ao nível de proficiência dos alunos ao término do curso, entre outros

⁵¹ No Conexão Português, em que 60% a 70% dos alunos têm o espanhol como primeira língua e frente à implementação de um curso Módulo I específico para esse público, passei a denominar o Módulo I como “para falantes de línguas distantes”. Embora compreenda que o uso desse termo é bastante discutível, o uso do termo atende à uma ordem de distinção prática, sobretudo para organizar as matrículas de novos alunos e situá-los sobre os cursos disponíveis conforme seu *background* linguístico.

aspectos, para o devido mapeamento de práticas pedagógicas importantes para uma proposta curricular mais adequada ao contexto do Conexão.

4.2.4 Ações de políticas linguísticas educacionais realizadas pelo Conexão Português

O Conexão Português não se restringe à oferta de cursos regulares em língua portuguesa, mas também desenvolve outras iniciativas no âmbito do ensino e aprendizagem de PLA e PLAc. A partir de 2022, passamos a desenvolver as denominadas *ações especiais de acolhida linguística*, realizadas em territórios que apresentam algum tipo de demanda em torno do acolhimento linguístico a migrantes. Quanto a isso, destacamos a realização dos projetos *Ansanm! Português na Lomba* e o *Encontros para o Acolhimento Linguístico e Atenção ao Aluno Migrante - EcoA*. Tais iniciativas se destacam neste trabalho por buscarem responder a desafios identificados nas comunidades e por se constituírem em ações de PLEd. Assim, nas duas subseções que seguem, apresentamos as duas *Ações Especiais de Acolhida Linguística* realizadas pelo CP com o objetivo de refletir sobre as aprendizagens proporcionadas por esses dois espaços potenciais também de formação docente, que servirão em grande medida de base para a proposta de direcionamentos teórico-pedagógicos apresentados no capítulo 5.

4.2.4.1 Ansanm! Português na Lomba

A experiência com o projeto *Ansanm*⁵² contribuiu para a reflexão em torno dos direcionamentos teórico-práticos da proposta curricular do CP, uma vez que se constitui numa experiência com migrantes haitianos, num contexto multinível, realizado num território em que havia uma demanda por ensino de português, sobretudo para mulheres e recém-chegados ao país. O projeto foi realizado no bairro Lomba do Pinheiro, no município de Porto Alegre/RS, que possui uma comunidade haitiana expressiva, bastante organizada. Realizamos as aulas no espaço cedido gratuitamente pela comunidade da Paróquia Santo Antônio, que nos acolheu muito bem (tendo inclusive comprado um quadro novo para realizarmos as aulas com mais qualidade). Inicialmente, o projeto objetivava facilitar o acesso ao ensino de língua portuguesa para aqueles que dificilmente poderiam realizar cursos presenciais devido ao valor impraticável

⁵² *Ansanm* quer dizer “juntos” em crioulo haitiano.

do transporte público em Porto Alegre e/ou a necessidade de cuidar de seus filhos pequenos, por exemplo. Com isso, queríamos contribuir para o ampliar a autonomia na cidade e maior possibilidade de colocação no mercado de trabalho, sobretudo para mulheres⁵³, que foi a maioria do público atendido pelo curso.

Nas diretrizes pedagógicas do Conexão Português, em especial daquelas subjacentes ao *Ansanm*, buscamos propor a realização de tarefas conjuntas com vistas à construção de um contexto colaborativo de aprendizagem (Bulla, 2007, 2014) como forma de facilitar estratégias inclusivas de participação (Schlatter; Garcez, 2009). Nesse sentido, “envolver-se em projetos e realizar tarefas que envolvam a língua adicional é participar das atividades em sala de aula como membro desse grupo e coautor responsável pelo que está sendo construído na relação com os outros” (Schlatter; Garcez, 2009, p. 130).

Embora o curso tenha sido pensado inicialmente para atender aos alunos iniciantes em língua portuguesa que não tinham acesso a outros meios de instrução, sabíamos que haveria diferentes perfis, dentro dos parâmetros das salas multiníveis do PLAc, como aqueles que já tinham bastante domínio do português e que gostariam de seguir aperfeiçoando a sua aprendizagem. Passamos, então, a incorporar em nossos materiais didáticos direcionamentos para salas de aula multinível tais como aquelas propostas por Bizon, Diniz e Camargo (2020) no livro *Vamos Juntos*, inclusive adaptando e utilizando diversas atividades do livro para a turma. Com essa perspectiva em vista, elaboramos unidades didáticas que tratavam de temáticas relacionadas ao trabalho no Brasil, à escolarização, aos espaços da cidade (relação com o bairro e a cidade), à configuração das famílias no Brasil e o inverno gaúcho. Tendo em vista que grande parte dos nossos alunos eram mulheres, incluindo algumas mães-solos e outras que se dividiam entre a maternidade e o trabalho remunerado, achamos interessante tratar das diferentes configurações de família no Brasil, destacando o grande quantitativo de mulheres chefes de família nas casas brasileiras, como era o caso de algumas delas.

A abordagem de temáticas que procuravam dar subsídios para a inclusão dos alunos no Brasil, bem como estabelecer uma relação entre as suas experiências e percepções no país foram bastante produtivas. Nessa discussão, uma das alunas mais proficientes, que cuidava de seus filhos e trabalhava fora de casa, expressou contrariedade ao papel da mulher como chefe de família, sinalizando que aquilo seria no mínimo inadequado. Em nosso diálogo, sinalizei que

⁵³ Agradecemos ao grupo *Afroativos*, da EMEF Saint Hilaire, também localizada no bairro Lomba do Pinheiro, por ter participado de algumas aulas conosco para a realização de atividades lúdicas com as crianças que acompanhavam as mães nas aulas.

ela também exercia esse papel, assim como milhares de mães trabalhadoras que lutavam pelo sustento de sua família. Ela pareceu refletir.

Na elaboração destes materiais, buscamos mobilizar atividades mais complexas e/ou extras para estes alunos mais proficientes, que explorassem textos e recursos linguísticos mais avançados. No caso das atividades apresentadas abaixo, estávamos trabalhando com a turma a temática futuro profissional, em que também abordávamos a escolarização no Brasil. Entre nossos alunos, havia aqueles que estavam procurando seu primeiro emprego no Brasil, outros já inseridos no mercado de trabalho e ainda aqueles que almejavam ingressar na universidade. Por isso, o professor Alan e eu optamos⁵⁴ por levar uma atividade um pouco mais complexa do que as demais para trabalhar com esse último grupo de alunos, já mais avançados em língua portuguesa, muito inspirados pelo trabalho desenvolvido no livro *Vamos Juntos!*.

Figura 1 - Atividade elaborada para alunos mais proficientes em língua portuguesa

! Tarefa extra! Caso seja tranquilo para você, realize a leitura do texto e responda as perguntas abaixo. // *Si li fasil pou ou, li tèks la epi reponn kesyon ki anba yo.* 

A Educação básica, de caráter obrigatório, é composta pela educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, sendo um direito de todas as pessoas. Já o Ensino Superior é a etapa sucessiva ao ensino médio. Quando o aluno conclui o nível superior, ele obtém a sua graduação no curso escolhido. Após a graduação, o aluno pode seguir estudando e cursar uma pós-graduação.

- O sistema educacional brasileiro é dividido em quais etapas?

- Como está composta a educação básica no Brasil?

- O que é o Ensino Superior?

- Desafio! Ajude os seus colegas a entender melhor as semelhanças e diferenças entre a escola brasileira e haitiana. Discuta com seus colegas e professores os seguintes pontos e apresente para a turma.

	BRASIL	HAITI
A escola é gratuita?		
Como é dividido o sistema educacional?		
As universidades são públicas?		
Como é o processo para entrar na universidade?		

Fonte: Acervo de materiais do *Ansanm!* Português na Lomba (CIBAI MIGRAÇÕES, 2022a).

⁵⁴ Não posso deixar de agradecer ao professor Alan Rodrigues, voluntário do Conexão Português na época, que topou participar do *Ansanm* junto comigo e foi um baita parceiro na construção do curso.

Buscamos estimular também que estes alunos mais proficientes ajudassem aqueles com mais dificuldade, sempre e quando se sentissem confortáveis. Além disso, frequentemente utilizávamos o crioulo haitiano como nosso aliado em sala de aula. Recorremos ao crioulo para a elaboração de enunciados das tarefas, atividades comparativas (vocabulário em português *versus* em crioulo), além de pedir que alunos mais proficientes por vezes traduzissem determinado vocabulário/frase e compartilhassem com o grupo. Atitudes como essas tinham em vista encarar o crioulo como parte daquele universo de aprendizagem, em que investir, portanto, numa ecologia multilíngue da sala de aula (García, 2009; García; Johnson; Seltzer, 2017) sinalizava que todo o repertório linguístico dos alunos era importante para a construção de sentidos em língua portuguesa.

Subjacente a essa postura pedagógica, está uma reconceitualização de linguagem: no momento em que abraçamos o repertório do aluno, necessariamente ideologias de ensino de línguas adicionais pautadas por uma orientação monolíngue como “usar somente português” caem por terra e não fazem sentido num universo bi/multilíngue, em que o aluno não pode deixar em casa suas vivências e suas línguas. As aulas, portanto, buscaram construir um cronograma voltado para a autonomia e participação dos alunos na comunidade a partir do trabalho com gêneros discursivos e recursos linguísticos necessários para as demandas da vida cotidiana sobretudo, mas também para a abertura de espaços de valorização de seus repertórios linguísticos na sala de aula, com vistas a contribuir para o fortalecimento de sua autoestima e relação com sua língua primeira num país “estrangeiro”, em que lidam com o português como língua dominante em diferentes espaços de socialização necessariamente.

Ainda assim, pensávamos que os nossos alunos mais proficientes em breve desanimariam das aulas. No entanto, contrariando (felizmente) nossas expectativas, estes alunos permaneceram no curso até o fim. Atribuímos esse resultado, a nosso ver muito exitoso, muito mais ao ambiente da sala de aula do que pelos “ganhos” em termos de recursos linguísticos que eles puderam obter. Estar juntos naquele espaço, rindo, tomando café e aprendendo juntos sem dúvida fez toda a diferença. É isso que às vezes importa mais.

A ideia de levar o curso de português até a comunidade responde a um imperativo, tanto do Conexão Português como do CIBAI Migrações, de ampliar possibilidades de participação social através de diferentes mecanismos, como cursos que vão de encontro aos migrantes em seus territórios. Com isso, a partir de 2022 passamos a trabalhar para que os cursos de português cheguem até os territórios. Criar espaços educacionais colaborativos numa cidade extremamente segregada, insegura, geográfica e arquitetonicamente hostil às populações

vulneráveis se constitui numa ação de política educacional consistente e sensível ao público para a qual foi desenhada. Para isso, no entanto, a perspectiva de língua portuguesa a ser trabalhada precisa ser entendida como um facilitador para a inclusão e participação social, mas não como a *via sine qua non* para a garantia de direitos e/ou para que as pessoas possam ser vistas e respeitadas.

A experiência com o *Ansanm* contribui para a reflexão aqui almejada na medida que proporcionou refletir sobre aspectos que consideramos fundamentais em salas de aula de PLAc e/ou que trabalham com o multilinguismo: valorização do repertório linguístico por meio da celebração das línguas presentes em determinado espaço e construção de espaços de socialização e apoio socioemocional a partir da construção de laços e encontros entre alunos com trajetórias semelhantes. Para além de proporcionar espaços de socialização na língua de acolhimento, é importante não perdemos de vista que as salas de aula de PLAc precisam, evidentemente, aportar recursos necessários para a ampliação da participação social de seus alunos, mas não podem perder de vista que os sujeitos ali presentes estão para além das urgências da vida cotidiana. Nesse sentido, trabalhar com a língua é trabalhar o ser humano em sua integralidade, na medida em que muitas vezes a sala de aula é um espaço de conforto e trocas simbólicas (ver Bersani, 2016).

Por fim, a realização do projeto *Ansanm* não se justifica apenas pelos motivos expostos acima, mas também pelo fato de que não existe atualmente no município de Porto Alegre a institucionalização de cursos de português para a instrumentalização de migrantes recém-chegados à cidade a nível governamental. Tal problemática já era apontada por Amado no início da década de 2010 (2013, p. 7): “embora o Brasil seja um país de imigrantes, está aquém de ter uma política de ensino do português como língua de acolhimento aos imigrantes”. Passados mais de 10 anos, ainda cabe à sociedade civil, universidades (sobretudo por meio da extensão acadêmica) e instituições baseadas na fé o desenvolvimento de ações em torno do ensino de português para contextos de refúgio.

4.2.4.2 *Encontros para o Acolhimento Linguístico e Atenção ao Aluno Migrante - EcoA*

O projeto EcoA foi realizado de outubro a dezembro de 2022 numa escola municipal de ensino fundamental situada numa região localizada na periferia de Porto Alegre/RS, que possui grande concentração de migrantes, especialmente haitianos e venezuelanos, semelhante ao contexto relatado por Bulla *et al.* (2017) e Bulla, Lages e Silva e Oliveira (2021). Há alguns

anos, a escola tem recebido alunos migrantes em seu corpo discente, sem contar com programas específicos de acolhimento a estes estudantes e suas particularidades. A alta demanda em torno da alfabetização apresentada pelos alunos normalmente é abordada durante o reforço escolar, realizado no contraturno. Entretanto, devido ao número de estudantes com esse perfil, falta capacidade estrutural da instituição para atender a todos, considerando o amplo número de alunos brasileiros também com demandas por reforço escolar, sobretudo em alfabetização. Frente aos desafios sinalizados por professoras dessa escola, decidimos desenvolver e implementar um projeto que buscasse promover encontros voltados para práticas educacionais que visassem ao acolhimento linguístico dos estudantes, bem como o desenvolvimento de diretrizes de ações e de encontros formativos com as professoras para as especificidades de contextos multilíngues. Assim nasceu o EcoA.

Antes de iniciar o projeto, já havia tido a oportunidade de conhecer a realidade da escola por meio de duas professoras. Movidas pela vontade de transformar esse cenário escolar, elas começaram a buscar apoio em outras instâncias, sendo uma delas o Conexão Português. O primeiro contato entre as professoras e eu aconteceu por meio das Oficinas de Crioulo Haitiano promovidas pelo CIBAI Migrações em 2021. Naquela ocasião, relataram dificuldades de diferentes ordens. Somavam-se às especificidades para a aprendizagem de PLA os desafios para a socialização dos alunos na comunidade escolar e entre pares, como também fragilidades no processo de alfabetização, situação que foi agravada com a implementação da modalidade online ou híbrida a partir de 2020, com a pandemia de COVID-19. Diante disso, entrei em contato com a professora Gabriela Bulla para buscarmos alternativas que atendessem, ao menos emergencialmente, o pedido das professoras. A partir desse contato, duas alunas do estágio docente em PLA da graduação em Letras da UFRGS realizaram suas práticas na escola em 2021/02, o que contribuiu para fortalecer as relações de confiança entre a escola e o Conexão Português/CIBAI Migrações e abrir portas para articular projetos que viriam a ser realizados mais tarde, como o EcoA.

Em 2022, ano de realização do projeto, a escola contava com uma média de 60 alunos migrantes, sendo a maioria venezuelana e haitiana, com idades entre 6 a 14 anos, que possuíam diferentes necessidades de aprendizagem, as quais iremos destacar em seguida. Embora esse número seja pequeno em termos absolutos, é considerado um espaço com alta concentração de alunos migrantes matriculados, sobretudo se comparado com outras escolas. As professoras, diante de um contexto que vinha desafiando a equipe docente há muito tempo, decidiram retomar o contato com o Conexão Português/CIBAI Migrações em 2022 com o objetivo de

buscar apoio para seus alunos migrantes e articular conjuntamente ações de acolhimento e formação de professores na escola. Com isso, iniciei um diálogo com minhas ex-colegas do PPE/UFRGS, com as quais tive a oportunidade de trabalhar junto em diferentes oportunidades: Renata Citadin Pedroso e Bruna Souza de Oliveira, ambas também professoras voluntárias do CP, e com extensa trajetória acadêmica e profissional em ensino de PLA e PLAc. Juntas buscamos a escola para entender melhor o contexto apresentado e identificar os desafios sobre os quais atuar por meio de um projeto articulado pelo CP, dentro dos pressupostos de uma Ação Especial de Acolhida Linguística, que busca responder a desafios presentes em territórios com maior presença de migrantes, mediante ações pontuais. Para tanto, buscamos conversar com o corpo diretivo e docente para entender melhor aquele contexto escolar, assim como seus desafios em torno do acolhimento linguístico de seus alunos.

Com o retorno das aulas totalmente presenciais em 2022, os desafios que as professoras nos apresentaram se assemelhavam àqueles que as preocupavam em 2021 no contexto online e híbrido, os quais giravam em torno especialmente da alfabetização em idade adequada e a aprendizagem de PLA por alunos recém-chegados no Brasil. Quanto a isso, podemos destacar ainda as consequências educacionais que a pandemia de COVID-19 trouxe às crianças e adolescentes, sobretudo àquelas provenientes de lares em situação de vulnerabilidade social e afetadas pelo deslocamento forçado, como é o caso da diáspora venezuelana e haitiana. Nesse sentido, dois aspectos que certamente favorecem a dificuldade em práticas de letramento, em especial pelas crianças migrantes, podem ser explicáveis pelo fato de que houve quase dois anos de escolarização na modalidade online ou híbrida e um provável processo irregular de escolarização prévia devido às condições no país de origem e/ou trânsito migratório. Com isso, uma característica que se evidenciava nesse contexto, e era inclusive sinalizada pelas professoras, dizia respeito a alunos com notável proficiência oral em língua portuguesa, porém com dificuldades em leitura e escrita. Tais casos pareciam se relacionar sobretudo a alunos matriculados entre o 3º ao 5º ano. Consideramos esses apontamentos das professoras, mas tínhamos em mente que possivelmente tais dificuldades não tinham somente relação com a aquisição da língua adicional, mas com práticas escolares de letramento mais frágeis e menos consistentes, especialmente agravadas pela pandemia.

Em termos de procedimento de matrícula escolar diante da falta de documentação que comprove a escolarização prévia do estudante, a legislação brasileira atual estabelece os critérios dispostos na Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020. Pela norma, fica estabelecido que, a partir do 2º ano do ensino fundamental e no ensino médio, “os sistemas de ensino deverão

aplicar procedimentos de avaliação para verificar o grau de desenvolvimento do estudante e sua inserção no nível e ano escolares adequados” (BRASIL, 2020, p. 2). Nas matrículas para o 1º ano do ensino fundamental, fica estabelecido apenas o critério da idade. No caso da escola em questão, as professoras realizam uma avaliação prévia com os estudantes. Para aqueles que apresentam dificuldade em seu processo de alfabetização e/ou não são alfabetizados em idade regular, leva-se em conta a relação idade *versus* ano escolar para a realização da matrícula, posto os prejuízos de ordem psicológica em inserir crianças com grandes diferenças de idade em uma mesma turma. No caso da escola em questão, o corpo docente tenta lidar com esses casos a partir do suporte pedagógico, que realiza as aulas de reforço escolar no contraturno.

A Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020 também estabelece por meio de seu art. 6º, inciso VI, a “oferta de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento em língua portuguesa (BRASIL, 2020, p. 3) nas escolas. No entanto, tal prerrogativa se constitui em mais uma demanda que partirá, necessariamente, da iniciativa do próprio corpo docente em construir alternativas dentro de um universo de necessidades e particularidades cotidianas com os quais já se lida diariamente. Nesse ponto se mostra sumamente importante contar com parceiros na articulação de iniciativas por meio da sociedade civil, universidades e/ou outros espaços educacionais na implementação de ações que incidam sobre as demandas da escola contemporânea diante das migrações.

No desenho do projeto EcoA, Renata, Bruna e eu estabelecemos que precisávamos, primeiramente, identificar os principais desafios da escola com relação ao corpo discente migrante. Dessa forma, nossa conversa inicial com as professoras apontou para um panorama de preocupação pelos processos de alfabetização e aprendizagem de PLA, ausência de formação docente específica para contextos multilíngues e fragilidade e/ou ausência de políticas públicas para a atenção à escolarização de migrantes na educação básica. Tais desafios foram resumidos e apresentados abaixo.

Quadro 7 - Desafios quanto aos discentes

i. Processos de alfabetização	Alunos não-alfabetizados em idade regular <u>ou</u> em processo de alfabetização <u>ou</u> com dificuldades em leitura e escrita <u>com</u> ou <u>sem</u> necessidade de aprendizagem de PLA.
ii. Processos de aprendizagem de PLA	Alunos alfabetizados em idade regular e com necessidade de apoio no desenvolvimento de habilidades em PLA.
iii. Formação continuada de professores para contextos multilíngues	Professores de licenciaturas e Pedagogia não recebem formação continuada para o trabalho docente em contextos multilíngues e/ou existem poucas iniciativas para a construção de diálogos e alternativas para o trabalho com o multilinguismo na educação básica.
iv. Políticas públicas e educacionais para o acolhimento linguístico a alunos migrantes e filhos de migrantes	Inexistência de políticas institucionalizadas para o acolhimento linguístico e inclusão de alunos (bi)multilíngues na educação básica em Porto Alegre/RS.

Fonte: Acervo de materiais pedagógicos do EcoA (CIBAI MIGRAÇÕES, 2022d).

Diante da realidade apresentada pelo contexto escolar, nos propusemos a elaborar possíveis ações que fossem efetivas, sensíveis e atentas às especificidades apresentadas pelos alunos. Haja vista a enorme demanda de alunos brasileiros e migrantes e o fato de que muitos pais não tinham condições de levar o filho no contraturno para a escola, o suporte pedagógico não conseguia oferecer o reforço escolar consistentemente. Em nosso caso, como profissionais de Letras, não temos a formação necessária para atuar com alfabetização, mas aceitamos o desafio e passamos a pensar em estratégias que garantissem o bem-estar dos alunos e fossem importantes para o seu desenvolvimento escolar. Sendo assim, pensamos em atender os alunos do 3º ao 9º ano, frequentes nos turnos da manhã e da tarde, oferecendo uma oficina semanal de 1h30 de duração para se somar ao suporte pedagógico, oferecendo apoio na aprendizagem do PLA e buscando desenvolver a habilidade de leitura e escrita de alunos que mais precisavam de apoio, focalizando, por vezes, em tarefas pedagógicas que tratassem mais a forma escrita da palavra, em casos mais delicados envolvendo o processo de alfabetização.

Entendemos que as ações realizadas pelo EcoA se inserem no plano de ações de políticas linguísticas horizontalizadas, observando possíveis respostas aos desafios encontrados no espaço escolar e buscando construir coletivamente práticas educacionais que se proponham a colaborar para um ambiente mais acolhedor a contextos *multis* e suas particularidades. Na

figura abaixo, Oliveira (2021) apresenta um apanhado de ações e políticas linguísticas horizontalizadas, que partem da comunidade escolar. Com tais estratégias em vista, tratamos de observar algumas delas em nosso projeto, como **a.** aulas/oficinas de PLAc semanalmente para alunos migrantes durante o turno regular de aulas; **b.** trabalho conjunto entre alunos, com vistas a uma aprendizagem colaborativa; **c.** incentivo e abertura ao uso do repertório linguístico/semiótico dos alunos durante as aulas e **d.** uso de ferramentas de tradução.

Figura 2 - Políticas linguísticas horizontais

Estratégias: Políticas linguísticas horizontais
Aulas de PLA/PLAc no contraturno escolar com professor de PLA;
Aulas de PLAc para alunos migrantes, nos períodos das aulas regulares;
Atividades extras de socialização em português;
Propostas de trabalhos/auxílios entre alunos: Trabalhos sempre em grupo: brasileiros e migrantes se ajudando; Promoção da cultura escolar de que brasileiros devem auxiliar colegas estrangeiros; Sempre um aluno recebe o novo aluno (ou falante da mesma língua ou aluno brasileiro comunicativo e disposto);
Professor auxiliar, como de inclusão, para trabalhar com os alunos migrantes em seu início na escola;
Possibilitar o acesso dos professores às línguas dos alunos de forma gratuita;
Possibilitar que os alunos também usem seus repertórios linguísticos;
Formação continuada com professoras da escola sobre relações étnico-raciais para serem trabalhadas com os alunos migrantes;
O uso de algum funcionário ou pessoa externa como tradutor/intérprete;
Promover ações de compartilhamento da cultura dos alunos e suas famílias com a comunidade escolar;
Mobilização da equipe escolar para promover a inclusão de temáticas sobre racismo e preconceito, transformando o currículo e as atividades pedagógicas no curto e no longo prazo, para o estudo do continente africano, por exemplo, de modo a promover a inclusão dos alunos;
Uso de recursos tecnológicos de tradução em sala de aula.

Fonte: Oliveira (2021, p. 114).

Frente a uma primeira delimitação dos desafios observados, precisávamos entender quem seriam os alunos a participarem do projeto, tendo em vista que nem todos os 57 alunos da escola necessitavam de apoio complementar. Sendo assim, definimos alguns critérios, como: **a.** prioridade para crianças e adolescentes recém-chegados a Porto Alegre e/ou Brasil; **b.** prioridade para crianças e adolescentes com necessidade de apoio em alfabetização e/ou aquisição da língua portuguesa e **c.** foco em crianças e adolescentes com necessidade de suporte afetivo/emocional, com vistas ao fortalecimento de vínculos com outros alunos migrantes e

investimento em autoestima relacionada ao seu repertório linguístico e cultural. Diante disso, dividimos os grupos da seguinte forma: Os alunos do 3º e 4º anos, devido a sua faixa etária e por concentrarem maior número de estudantes, frequentavam o mesmo grupo. Já os alunos do 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos foram alocados num segundo grupo, que somavam juntos menor número.

A partir do mapeamento das demandas, elaboramos ações educacionais que objetivavam contribuir para toda a ecologia escolar. Podemos resumi-las da seguinte maneira:

Quadro 8 - Ações educacionais para o corpo discente

i. Processos de alfabetização	Atividades pedagógicas direcionadas para apoiar o processo de alfabetização e aprendizagem de PLA concomitantemente.
ii. Processos de aprendizagem em PLA	Atividades pedagógicas elaboradas com foco em demandas específicas de aprendizagem em PLA.

Fonte: Acervo de materiais pedagógicos do EcoA (CIBAI MIGRAÇÕES, 2022d).

Quadro 9 - Ações educacionais para o corpo docente e diretivo

iii. Formação continuada de professores	Formação continuada dos professores e equipe da gestão escolar sobre especificidades e possibilidades de ensino em contexto multilíngue, a partir de uma construção conjunta e colaborativa entre todos os envolvidos.
iv. Materiais didáticos	Elaboração de materiais didáticos voltados para o acolhimento linguístico dos alunos e para o ensino de PLA em contextos multilíngues, que poderão formar parte de um banco de recursos didáticos para outros alunos bilíngues da escola.
v. Diretrizes de ação	Elaboração de diretrizes para o trabalho docente em contextos multilíngues construído colaborativamente com os docentes e gestores da escola.

Fonte: Acervo de materiais pedagógicos do EcoA (CIBAI MIGRAÇÕES, 2022d).

A partir da compreensão de quais ações educacionais seriam inicialmente necessárias para contribuir para o contexto multilíngue presente naquela escola, elaboramos alguns objetivos a serem implementados por meio do projeto, fortemente inspiradas pelas contribuições de Oliveira (2021). Para isso, tomamos nossas experiências prévias em torno de práticas pedagógicas, pesquisa acadêmica, conceitos e pedagogias consideradas relevantes e

pertinentes para atender este contexto, somadas às necessidades pontuadas pelas professoras da escola:

1. Ofertar suporte linguístico de PLA para estudantes migrantes e filhos de migrantes da escola, considerando suas especificidades de alfabetização e necessidades em torno do PLA;
2. Fomentar uma cultura de valorização da diversidade linguística presente na comunidade escolar por meio da realização de atividades, ações voltadas para a interculturalidade e investimento numa paisagem escolar que celebre os diferentes repertórios linguísticos e culturais;
3. Elaborar, em conjunto com os docentes, materiais didáticos que possam ser incorporados pelos educadores em sua prática cotidiana de ensino em contexto multilíngue;
4. Ofertar a formação continuada da equipe diretiva e de professores sobre a educação bilíngue, construindo conjuntamente com a equipe, diretrizes de ações a serem implementadas na comunidade escolar, bem como fortalecer o diálogo entre professores de outros espaços educativos;
5. Visibilizar e promover projetos articulados por organizações da sociedade civil com vistas à construção de políticas públicas atentas e sensíveis ao contexto multilíngue das escolas públicas brasileiras.

A realização do projeto aconteceu durante um período bastante curto de tempo, já no último trimestre do ano, em um momento em que os jogos da Seleção Brasileira na Copa do Mundo e os conselhos de classe em andamento reduziram nosso tempo na escola com as turmas. Com isso, não conseguimos realizar todas as ações propostas inicialmente, o que necessariamente demandava mais tempo e maior articulação entre participantes do EcoA e comunidade escolar. Ao total, o projeto conseguiu atender 15 alunos, contabilizando os turnos da manhã e da tarde, mediante a realização de unidades didáticas que levassem em conta temáticas com as quais os alunos se identificassem, buscando tratar a diversidade como algo a ser celebrado em sala de aula. Para tanto, trabalhamos temáticas como *Quem Sou Eu? Rimas em Português*, *Da Minha Janela* e *Meu Lugar no Mundo*, que estavam voltadas, sobretudo, a trabalhar com as noções de território e pertencimento. Nesse sentido, na unidade *Meu Lugar no Mundo*, a experiência com o uso do *Google Earth* foi ímpar. Com o objetivo de refletirem sobre onde vivem e que lugar que ocupam no mundo, os alunos puderam mostrar o seu lugar de

origem para os colegas e a professora por meio da ferramenta. Um dos alunos, inclusive, conseguiu localizar uma praça próxima de sua residência na Venezuela, o que gerou momentos de socialização de experiências importantes entre as crianças. Com essa atividade, pudemos trabalhar a noção de distâncias de forma lúdica e relevante, em que puderam refletir sobre as delimitações territoriais, como bairro, cidade e país.

Por meio de ferramentas digitais como o *Google Earth*, os livros como *Da minha Janela* e *O Gato Xadrez*, as canções com as quais as crianças interagiram ao longo das aulas (como a *Ora Bolas*) e dos poemas (*A Casa que Rimava*), observamos que a abordagem de tais temáticas possibilitou aos alunos ampliarem seu vocabulário e repertório cultural, bem como sensibilizá-los quanto às semelhanças e diferenças sonoras entre o espanhol e o português, no caso de alunos hispanofalantes. Quanto a isso, percebemos que a ampliação de vocabulário em português foi significativa. É possível destacar o uso do jogo *Lince* como um dos responsáveis, já que a dinâmica de "competição" os motivava a encontrar a palavra e escrevê-la no quadro. Por último, um outro aspecto interessante se deu em momentos de produção textual, que contava com a colaboração dos colegas mais proficientes em português auxiliando quem tinha experiência mais recente com a língua. Além disso, as professoras também relataram que as canções e versos de poemas trabalhados eram comumente reproduzidos durante alguma outra etapa da aula ou na saída de algum encontro.

Com relação aos 3º e 4º anos, pensamos em elaborar uma estratégia de ensino de PLA conjugada a tarefas com foco na forma, com vistas ao desenvolvimento de práticas em leitura e escrita. Já com o 5º ano em diante, inicialmente havíamos pensado elaborar tarefas com maior ênfase em PLA, buscando tarefas mais voltadas para práticas de letramento, tendo em vista a preocupação com essa habilidade por parte da escola e/ou dificuldades apresentadas pelos alunos. No entanto, precisamos considerar que havia alunos não alfabetizados ou com sérias dificuldades. Com isso, passamos a propor tarefas que focassem ora na oralidade, ora na escrita, com vistas a promover a participação em diferentes práticas de uso da linguagem na sala de aula e trabalhar diferentes habilidades, buscando abranger os diferentes objetivos pelos quais os alunos se encontravam naquele espaço. No entanto, ao longo das oficinas, os alunos do 2º grupo (5º ano em diante) apresentaram menor frequência nas oficinas. Desde nossa perspectiva, isso possivelmente se explica pelo fato de que muitos dos alunos mais velhos já estavam mais socializados na escola e/ou não se sentiram confortáveis em participar daquele espaço. A segunda possível razão seria em decorrência das dificuldades de alguns alunos em participarem

de tarefas que envolviam a escrita, quando não estavam familiarizados com essas práticas e/ou não estavam ainda alfabetizados.

Com o andamento das oficinas realizadas no âmbito do EcoA, observamos que os alunos maiores, do 5º ao 9º ano, se engajaram menos nas atividades, o que resultou em uma considerável evasão em ambas as turmas. Entretanto, conforme as professoras regentes já nos haviam alertado, o índice de evasão/faltas entre alunos migrantes era bastante considerável, com alta rotatividade de matrículas, perfeitamente explicável do ponto de vista das dinâmicas de mobilidade que envolvem os fluxos migratórios transnacionais. Por outro lado, no grupo dos “pequenos” (3º e 4º anos), alunos já mais integrados na escola e com mais proficiência costumavam auxiliar o restante do grupo. Destaca-se, nesse sentido, que no grupo dos pequenos já havia aquelas crianças que claramente se sentiam confortáveis com a língua portuguesa, não havendo quaisquer empecilhos para a sua plena participação nas mais variadas tarefas realizadas em sala de aula. Essas crianças costumavam se sentir confortáveis em participar das atividades, contribuindo para a aprendizagem de seus pares e realizando as tarefas propostas.

Ao iniciar o EcoA, tínhamos em vista encará-lo como um projeto piloto, que nos mostraria os desafios reais e nos convidaria a refletir sobre nossas ações e criar estratégias mais efetivas e sensíveis aos estudantes. Passada esta primeira experiência, nos reunimos para discutir sobre os desdobramentos do projeto em relação aos objetivos iniciais. O primeiro questionamento que nos fizemos foi quanto à nossa intencionalidade, que se estabelece antes de quaisquer objetivos específicos.

Um dos nossos objetivos se propunha a contribuir para problemáticas relacionadas à alfabetização, mas percebemos que o trabalho com esse aspecto era mais desafiador do que havíamos previsto. Assim, desde o nosso ponto de vista inicial, não havíamos conseguido “efetivamente” contribuir para essa problemática, portanto precisávamos repensar as estratégias ou redefinir nossos objetivos. Sem dúvida, para conseguirmos alcançar concretamente tal objetivo, seria necessário lançar mão de uma equipe composta por uma pedagoga ou realizar um trabalho mais extensivo (e evidentemente ideal) de elaborar em conjunto com as professoras pedagogas da escola materiais didáticos voltados para a alfabetização dos alunos, preferencialmente sendo acompanhadas por elas em sala de aula. Tal desafio retorna ao ponto zero do projeto: é necessário fortalecer o corpo docente e apostar no trabalho conjunto para que, efetivamente, observássemos uma mudança.

No entanto, percebemos que estávamos reduzindo nosso trabalho a resultados efetivos em alfabetização, o que dificilmente, mesmo que tivéssemos mais suporte, teríamos conseguido

em apenas 10 semanas. Ao discutir sobre as atividades realizadas e como as tarefas propostas colocavam as experiências das crianças no centro da aula, permitindo que elas compartilhassem, por exemplo, suas vivências em um novo território e com uma nova língua, víamos que precisávamos entender nossa intencionalidade inicial e definir como conseguimos contribuir para o projeto. Assim, entendemos que conseguimos ampliar o repertório linguístico das crianças por meio de tarefas significativas, criando um ambiente onde a diversidade era celebrada e abraçada, construindo um espaço colaborativo de socialização em língua portuguesa, em que colegas mais e menos experientes construíram conjuntamente novos significados.

5 PROPOSTAS DE DIRECIONAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS PARA CONTEXTOS MULTILÍNGUES

Ao refletir sobre as ações de PLEd promovidas pelo Conexão Português, PPE e LabMig, algumas considerações em torno da escolarização em contextos multilíngues foram tomando forma a partir da discussão em torno de conceitos como linguagem, aprendizagem, ensino de línguas, translanguagem e educação do entorno. Neste capítulo faço algumas considerações sobre aspectos teórico-práticos potencialmente importantes para o acolhimento linguístico de migrantes a partir das aprendizagens e experiências com as ações educacionais discutidas ao longo deste trabalho, que podem ser adaptadas para diferentes contextos multilíngues. Dessa forma, parto da reflexão inicial sobre multilinguismo e a necessária mudança de postura que, nós, enquanto professores e agentes no campo da migração e educação, podemos adotar não apenas para desenvolver as práticas de letramento de nossos alunos, mas também para facilitar o seu acolhimento e a educação do entorno.

Aqui cabe a reflexão em torno do papel do Conexão Português/CIBAI Migrações enquanto iniciativa educacional de uma instituição da sociedade civil na atuação sobre desafios da escola contemporânea. Com isso, retomo a pergunta acerca da nossa intencionalidade com o projeto EcoA: o que nos caberia ou o que seria tangível realizar dentro do nosso papel enquanto sociedade civil na articulação com a escola com vistas a contribuir para o acolhimento linguístico de alunos migrantes, inseridos num contexto multilíngue? Frente aos desdobramentos do projeto, sem dúvida o fator tempo (ou a falta de) foi bastante preponderante, no entanto é necessário redefinir nosso escopo de abrangência, entendendo que existe um problema estrutural a ser solucionado ou mitigado, como a inexistência de políticas públicas verticais que efetivamente atendam contextos multilíngues por meio da disponibilização de professores qualificados em PLA/PLAc, entre outras ações formativas para a inclusão de alunos migrantes na escola. Frente a isso, dentro de nossas possibilidades de atuação, talvez um projeto potencialmente sensível e efetivo seja aquele voltado para a promoção de atividades que promovam a socialização em língua portuguesa, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos em práticas escolares letradas, bem como ensejar espaços de valorização do repertório linguístico do aluno e a formação de professores. Adicionalmente, oferecer suporte aos professores para a construção de uma prática reflexiva constante e atenta a diferentes especificidades. Aqui, portanto, considero que a noção freireana de inédito-viável é bastante pertinente, uma vez que a conjugação de forças entre a sociedade civil, a extensão universitária

e a escola, como agentes de transformação social, passa pela construção conjunta de novos possíveis em diferentes espaços educacionais.

Em maio de 2023, tivemos a oportunidade de retornar à escola em que havíamos realizado o EcoA para compartilhar nossas práticas pedagógicas e fortalecer o diálogo com o corpo docente e projetar possíveis ações para 2023, o que necessariamente demandaria maior esforço coletivo entre todos os envolvidos: equipe do EcoA, escola, direção, pais e alunos, universidade e sociedade civil. Conversando sobre as atividades realizadas pelo EcoA com as professoras da escola, ouvimos diversas inquietações sobre o processo de inclusão e aprendizagem dos alunos. Com isso, destaco três principais pontos de inquietações advindos do corpo docente da escola: alfabetização/práticas de letramento; educação antirracista/relações étnico-raciais e sensibilização dos pais/responsáveis para a manutenção das línguas maternas dos alunos em casa. Quanto a este último ponto, a problemática apontada nem se relacionava à valorização do repertório linguístico do aluno no espaço escolar, mas era ainda mais delicada. Os professores relataram que havia casos em que familiares não utilizavam a sua língua materna com os filhos devido a fatores emocionais muito sensíveis relacionados a traumas com o país de origem; logo, esse trauma se estendia também na relação com a língua.

Tais apontamentos contribuíram para a proposta que busquei tecer neste capítulo, frente a questões tão pontuais que cercam o acolhimento de nossos alunos migrantes. Nesse sentido, a pergunta que me faço é como podemos ser responsivos às demandas que alunos migrantes e em situação de refúgio trazem aos espaços educacionais. Vejo que as três principais preocupações das professoras dialogam com o imperativo do acolhimento efetivo na escola: como atuar frente à necessidade de aprendizagem da língua adicional pelos meus alunos migrantes? Como sensibilizar o ambiente escolar/educacional com relação ao respeito à diversidade e o combate ao racismo? Como dialogar com as famílias/entorno para a manutenção/valorização do repertório linguístico e cultural do aluno, com vistas a um ensino não-assimilacionista?

Como veremos, um dos principais fios condutores das reflexões aqui presentes se assenta na discussão em torno do que é linguagem no século XXI, inserida naquilo que Wei (2018) chama de pós-multilinguismo, que exige uma abordagem transdisciplinar no âmbito da LA para dar conta da complexidade dos usos que pessoas reais, situadas em contextos altamente diversos, fazem de seu repertório. Para tanto, abordo a importância da construção de “comunidades colaborativas de aprendizagens democráticas e inclusivas” (Schlatter; Garcez, 2009, p. 171), fortemente centradas na agência da criança e adolescente (Arun; Bailey;

Szymczyk, 2021; MICREATE, 2022; Riera-Retamero *et al.*, 2021), em que professores implementam tarefas que se proponham à construção de contextos colaborativos de aprendizagem (Bulla, 2007, 2014; Bulla; Schulz, 2018). Com isso, propõe-se investir na ecologia multilíngue (García; Johnson; Seltzer, 2017) da escola e demais espaços de ensino de PLA para migrantes e refugiados, pautadas pela presença e celebração de diferentes repertórios na paisagem escolar e por ações direcionadas com vistas à educação do entorno para a diferença (Maher, 2007).

Na sequência, por meio da reflexão proporcionada por este trabalho, sistematizo possíveis diretrizes teórico-práticas de ações horizontalizadas para a realização de projetos educacionais na sociedade civil e/ou na educação básica, buscando contribuir para ações de políticas linguísticas educacionais mais efetivas e sensíveis a contextos multilíngues.

5.1 A PEDAGOGIA DA TRANSLINGUAGEM: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

Diante da complexidade da realidade linguística no século XXI, a translanguagem entende as práticas linguísticas das comunidades multilíngues como fluídas e dinâmicas (García, 2009; Wei, 2018). Nessa concepção, a língua é entendida como um repertório, que “reflete todas as vivências e os contextos experimentados por essa pessoa e as práticas linguísticas que os perpassam em diferentes momentos de sua existência” (Welp; García, 2022, p. 50). Ao propor uma reflexão sobre aprendizagens resultantes da análise das ações de PLEd apresentadas neste trabalho, um dos objetivos é também ecoar a reconceitualização de linguagem encabeçada pela pedagogia translíngue, posto a importância da sua contribuição para uma mudança de postura diante do multilinguismo.

A pedagogia da translanguagem⁵⁵, especialmente em razão do tensionamento que efetua em torno da compreensão das línguas do sujeito como sistemas separados e independentes, isto é, uma concepção monoglóssica da linguagem (García, 2009), é potencialmente importante para uma nova postura diante do multilinguismo e suas complexas práticas linguísticas e demandas educativas. Uma sala de aula pautada por uma ideologia heteroglóssica da linguagem

⁵⁵ O contato com a pedagogia da translanguagem aconteceu por meio da disciplina de Pedagogias de Educação Bilíngue, ministrada pelas professoras Anamaria Welp e Karen Spinassé no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS em 2021. Desde então, tem proporcionado importantes reflexões e ferramentas teóricas para o desenvolvimento de ações para a formação docente e para a promoção do multilinguismo em diferentes esferas educacionais no âmbito do Conexão Português.

(García, 2009; García; Wei, 2014) é aquela que prima, portanto, por práticas multilíngues no desenvolvimento do respeito pela diversidade.

Como exemplo, a mudança encabeçada pelas vertentes sociocultural e pós-estruturalista buscam desmistificar o ideal de competência linguística atribuída ao falante nativo ou tensionar ideologias que o entendem como “proprietário” da língua, abrindo espaço para perspectivas que também legitimam aprendizes “tardios” de uma L2 (Meier, 2016). Nesse sentido, uma das características da virada multilíngue se relaciona ao entendimento de linguagem como recurso, relacionada, por sua vez, a uma visão construtivista da aprendizagem, conforme aponta Meier (2016).

A postura do professor é fundamental (García, 2009) para a promoção e implementação de uma sala de aula aberta ao multilinguismo. Nessa perspectiva, busca-se promover oportunidades de desenvolvimento de práticas linguísticas relacionadas aos objetivos acadêmicos do contexto escolar, mas também abrir espaços para o bi/multilinguismo dos alunos, celebrando a diversidade de repertórios linguísticos e contribuindo para o fortalecimento da autoestima e de identidades bilíngues (García; Johnson; Seltzer, 2017). Destacamos a importância de que as práticas pedagógicas empreendidas pelo professor estejam voltadas para a promoção e respeito aos diferentes repertórios dos alunos como forma de promover autoestima, cidadania e acolhimento.

Com relação à valorização do repertório do aluno, entendemos que a exploração desse direcionamento se materializa em nossas práticas pedagógicas a partir do incentivo e celebração das diferentes línguas presentes na sala de aula, com o objetivo de tornar o ambiente de aprendizagem confortável para o aluno construir sentidos a partir de todo o seu repertório semiótico (Wei, 2018; Welp; García, 2022). O uso de materiais didáticos bilíngues, na medida do possível, e da promoção de uma ecologia (García; Johnson; Seltzer, 2017), por exemplo, são aliados potencialmente importantes nessa perspectiva.

Práticas pedagógicas voltadas para o ensino de português em contextos de migração e refúgio prezam por um ensino de português que se apoia na diversidade presente em sala de aula como promotora de aprendizagem e de sensibilidade para a diferença. O uso de recursos multilíngues na elaboração de instruções e enunciados de tarefas, a mobilização de textos em diferentes línguas com vistas à construção de sentido em português, por exemplo, são práticas que, conjugadas a uma dinâmica de trabalho colaborativa entre pares, são estratégias da translíngua importantes para quaisquer salas de aulas multilíngues. Ao questionar uma visão de linguagem construída sob os parâmetros do monolinguismo, intrinsecamente

relacionada à construção de identidades nacionais e línguas de poder, a translanguagem também se relaciona a uma perspectiva decolonial, uma vez que “ao valorizar as práticas linguísticas a partir dos sujeitos que as produzem, a translanguagem se configura como uma pedagogia decolonial, que humaniza e que promove o ‘fazer juntos’[...]” (Welp; García, 2022, p. 54). O arcabouço da Translanguagem, portanto, conta com enquadramentos teóricos que compreendem a implicação social, educacional e linguística de um sujeito em *devoir* (vir a ser/tornar-se bilíngue), ou, nos pressupostos da teoria, bilíngue emergente (*emergente bilingual*), imerso em práticas linguísticas fluidas, dinâmicas e complexas. Nessa perspectiva, uma pedagogia que tensione discursos hegemônicos nos espaços educacionais em torno de línguas dominantes pode se constituir também numa prática decolonial.

5.2 PRÁTICAS COLABORATIVAS COMO PROMOTORAS DE APRENDIZAGENS

Com a crescente influência do construtivismo social, a partir da segunda metade do século XX, o interesse de pesquisa da Antropologia Linguística passa a residir em como as relações de poder e as subjetividades estão codificadas na prática discursiva (Maybin; Tusting, 2011). Nesse sentido, o interesse da Sociolinguística pelo exame das ações realizadas no interior das comunidades de prática situa a análise linguística nos sentidos que emergem no *aqui e agora* do evento interacional, em que categorias totalizantes e pré-definidas de análise (como gênero, idade, orientação sexual, etc.) são criticadas ou ao menos vistas como insuficientes para dar conta da complexidade das relações mediadas pelo uso da linguagem (Rampton, 2006). Dessa forma, o sentido passa a ser considerado um produto da interação social e, portanto, é situado, singular e negociado a cada encontro entre os atores envolvidos (Heller; Pietikäinen; Pujolar, 2018).

A perspectiva de aprendizagem adotada neste trabalho parte do entendimento de que aprender é participar (Schulz, 2007). Sendo a linguagem compreendida como uma ação conjunta (Clark, 2000) realizada por participantes implicados na construção de significados por meio de um trabalho colaborativo (Duranti, 2000), a construção da participação em sala de aula acontece a partir de uma série de ações colocadas em práticas pelos participantes do evento educacional (Schulz, 2007). Isso quer dizer que a participação está diretamente relacionada à construção conjunta do conhecimento e vice-versa. Nesse sentido, é importante que comunidades de práticas colaborativas (Schlatter; Garcez, 2009) primem por práticas

pedagógicas que ensejam a colaboração entre pares com vistas à construção conjunta do conhecimento (Schlatter; Garcez, 2009), sobretudo se compreendemos a aprendizagem como indissociável da prática social (Lave; Wenger, 2003).

Nessa perspectiva de ensino e aprendizagem, os alunos são convidados a realizar tarefas, as quais dizem respeito ao planejamento de atividades necessárias para cumprir determinados propósitos pedagógicos (Bulla, 2014; Bulla; Gargiulo; Schlatter, 2009). A realização de tarefas na aula de língua adicional se justifica pelo entendimento de que é necessário promover a participação do aluno em diferentes “situações de uso da linguagem com propósitos definidos e em contextos específicos” (Andrighetti, 2009, p. 16), com vistas a ampliar a sua participação em práticas sociais mediadas pelo uso da língua (Schlatter, 2009). No que diz respeito à análise de um evento educacional, os participantes da interação estão orientados para a realização de diferentes tarefas ou metas-fim por meio de uma série de ações coordenadas entre eles (Garcez, 2006; Goffman, 2002). Cabe, portanto, explicitar a importância de favorecer encontros educacionais que tenham por objetivo a colaboração entre pares com vistas à construção de sentidos e aprendizagens.

A partir de uma análise microanalítica da interação entre dois participantes envolvidos na realização de uma atividade, Bulla (2007) propõe que uma atividade pedagógica colaborativa se materializa quando dois ou mais participantes realizam ações conjuntas, a fim de cumprir com determinados propósitos para a realização de uma tarefa. Para isso, a autora explica que é necessário que os participantes se engajem na organização do trabalho conjunto, como dividir responsabilidades para a realização da tarefa e resolver discordâncias e/ou conflitos que possam surgir. Sendo assim, a construção de contextos colaborativos está estritamente relacionada às noções de língua e aprendizagem materializadas nas práticas pedagógicas do professor (Bulla, 2014), as quais consistem nos modos de ensinar (ou repertório de métodos) que o professor lança mão a cada interação com o aluno, que sempre podem ser reconstruídos pelos participantes durante a realização das atividades (Bulla, 2007, 2014; Ramos, 2010). Em suma, construir contextos colaborativos requer a implementação de tarefas que objetivem, portanto, a construção colaborativa da aprendizagem (Bulla; Schulz, 2018).

A partir do vínculo com o LabMig, conheci o projeto europeu MiCreate, e passei a entendê-lo como um potencial promotor de aprendizagens sobre o acolhimento de crianças e adolescentes na escola, sobretudo tendo em vista que suas diretrizes de atuação colocam a criança e suas necessidades no centro da discussão, naquilo que o projeto denomina como uma

abordagem centrada na criança (*child-centered approach*) (Riera-Retamero *et al.*, 2021)⁵⁶. Nesse sentido, segundo Sedmak *et al.* (2021), o projeto MiCreate entende que a educação e a aquisição da linguagem são um dos principais meios para promover a inclusão, a socialização e a participação de crianças na comunidade de acolhida.

Na abordagem proposta pelo MiCreate (2022), a integração⁵⁷ da criança na escola/comunidade é compreendida como um processo centrado na garantia do seu bem-estar e atento às suas necessidades. A abordagem do projeto é interessante por dois aspectos. O primeiro diz respeito a compreender a integração como um processo de garantia de bem-estar em todas as dimensões que envolvem o novo ambiente em que a criança está inserida, e não como um processo assimilacionista. O segundo aspecto se refere a questionar a perspectiva “adultocêntrica” em estudos migratórios, em que pouco se discute a perspectiva/necessidades da criança no que envolve a migração (Riera-Retamero *et al.*, 2021). Para tanto, as políticas de integração pautadas numa abordagem que tenha as necessidades e o bem-estar da criança precisam promover ações nas quais elas sejam protagonistas e participantes ativas em processos e decisões no âmbito escolar. Como exemplos de políticas que podem ser adotadas, chama atenção aquelas que promovem o sentimento de pertencimento e de valorização de suas línguas e culturas transnacionais através de práticas multilíngues adotadas pela escola (MICREATE, 2022).

[...] as crianças no processo de integração passam de objetos passivos para se tornarem participantes ativos na definição de lacunas e problemas, bem como no enquadramento de soluções. Elas influenciam ativamente suas vidas e estabelecem contatos sociais, definem as suas prioridades e podem também descrever independentemente seu bem-estar e seu sofrimento. Eles sabem identificar os desafios que enfrentam, e muitas vezes encontram as soluções junto com seus pares (MICREATE, 2022, p. 9, tradução nossa).⁵⁸

⁵⁶ A título de esclarecimento, o projeto MiCreate segue os pressupostos da Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas, que entende por criança qualquer ser humano com menos de 18 anos. Nesta pesquisa, no entanto, optamos por utilizar a terminologia “crianças” (0 a 12 anos incompletos) e “adolescentes” (12 a 18 anos) em observância aos pressupostos brasileiros previstos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

⁵⁷ Ao longo do trabalho, prefiro utilizar o termo inclusão diante da polissemia do termo integração, com vistas a não incorrer em uma interpretação assimilacionista. Aqui, nesse caso, utilizo o termo integração em respeito à escolha terminológica do projeto MiCreate. No entanto, os sentidos do termo no âmbito do projeto em nada se alinham a uma perspectiva assimilacionista, de apagamentos linguísticos e culturais. Muito pelo contrário. O projeto entende que a integração se refere a um processo de interação entre migrantes e a comunidade, que conduz mudanças sociais, culturais e identitárias (Sedmak *et al.*, 2021).

⁵⁸ No original: “[...] children in the process of integration are shifting from being passive objects to becoming active participants in defining gaps and problems as well as framing solutions. They actively influence their lives and establish social contacts, define their priorities and can also independently describe their well-being and their distress. They know how to identify the challenges they face, and they often find the solutions together with their peers” (MICREATE, 2022, p. 9).

Compreendo que o processo de inclusão focado na perspectiva dos estudantes se relaciona a criar espaços escolares colaborativos, que ensejam a sua participação em diferentes esferas, com vistas a criar um ambiente favorável também à inclusão, bem-estar e autonomia de crianças e adolescentes na comunidade, bem como a entender línguas, identidades e experiências transnacionais como bem-vindas naquele espaço. Dessa forma, podemos destacar aquilo que propõe Oliveira (2021) sobre políticas linguísticas horizontalizadas, isto é, aquelas que podemos lançar mão em nossas práticas pedagógicas diárias em torno da construção de um ambiente colaborativo entre pares:

Propostas de trabalho/auxílio entre alunos: Trabalhos sempre em grupos: brasileiros e migrantes se ajudando; Promoção da cultura escolar de que brasileiros devem auxiliar colegas estrangeiros; Sempre um novo aluno recebe o novo aluno (ou falante da mesma língua ou aluno brasileiro comunicativo e disposto) (Oliveira, 2021, p. 114).

Percebemos que a perspectiva de autores como Oliveira (2021), MiCreate (2022) e Sedmak *et al.* (2021) se relaciona àquilo que também discute a UNESCO (2018). A presença de migrantes nos espaços educacionais pode contribuir para a construção de um ambiente menos discriminatório e mais resilientes. Adicionalmente, Sedmak *et al.* (2021) argumentam que a integração de crianças migrantes nos primeiros anos de escolarização é comprovadamente efetiva para a construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva. Dessa forma, observamos a importância de práticas pedagógicas inclusivas e do fortalecimento de estudantes dentro de suas comunidades escolares através de ações de combate à discriminação e valorização da diversidade.

5.3 INVESTIMENTO NA ECOLOGIA MULTILÍNGUE DOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS A PARTIR DA EDUCAÇÃO DO ENTORNO E ATENÇÃO À PAISAGEM LINGUÍSTICA

Na elaboração de programas ou currículos educacionais para alunos migrantes e em situação de refúgio, tanto na educação básica quanto no âmbito de cursos livres propostos pela sociedade civil, entendo que seja necessário investir em uma mudança de postura sobre nossa concepção de linguagem, na participação com vistas a uma prática colaborativa de aprendizagem e na educação do entorno para o respeito à diferença. Na seção anterior, teci algumas considerações sobre a participação, agora, nas linhas que seguem, discuto algumas

perspectivas sobre o que entendo como práticas possíveis para a educação do entorno a partir de Maher (2007). Em primeiro lugar, entendo que a educação do entorno passa pelo investimento numa ecologia multilíngue (García; Johnson; Seltzer, 2017) dos espaços educacionais; em segundo, acredito que isso pode ser realizado tanto através de projetos educacionais quanto de investimento na paisagem linguística dos espaços de educação.

5.3.1 Investir em práticas pedagógicas que tenham no horizonte a educação do entorno para o respeito à diferença

Cavalcanti e Maher (2018) afirmam que sistematicamente o Brasil tem tentado erradicar ou invisibilizar a sua diversidade linguística desde a colonização portuguesa, com a repressão das línguas indígenas e africanas, passando pelo Estado-Novo (com a perseguição, repressão e proibição do uso e ensino de línguas de migração) até a proibição da Língua Brasileira de Sinais pela comunidade surda até os anos 1980. Tais políticas estão assentadas no mito de um país monolíngue, que historicamente tem apagado minorias linguísticas e sociais (Cavalcanti, 1999). Nesse contexto de produção discursiva de país monolíngue, observamos que apenas o estabelecimento de políticas públicas favoráveis não é suficiente para que grupos minoritários possam exercer plenamente sua cidadania e serem respeitados em suas diferentes dimensões linguísticas e culturais, tal como discute Maher (2007). Para a autora, o empoderamento desses grupos acontece a partir de três aspectos, a saber: politização, estabelecimento de legislações favoráveis e a educação do entorno com vistas ao respeito pela diferença ou, na perspectiva da autora, educação do entorno para a interculturalidade (uma vez que, para ela, o conceito de interculturalidade traduz melhor o diálogo e a relação entre culturas).

Entendo que a concepção de educação do entorno proposta por Maher (2007) se relaciona profundamente aos objetivos e posicionamento teórico assumidos neste trabalho. O texto da autora tem o objetivo apontar os cuidados necessários na elaboração e implementação de programas e currículos educacionais no que tange ao trabalho com aspectos linguístico-culturais em contextos de ensino plurilíngue com grupos minoritários. Nesse sentido, ela problematiza o termo **empoderamento**. Para que ocorra, de fato, o empoderamento de grupos minoritários é necessário que o entorno também aprenda a respeitar e conviver com a diferença, isto é, legislações favoráveis sozinhas não são suficientes. Nessa mesma linha, Bizon e Camargo (2018) reiteram que leis sozinhas não garantem políticas inclusivas e respeitadas, sendo necessário atenção também às suas bases ideológicas. A interculturalidade, entendida por

Maher (2007, p. 258) como “fazer dialogar conhecimentos e comportamentos construídos sob bases culturais frequentemente conflitantes”, deve ser o objetivo central de nossas práticas educacionais em quaisquer contextos.

Sem que o entorno aprenda a respeitar e a conviver com diferentes manifestações linguísticas e culturais, mesmo que fortalecidos politicamente e amparados legalmente, estou convencida de que os grupos que estão à margem do *mainstream* não conseguirão exercer, de forma plena, sua cidadania (Maher, 2007, p. 257–258).

A cultura não é um conjunto estático e unívoco de atributos, mas resultado de processos sócio-históricos e discursivos bastante complexos, dinâmicos e não homogêneos (Maher, 2007). Diante dessa compreensão, a autora problematiza a retórica subjacente ao Multiculturalismo Liberal, que, em suas diferentes vertentes, tende a ignorar relações de poder inerentes à diferença ou incorrer na essencialização da cultura. Sendo assim, a educação para a interculturalidade passa pela educação do entorno, que pressupõe, portanto, “aprender a aceitar o caráter mutável do outro” e “aprender a destotalizar o outro” (Maher, 2007, p. 267). Para isso, ela argumenta que é necessário constantemente analisar os processos sociohistóricos e discursivos constitutivos das culturas em nossas práticas educacionais, com vistas não apenas a celebrar as diferenças, mas compreender como elas se produzem a partir das relações (de poder) estabelecidas. Nessa perspectiva, o exame da própria cultura é um viés fundamental para uma mudança de postura sobre a diferença.

Cabe questionar como o mito do monolinguismo influencia nossas escolhas pedagógicas, discursos e ações enquanto educadores. Ao meu ver, com a discussão sobre a educação do entorno no horizonte de nossas práticas educacionais, pode-se criar um contexto favorável para uma reconceitualização de linguagem: se nossos currículos e programas educacionais se propõem a problematizar a invenção de um Brasil monolíngue e a apostar na apresentação de uma cultura heterogênea, híbrida e complexa, poderemos estar caminhando para uma mudança de postura sobre a linguagem. Sobre isso, Bizon e Camargo (2018) discutem como as políticas operadas nas horizontalidades somadas à educação do entorno se constituem em um caminho possível (e sensível) para o trabalho com as migrações:

[...] o compromisso, portanto, deve ser com a resistência à racionalidade que invisibiliza as diferenças e racionalidades plurais, tornando-as inexistentes ou, por outro lado, indesejadas. Essa resistência, que opera nas horizontalidades, somada a uma educação do entorno (Maher, 2007) pode ser o caminho para a sociedade receptora se colocar como parceira efetiva dos processos de migração de crise, deslocando-se de seu lugar de despreparo para um lugar de constante aprendizado (Bizon; Camargo, 2018, p. 724).

Nesse sentido, as considerações que fizemos sobre ações de PLEd horizontalizadas são fundamentais para garantirmos o respeito pela diferença como parte da ecologia escolar. Ao propor uma mudança de postura em nossas práticas educacionais para o acolhimento de alunos migrantes, a mudança precisa ser de mão dupla, envolvendo tanto o corpo docente e diretivo quanto o restante da comunidade envolvida direta ou indiretamente com a escola, como o bairro/comunidade do entorno, vizinhos e demais agentes potencialmente engajados com as práticas escolares realizadas na escola e/ou outros espaços educacionais no trabalho com as migrações.

5.3.2 Investimento na paisagem multilíngue dos espaços escolares

Segundo García, Johnson e Seltzer (2017), uma ecologia multilíngue diz respeito a uma postura assumida pelo professor e pela comunidade de criar um ambiente escolar que incentiva o uso de todo repertório linguístico do aluno no desenvolvimento de práticas linguísticas e acadêmicas, bem como lança mão de diferentes iniciativas pedagógicas que apoiam as identidades bilíngues presentes naquele contexto. Nesse quadro, a materialização e/ou fortalecimento de uma ecologia multilíngue da escola (García; Johnson; Seltzer, 2017) passa por investir também em uma paisagem escolar multilíngue, que busque sensibilizar o entorno para a diferença através dos recados plasmados em diferentes espaços de circulação.

Conforme discutido anteriormente, políticas linguísticas não se manifestam apenas em formato de leis, mas dizem respeito também às nossas crenças e ações em torno do uso da linguagem nas mais diferentes esferas, inclusive na escola (Garcez; Schulz, 2016). Dessa forma, uma orientação monolíngue de uso, ensino e aprendizagem da linguagem estão plasmadas nas mais diferentes dimensões do universo escolar. Assim, uma orientação monoglóssica da linguagem também se manifesta no engessamento da paisagem do ambiente educacional em questão. Promover ações que tornem perceptíveis as línguas que compõem o repertório dos alunos no espaço para além da sala de aula também pode ser considerada como uma atitude de promoção e valorização do multilinguismo, uma vez que essa presença pode ser geradora de sensibilidades sobre a experiência de migrantes na escola, contribuindo para a abertura à diversidade e respeito pela diferença. A título de exemplo, sugiro um paralelo entre nossas experiências com a paisagem urbana e aquelas com os espaços escolares.

As nossas experiências de mundo são marcadas por nossas urbanidades, ou seja, a multiplicidade de experiências possíveis do urbano (Netto, 2013; Polessio, 2017). Acreditamos que vivenciar a cidade se constitui numa valiosa experiência de si, uma vez que a nossa “experiência do mundo e do Outro é profundamente mediada pela cidade” (Netto, 2013, p. 235). Nesse cenário, entendemos a cidade como composta por uma linguagem simbólica, articulada por significantes e significados (Rama, 2015), em que a sua historicidade se encontra nas narrativas contadas em cada escolha arquitetônica, em cada planejamento urbano. Quanto a isso, estamos de acordo com Rolnik (1995, p. 18) quando entende que “as formas e tipologias arquitetônicas, desde quando se definiram enquanto habitat permanente, podem ser lidas e decifradas, como se lê e decifra um texto”.

Para além de ser historicamente objeto de interesse de Arquitetura, Sociologia, Filosofia, entre outras disciplinas, a cidade não escapou ao interesse dos estudos em Aquisição da Linguagem. Conforme Cenoz e Gorter (2008), o campo de estudo da paisagem linguística (ou *linguistic landscape*) se apresenta como uma potente ferramenta para a aquisição de segunda língua, uma vez que consiste no entendimento de que a linguagem inscrita no espaço público fornece um importante repertório para o desenvolvimento de competências e habilidades. Tendo em vista que o foco de aprendizagem está nos signos dispostos no espaço público, necessariamente amplia-se o cenário de análise da paisagem linguística, que passa a levar em conta também aspectos multimodais e multiculturais (Shohamy; Gorter, 2009). A experiência com o urbano passa, portanto, pelos sentidos que emergem do espaço público. Se os signos que encontramos no espaço representam uma possibilidade de aprendizagem da língua a partir não só da sua materialidade linguística mas também da sua carga simbólica, parece-nos que as mensagens inscritas no urbano estão presentes também nas suas faltas.

Segundo o projeto MiCreate (2022, p. 8) “as culturas e línguas maternas das crianças precisam ser valorizadas e acolhidas como parte do ambiente escolar”⁵⁹. Nessa perspectiva, numa discussão sobre a valorização de patrimônios culturais, os antropólogos Meirelles e Pedde (2014) argumentam que a partir do momento que atribuímos sentido e valor a um determinado espaço, maior será a sua tangibilidade, o que resultaria em seu reconhecimento pela população ou Estado. Podemos utilizar esse argumento para ilustrar como a escola pode aumentar a sua tangibilidade para os alunos e, por consequência, construir um espaço escolar em que os

⁵⁹ No original: “*Children’s cultures and home languages need to be valued and welcomed as part of the school environment*” (MICREATE, 2022, p. 8).

estudantes se sintam acolhidos através do sentimento de pertença e da visibilização de suas línguas, identidades e experiências, tornando-as parte da paisagem escolar.

6 CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, busquei contribuir para a discussão sobre o ensino de português em contextos educacionais multilíngues a partir da reflexão proporcionada pelas ações de PLEd promovidas por diferentes espaços institucionais pelos quais circulei/tenho circulado enquanto professora, pesquisadora e agente de políticas linguísticas educacionais para as migrações. Com base nas ações de PLEd mobilizadas para reflexão e no arcabouço teórico referente à noção de políticas linguísticas educacionais horizontalizadas, multilinguismo e PLAc, no capítulo 5 apresento as três diretrizes teórico-práticas que considero relevantes para o trabalho com PLA em contextos multilíngues. Elas têm como objetivo responder a seguinte pergunta de pesquisa: **o que as presentes ações de políticas linguísticas educacionais nos ensinam sobre aspectos teórico-práticos potencialmente favoráveis para educadores e agentes de políticas linguísticas educacionais dirigidas para a inclusão de migrantes em contextos multilíngues?** Como resultado, chegamos a (i) compreensão de língua como repertório; ii. construção de comunidades colaborativas e inclusivas de aprendizagem e, por último, iii. promoção de uma ecologia multilíngue dos espaços educacionais por meio da educação do entorno e da diversidade linguística materializada na também na paisagem. Esta dissertação foi construída, portanto, a partir da tarefa da Linguística Aplicada em produzir inteligibilidade sobre a vida social e lhe ser responsiva (Moita Lopes, 2006). Para responder a tal propósito, lancei mão dos seguintes objetivos específicos, a saber:

- a. Apresentar as ações de PLEd realizadas pelo PPE e LabMig no âmbito da UFRGS;
- b. Apresentar as ações de PLEd promovidas pelo Conexão Português, programa de acolhimento linguístico para migrantes e pessoas em situação de refúgio do CIBAI Migrações;
- c. Refletir e apontar aprendizagens, desafios e limitações observadas a partir da experiência com os diferentes espaços institucionais e intelectuais anteriormente mencionados;
- d. Sistematizar potenciais aspectos teórico-práticos importantes para a construção de contextos que valorizem, celebrem e acolham o multilinguismo de contextos educacionais multilíngues.

A fim de subverter uma orientação monolíngue em diferentes contextos educacionais, propus algumas mudanças de posturas relacionadas à forma de compreender o repertório de nossos alunos com vistas a fortalecer uma ecologia escolar multilíngue (García; Johnson; Seltzer, 2017). Para tanto, busquei sinalizar inflexões que subvertessem discursos e posturas orientadas por ideologias monoglóssicas (García, 2009; Welp; García, 2022) a partir de

conceitos relativos à linguagem (Bakhtin, 2003; Clark, 2000; Maybin; Tusting, 2011), participação e práticas colaborativas para a aprendizagem (Bulla, 2007; Schlatter; Garcez, 2009; Schulz, 2007) e ensino de línguas adicionais à luz de teorias alusivas a práticas linguísticas de sujeitos bi/multilíngues (Meier, 2016; Ortega, 2013; Wei, 2018), passando pela discussão em torno de concepções subjacentes à noção de ensino de línguas adicionais em contextos de migração e refúgio, bem como de considerações em PLAc (Anuniação, 2017; Bizon; Camargo, 2018; Grosso, 2010; Pedroso, 2022; Soares, 2019a).

Vimos também que participar como protagonistas/sujeitos com voz e vez no ambiente escolar contribui para o bem-estar dos estudantes em seu processo de integração e para a construção de ambientes escolares/educacionais menos discriminatórios e mais resilientes (MICREATE, 2022; Sedmak *et al.*, 2021; UNESCO, 2018). Além disso, discuti como a educação para o entorno (Maher, 2007) corresponde a uma prática efetiva e necessária para a mudança de postura diante do multilinguismo, que envolve a comunidade para além dos limites da escola/espço educacional. Por fim, discorri sobre como investir numa paisagem multilíngue (Cenoz; Gorter, 2008; García; Johnson; Seltzer, 2017) é uma estratégia interessante para a valorização e visibilização da situação bi/multilíngue do espaço em questão, sinalizando que é necessário um olhar atento para o entorno em suas diferentes dimensões: humano, simbólico, linguístico. Essa última, por exemplo, confere materialidade a um exemplo de política linguística horizontal, posto que é realizada por pessoas, dentro de seus espaços, diante das necessidades de determinada comunidade (Zambrano; Reinoldes, 2021).

Nesse aspecto, desenvolvi uma reflexão sobre ações de políticas linguísticas educacionais horizontalizadas, isto é, realizadas pelas pessoas em suas práticas educacionais e cotidianas - universidades, iniciativas da sociedade civil e escolas, potencialmente transformadoras da realidade (Bizon; Camargo, 2018; Maher, 2007; Shohamy, 2006). Nesse sentido, Bizon e Camargo (2018) discutem que as microagências produzidas no atravessamento entre os eixos vertical e horizontal são capazes de efetivar políticas linguísticas necessárias para que sujeitos não-hegemônicos sejam contemplados a partir de políticas públicas mais inclusivas e humanas. Assim, as autoras entendem que a resistência a processos assimilacionistas e autoritários em políticas linguísticas em língua adicional opera nas horizontalidades e na educação do entorno, movimentos necessários para podermos falar em acolhimento de comunidades não-hegemônicas, como é o caso das migrações de crise. Nesse quadro, destaca-se o diálogo entre agentes do campo educacional do CIBAI Migrações e a UFRGS, que resultou na oportunidade de contribuir para a Política Municipal para a População Migrante de Porto Alegre, no tocante

à educação básica em contextos multilíngues. Esse exemplo demonstra como os movimentos realizados nas horizontalidades, através da cooperação entre sociedade civil, universidade e municipalidade, conseguiram orientar diretrizes atentas ao contexto de populações minoritizadas na educação básica também na verticalidade.

Diante disso, entendo como necessário fazer algumas considerações sobre o conceito e operacionalização do PLAc e do acolhimento a migrantes em contextos educacionais multilíngues diversos. O conceito de *língua de acolhimento*, bastante produtivo e debatido por autores como Pedroso (2022), Bizon e Camargo (2018), Anunciação (2018), Lopes (2018), apenas para citar alguns, convida a esboçar o meu entendimento, enquanto professora, pesquisadora e agente de políticas linguísticas educacionais, e discutir como podemos operacionalizá-lo em nossas ações educacionais na escola, na sociedade civil e na universidade. O termo faz parte, por exemplo, das diretrizes teóricas do Conexão Português, mobilizado como um sinônimo de ensino de PLA sensível a contextos de migração e refúgio, bem como de uma série de produções intelectuais que permeiam o ensino de português nesse contexto em diferentes espaços educacionais. Dessa forma, busquei refletir sobre ações de PLEd e sistematizar direcionamentos teórico-práticos capazes de contribuir para o trabalho de professores e demais agentes de PLEd em contextos multilíngues, mas também para aquilo que chamamos de acolhimento - ou, em outras palavras, o que podemos fazer para acolher melhor nossos alunos.

Bizon e Camargo (2018, p. 716) nos ajudam a pensar sobre isso quando argumentam que “antes de ser um elenco de ações a serem realizadas, acolhimento é uma perspectiva, uma atitude que se constrói no diálogo possível entre os agenciamentos verticais e horizontais”. Nessa mesma perspectiva, fazendo coro a outros autores, como Zambrano e Reinoldes (2021), Oliveira (2021), Maher (2007), entendo que um ensino de português pautado pela concepção de acolhimento precisa levar em conta ao menos três aspectos, a saber: (i) incidência e cooperação: diálogo entre diferentes instâncias/setores/sujeitos para a visibilização de políticas públicas educacionais mais inclusivas; (ii) investimento em uma ecologia multilíngue: educação do entorno para a diversidade e valorização do repertório dos alunos por meio da materialização de suas línguas também na paisagem e (iii) mudança de postura e de concepção sobre a língua com vistas a não reforçar discursos assimilacionistas e hegemônicos, reforçando apagamentos linguísticos e culturais em nossas práticas pedagógicas ou como agentes educacionais no campo. Esse trabalho propõe apenas um recorte de direcionamentos possíveis sobre o trabalho com o multilinguismo, no entanto há muitos outros parâmetros que podem e

devem ser debatidos, como a elaboração de materiais didáticos em PLA numa perspectiva decolonial, como discutem Bizon e Diniz (2019), ou características atentas às especificidades do público de PLAc, como analisa Pedroso (2022).

Estou de acordo com Diniz e Neves (2018) quando entendem que utilizar o termo PLAc corresponde a um gesto político. Para os autores, isso contribui para refletir sobre as demandas em torno do ensino de PLA para migrantes e refugiados, sendo sempre necessário interrogar a área a partir de um “movimento contínuo de interrogação das certezas” (Diniz; Neves, 2018, p. 105). Sem dúvida, a literatura brasileira sobre o tema, tais como os autores que mobilizamos neste texto, tem proposto ferramentas teórico-práticas potentes para seguirmos sempre analisando consistentemente e de forma sensível os contextos educacionais pelos quais circulamos. Entendo, portanto, que é necessário seguir investindo no diálogo com nossos companheiros professores e demais agentes educacionais, inseridos em diferentes instâncias, com vistas à reflexão e ao trabalho conjunto. Paulo Freire nos sinaliza que é necessário sempre analisar a realidade, debatê-la e conjuntamente construir novos possíveis na educação.

A reflexão sobre as ações de PLEd horizontalizadas mobilizadas nesse trabalho sinalizaram não apenas direcionamentos teórico-práticos para o trabalho com o multilinguismo, mas também demonstrou a potência das microagências produzidas no atravessamento da extensão acadêmica e da sociedade civil com os espaços educacionais. Vimos que o PPE, extensão acadêmica com 30 anos de trajetória em ensino de PLA e ampla participação na articulação e implementação de políticas linguísticas na universidade, está profundamente organizado a partir de uma dimensão colaborativa e participativa, que prepara seus professores para o diálogo com outros agentes, conforme aponta Costa (2018). Tendo participado ativamente do PPE e de uma série de encontros formativos, é impossível não considerar a potência que a colaboração e o trabalho conjunto exercem sobre aprendizagem e a preparação do profissional-professor para o diálogo com o outro. Nessa perspectiva, observamos que as diretrizes do projeto MiCreate, conforme vemos em MiCreate (2022), Sedmak et al. (2021), Arun, Bailey e Szymczyk (2021), preveem práticas de acolhimento fortemente centradas na criança. Entre tais práticas, destacam-se as oportunidades que promovem o seu protagonismo por meio da participação em espaços decisórios. Tal participação é incentivada também através do estímulo à construção de espaços colaborativos e trabalho entre pares.

A intensa produção intelectual do grupo LabMig sinaliza também a importância da pesquisa acadêmica para o desenvolvimento do trabalho realizado. A literatura produzida, bem como as possibilidades de interlocução que foram viabilizadas por meio da participação e da

interação entre os participantes do grupo, contribuíram para alavancar a pesquisa em PLAc no Instituto de Letras da UFRGS, analisar o panorama do município de Porto Alegre no acolhimento a migrantes na educação básica, propor discussão teórica sobre o tema e investir também na formação de professores. A produção intelectual do grupo, bem como aquela produzida pelo PPE enquanto espaço de ensino e pesquisa, têm mediado as práticas pedagógicas e aparato teórico mobilizado em ações de PLEd no âmbito da sociedade civil, especificamente no Conexão Português, por sua vez profundamente mediado pela pesquisa e extensão acadêmica daqueles espaços institucionais. Esse trabalho é, por fim, também uma tentativa de demonstrar a potência transformadora de sujeitos em interlocução. Todas as “vitórias”, portanto, são coletivas.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. Brasil precisa instituir Política Nacional de Migrações, aponta debate. **Agência Senado**, Brasília, 8 dez. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/12/08/brasil-precisa-instituir-politica-nacional-de-migracoes-aponta-debate#:~:text=Estabelecida%20no%20artigo%20120%20da,%C3%B3rg%C3%A3os%20internacionais%20e%20movimentos%20sociais>. Acesso em: 19 maio 2023.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS, ACNUR. **2023 não foi um ano fácil na perspectiva das pessoas forçadas a se deslocar**. 2023.

AMADO, Rosane de Sá. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da Siple**, [s. l.], v. 4, n. 2, 2013.

ANÇÃ, Maria Helena. Língua portuguesa em novos públicos. **Saber (e) Educar**, n. 13, p. 71–87, 2008.

ANDRIGHETTI, Graziela H. **A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ANDRIGHETTI, Graziela H.; PERNA, Cristina B. L.; PORTO, Martha. Português como língua de acolhimento na Lomba do Pinheiro: relatos de práticas pedagógicas. **Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 8, n. 2, p. 191–208, 2017.

ANDRIGHETTI, Graziela H.; SCHOFFEN, Juliana R. Vivenciando língua e cultura: sugestões para práticas pedagógicas em Português como Língua Adicional. In: SCHOFFEN, Juliana R. *et al.* (org.). **Português como língua adicional: Reflexões para a prática docente**. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012. p. 17–44.

ANUNCIACÃO, Renata. F. M. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito Português como Língua de Acolhimento. **Revista X**, v. 13, n. 1, p. 35–56, 2018.

ANUNCIACÃO, Renata. **Somos mais que isso: Práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

ARUN, Shoba; BAILEY, Gavin; SZYMCZYK, Aleksandra. Child migrants “integration”: What do we know so far?. In: SEDMAK, Mateja *et al.* (org.). **Migrant children’s integration and education in Europe: Approaches, methodologies and policies**. Barcelona: Octaedro, 2021. p. 39–59.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERSANI, Ana Elisa. Chache lavi Deyò: uma reflexão sobre a categoria refúgio a partir da diáspora haitiana no Brasil. **Cadernos de Campo**, v. 25, p. 383–399, 2016.

BIZON, Ana Cecília C.; CAMARGO, Helena R. E. 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*: MIGRAÇÕES SUL-SUL. 2a. ed. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. v. 1, p. 712–726.

BIZON, Ana Cecília C.; DINIZ, Leandro R. A. Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, v. 43, p. 155–191, 2019.

BIZON, Ana Cecília C.; DINIZ, Leandro R. A.; CAMARGO, Helena Regina E. de. **Vamos juntos(as)! Curso de português como língua de acolhimento: Trabalhando e estudando (Livro do(a) estudante)**. Campinas, 2020.

BLOMMAERT, Jam; COLLINS, James; SLEMBROUCK, Stef. Spaces of multilingualism. **Language & Communication**, v. 25, n. 3, p. 197–216, 2005.

BLOMMAERT, Jan; RAMPTON, Ben. Language and superdiversity. **Diversities**, v. 13, n. 2, p. 1–21, 2011.

BONAFÉ, Jaume M. La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad. *In*: SACRISTÁN, José G. (org.). **Saberes e incertidumbres sobre el currículum**. Madrid: Editora Morata, 2010. p. 527–547.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**, Brasília, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm#:~:text=L9474&text=LEI%20N%C2%BA%209.474%2C%20DE%2022,1951%2C%20e%20determina%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**, Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. **Manual do candidato ao exame Celpe-Bras 2010**. Brasília, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Manual-do-Candidato-2010.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. **Portaria Interministerial MJSP/MRE nº 37, de 30 de março de 2023**. Brasília, 30 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: http://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/resolu%C3%A7%C3%B5es_referentes_as_migra%C3%A7%C3%B5es/RESOLU%C3%87%C3%83O_N%C2%BA_1_DE_13_DE_NOVEMBRO_DE_2020.pdf. Acesso em: 2 ago. 2024.

BRITTO, Luiz P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, p. 24–30, 2007.

BULLA, Gabriela da S. **A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BULLA, Gabriela da S. *et al.* Imigração, refúgio e políticas linguísticas no Brasil: reflexões sobre escola plurilíngue e formação de professores a partir de uma prática educacional com estudantes haitianos. **Organon**, p. 1–14, 2017.

BULLA, Gabriela da S. *et al.* **Português como Língua de Acolhimento na Educação Básica (Curso online - AVAMEC)**, 2022. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/15922/informacoes>. Acesso em: 21 ago. 2023.

BULLA, Gabriela da S. *et al.* Português para imigrantes e refugiados na UFRGS: ações de política linguística e educacional. In: FERREIRA, Luciane C. *et al.* (org.). **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019. p. 103–120.

BULLA, Gabriela da S. **Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais**. 2014. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BULLA, Gabriela da S.; GARGIULO, Hebe; SCHLATTER, Margarete. Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI). In: **II Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas, 2009, Córdoba. II Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas**. Córdoba: PlasmaMedia, 2009. p. 1–12.

BULLA, Gabriela da S.; KUHN, T. Z. ReVEL na escola: Português como língua adicional no Brasil - perfis e contextos implicados. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 18, p. 1–28, 2020.

BULLA, Gabriela da S.; LAGES E SILVA, Rodrigo; OLIVEIRA, Bruna S. de. Migrant children at school: A critical analysis of educational language policies and practices in the south of Brazil. *In: Migrant children's integration and education in Europe: approaches, methodologies and policies*. Barcelona: MiCreate, 2019. Disponível em: https://esbrina.eu/docs/MiCREATE/SYM_BCN/Symposium-MiCREATE-BCN-Bulla_Lagese_Silva_Oliveira.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

BULLA, Gabriela da S.; LAGES E SILVA, Rodrigo; OLIVEIRA, Bianca S. Migrants at school: A critical analysis of educational linguistic policies and practices in Brazil. *In: SEDMAK, Mateja et al. (org.). Migrant children: Integration and education in Europe: approaches, methodologies and policies*. Barcelona: Octaedro, 2021. p. 265–283.

BULLA, Gabriela da S.; SCHULZ, Lia. Análise da Conversa Etnometodológica e Educação Linguística: algumas contribuições para a formação de professores. *Calidoscópio*, v. 16, p. 194–205, 2018.

CABETE, Marta Alexandra C. S. S. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. 2010. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas lingüísticas**. Florianópolis/São Paulo: Ipol/Parábola, 2007.

CANAGARAJAH, Suresh. Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. *The Modern Language Journal*, v. 91, p. 923–939, 2007.

CANDEAS, Alessandro W. **A integração Brasil-Argentina: história de uma ideia na “visão do outro”**. Brasília: FUNAG - Fundação Alexandre de Gusmão, 2017.

CARVALHO, Simone da. Políticas de promoção internacional da língua portuguesa: ações na América Latina. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 51, n. 2, p. 459–484, 2012.

CARVALHO, Simone da C.; SCHLATTER, Margarete. Ações de difusão internacional da língua portuguesa. *Cadernos do IL*, v. 42, p. 260–284, 2012.

CASTILHO, Ataliba T. de. Desafios para a promoção e a internacionalização da língua portuguesa. *In: Colóquio sobre a internacionalização da língua portuguesa: concepções de ações. Mesa-redonda sobre “A língua portuguesa e suas perspectivas para o século XXI”*. Florianópolis: UFSC, 2013.

CAVALCANTI, Marilda. Applied Linguistics: Brazilian perspectives. *AILA Review*, v. 17, n. 1, p. 23–30, 2004.

CAVALCANTI, Marilda. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **D.E.L.T.A**, v. 15, n. especial, p. 385–417, 1999.

CAVALCANTI, Marilda C.; MAHER, Terezinha M. Contemporary perspectives on multilingualism: An introduction. *In*: CAVALCANTI, Marilda C.; MAHER, Terezinha M. (org.). **Multilingual Brazil: language resources, identities and ideologies in a globalized world**. New York: Routledge, 2018. p. 1–17.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio Tadeu de; MACÊDO, Marília F. R. de. **Imigração e refúgio no Brasil: Relatório Anual 2020**. Brasília, 2020.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio Tadeu; SILVA, Bianca G. **Relatório Anual OBMigra 2022. Série Migrações**. Brasília 2022.

CELANI, M. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (org.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 129–142.

CENOZ, Jasone. Defining multilingualism. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 33, p. 3–18, 2013.

CENOZ, Jasone. **Towards multilingual education: Basque educational research from an international perspective**. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2009.

CENOZ, Janose; GORTER, Durk. Linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. **IRAL/International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 46, n. 3, p. 257–276, 2008.

CIBAI MIGRAÇÕES. **Acervo de materiais do Ansanm! Português na Lomba**. Porto Alegre: CIBAI Migrações, 2022a.

CIBAI MIGRAÇÕES. **Cartilha do Centro Ítalo-Brasileiro de Assistência e Instrução às Migrações: Áreas de atuação**. Porto Alegre: CIBAI Migrações, 2022b.

CIBAI MIGRAÇÕES. **Manual do Aluno do Conexão Português**. Porto Alegre: CIBAI Migrações, 2022c.

CIBAI MIGRAÇÕES. **Materiais pedagógicos do projeto EcoA**. Porto Alegre: CIBAI Migrações, 2022d.

CIBAI MIGRAÇÕES. **Relatório Anual 2021**. Porto Alegre: CIBAI Migrações, 2022e. Disponível em: <https://cibaimigracoes.org/relatorio-2021/>. Acesso em: 19 set. 2022.

CIBAI MIGRAÇÕES. **Relatório Institucional 2022**. Porto Alegre: CIBAI Migrações, 2023.

CLARK, Herbert H. O uso da linguagem. **Cadernos de Tradução**, v. 9, p. 49–71, 2000.

CLARK, Romy; IVANIČ, Roz. Critical Discourse Analysis and Educational Change. *In*: LIER, Leo von; CORSON, David (org.). **Encyclopedia of language and education: Knowledge about language**. New York: Springer Dordrecht, 1997. v. 6, p. 217–227.

COSTA, Éverton V. da. **Eventos de formação de professores de português como língua adicional: a organização das práticas e as trajetórias de participação em um estudo interpretativo sobre aprender a ensinar**. 2018. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

CSVM, Cátedra Sérgio Vieira de Mello. **Relatório anual 2022**. Brasília: ACNUR, 2022. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2022/09/CSVM-Relatório-Anual-2022.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2023.

CURSINO, Carla Alessandra *et al.* Português brasileiro para migração humanitária (PBMIH): reflexões linguísticas e pedagógicas para o ensino de PLE em contexto de migração e refúgio. *In*: RUANO, Bruna Pupatto; PERIN, Joviana Maria; SALTINI, Lygia Maria L. (org.). **Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula**. Curitiba: Editora UFPR, 2016. p. 317–336.

DINIZ, Leandro R. A. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior**. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

DINIZ, Leandro R. A.; NEVES, Amélia de O. Políticas Linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Revista X**, v. 13, n. 1, p. 87–110, 2018.

DURANTI, Alessandro. **Antropología Lingüística**. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical discourse analysis: The critical study of language**. 2nd edition. Abingdon/ New York: Routledge, 2010.

FALTIS, Christian; SMITH, Howard L. Bilingualism and the multilingual turn: Language-as-resource. **Bilingual Review/Revista Bilingüe**, v. 33, n. 3, p. 126–139, 2016.

FLICK, Uwe; VON KARDORFF, Ernst; STEINKE, Ines. What is qualitative research? An introduction to the field. *In*: FLICK, Uwe; VON KARDORFF, Ernst; STEINKE, Ines (org.). **A companion to qualitative research**. London: Sage Publications, 2004. p. 3–11.

FORNARI, Melissa K. **O texto literário na aula de língua estrangeira: um olhar, uma possibilidade, uma experiência.** 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. v.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Ana Lúcia S. de. **Pedagogia da conscientização: Um legado de Paulo Freire à formação de professores.** 3e. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FREITAS, Ana Lúcia S. de. Pedagogia do inédito-viável: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar. *In: V Colóquio Internacional Paulo Freire.* Recife: Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisas, 2005. p. 1–15.

GADOTTI, Moacir. Extensão universitária: para quê?. **Instituto Paulo Freire**, v. 15, p. 1–18, 2017.

GARCEZ, Pedro M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópico**, v. 4, n. 1, p. 66–80, 2006.

GARCEZ, Pedro de M.; SCHULZ, Lia. ReVEL na escola: do que tratam as políticas linguísticas. **ReVel**, v. 14, n. 26, 2016.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective.** Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, Ofelia; JOHNSON, Susana I.; SELTZER, Kate. **The translanguaging classroom: leveraging student bilingualism for learning.** Philadelphia/PA: Caslon, 2017.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging: Language, bilingualism and education.** Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.

GELATTI, Liane S. **Imigrantes na escola: uma reflexão sobre políticas linguísticas e ensino de português.** 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, p. 57–63, 1995.

GOFFMAN, Erving. Footing (traduzido por Beatriz Fontana). *In*: RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (org.). **Sociolinguística interacional**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 70–97.

GONÇALVES, Luís Felipe M. **Oficinas de português como língua de acolhimento (PLAc) em modalidade on-line: um relato de práticas pedagógicas**. 2022. Trabalho de Concurso de Curso (Licenciatura em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

GRABE, William. Applied linguistics: A twenty-first-century discipline. *In*: KAPLAN, Robert B. (org.). **The Oxford handbook of Applied Linguistics**. 2nd. ed. New York: Oxford Academic, 2010. p. 34–44.

GROSSO, Maria José R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61–77, 2010.

GUERRA, Sidney. A nova lei de migração no Brasil: avanços e melhorias no campo dos direitos humanos / The new migration law in Brazil: progress and improvements in the field of human rights. **Revista de Direito da Cidade**, v. 9, n. 4, p. 1717–1737, 2017.

HAMMERSLEY, Martyn. **What is qualitative research?** London: Bloomsbury Academic, 2012.

HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. **Etnografía: Métodos de investigación**. 2nd. ed. Barcelona: Ediciones Paidós, 1994.

HANDERSON, Joseph. **Diáspora: as dinâmicas da mobilidade haitiana no Brasil, no Suriname e na Guiana Francesa**. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

HELLER, Monica; PIETIKÄINEN, Sari; PUJOLAR, Joan. **Critical sociolinguistic research: Methods studying language issues that matter**. New York: Routledge, 2018.

HOLMES, Andrew Gary D. Researcher positionality: A consideration of its influence and place in qualitative research: A new researcher guide. **Shanlax International Journal of Education**, v. 8, n. 4, p. 1–10, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Histórico**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras/historico>. Acesso em: 1 maio 2023.

IOM, International Organization for Migration. **Glossary on migration: International migration law**. Geneva: IOM, 2019.

JACKSON, Ronald L.; DRUMMOND, Darlene K.; CAMARA, Sakile. What is qualitative research?. **Qualitative Research Reports in Communication**, v. 8, n. 1, p. 21–28, 2007.

JUNIOR, Paulo Sergio D. da S. **Quero trabalhar no Brasil: Relato de prática de oficina sobre mercado de trabalho**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

KATSAROVA, Ivana. **Multilingualism: The language of the European Union**. Brussels: European Parliament, 2022.

KLEIMAN, Angela B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 51–77.

LAGES E SILVA, Rodrigo; BULLA, Gabriela da S. Migration and schooling in Brazil: an exploratory study on the governmental response to the educational inclusion of contemporary migrants (Migración y escolarización en Brasil: estudio exploratorio de la respuesta gubernamental a la inclusión educativa de la población migrante contemporánea). **Cultura y Educación**, v. 33, p. 1–27, 2021.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Aprendizaje situado: participación periférica legítima**. Ciudad de México: UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, 2003.

LEFFA, Vilson J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: A perspectiva das teorias da complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 27–49, 2006.

LESSA DE OLIVEIRA, Cristiano. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, v. 2, n. 3, 2008.

LOPEZ, Ana Paula de A. Portuguese as a Welcoming Language for forcibly displaced immigrants in Brazil: some principles for teaching in light of Interculturality. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 2, p. 389–416, 2018.

LOPEZ, Ana Paula A. **Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes Deslocados Forçados no Brasil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MACEDO, Donaldo. Rupturing the yoke of colonialism in foreign language education. In: MACEDO, Donaldo (org.). **Decolonizing foreign language education: The misteaching of English and other colonial languages**. New York: Routledge, 2019. p. 1–49.

MAHER, Terezinha M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilingüismo. *In*: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255–270.

MARMONTEL BRAGA, Leonardo. A integração sociolaboral do CIBAI Migrações: A experiência de um projeto social para empregabilidade de migrantes. *In*: MASARO, Rita Eliana; PELLIZARI, Kelly; DE PAULA, Alessandro Vinicius (org.). **Estudos migratórios e ação pastoral no contexto brasileiro**. Guarujá: Editora Científica Digital, 2023. p. 32–51.

MASON, Jennifer. **Qualitative research**. London: Sage Publications, 2002.

MAYBIN, Janet; TUSTING, Karin. Linguistic ethnography. *In*: SIMPSON, James (org.). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. New York: Routledge, 2011. p. 515–528.

MAZZOCO, Bruno. **Programa NET Educação: Escola combate preconceito e discriminação contra alunos estrangeiros**. 2017. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/videos/programa-net-educacao-escola-combate-preconceito-e-discriminacao-contralunos-estrangeiros/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MCKINLEY, Jim. Introduction: Theorizing research methods in the ‘golden age’ of applied linguistics research. *In*: The Routledge handbook of research methods in applied linguistics. *In*: MCKINLEY, Jim (org.). **The Routledge handbook of research methods in applied linguistics**. London: Routledge, 2019. p. 1–12.

MEIER, Gabriela Sylvia. The multilingual turn as a critical movement in education: Assumptions, challenges and a need for reflection. **Applied Linguistics Review**, v. 8, n. 1, p. 131–161, 2016.

MEIRELLES, Mauro; PEDDE, Valdir. Ver, tocar, preservar: pensando a noção de patrimônio a partir de sua tangibilidade. **Estudos de Sociologia**, v. 1, n. 20, 2014.

MENASHY, Francine S.; ZHAKARIA, Zeena. **Education and migration policy paper: Language, education and migration in the context of forced displacement**. Paris: UNESCO, 2018.

MICREATE. **European policy brief**. 2022. Disponível em: <https://www.micreate.eu/wp-content/uploads/2022/04/D11.5-European-Policy-Brief.pdf>. Acesso em: 13 maio 2022.

MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Durham: Duke University Press, 2018.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. **Em cinco anos, Brasil recebeu mais de 700 mil imigrantes venezuelanos: Informativo mostra que maioria é do sexo masculino e tem entre 30 e 50 anos.** Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/em-cinco-anos-brasil-recebeu-mais-de-700-mil-imigrantes-venezuelanos>. Acesso em: 28 fev. 2023.

MISSIONARI DI SAN CARLO SCALABRINIANI. **Os missionários de São Carlos – Scalabrinianos.** 2015. Disponível em: <https://www.scalabriniani.org/pt/home/video/>. Acesso em: 30 abr. 2023.

MITTELSTADT, Daniela D. **Orientações curriculares e pedagógicas para nível avançado de português como língua adicional.** 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

NETTO, Vinicius M. A urbanidade como devir do urbano. **EURE**, v. 39, n. 118, p. 233–263, 2013.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da Escola. **Educação e Realidade**, v. 44, n. 3, 2019.

OLIVEIRA, Bruna de S. **Construindo o ensino de português como língua de acolhimento: uma análise da apostila didática Pode Entrar.** 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

OLIVEIRA, Bruna de S. **O acolhimento de estudantes migrantes nas escolas brasileiras: Desafios e propostas a partir do estado da arte.** 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

OLIVEIRA, Camila F. de. **O ensino de português como língua de acolhimento: um relato de experiência de estágio com imigrantes haitianos.** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

OLIVEIRA, Gilvan M. de. Políticas linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, p. 382–399, 2016.

OLIVEIRA, Bianca S. *et al.* Português como língua adicional com imigrantes no ensino básico. *In: XV Fórum FAPA.* Porto Alegre: Cadernos de Resumos XV Fórum FAPA, 2016. p. 12–13.

OLIVEIRA, Bruna S. de; BULEGON, Mariana. Preparando estudantes em situação de imigração e refúgio para a UFRGS: Considerações a partir do curso preparatório Celpe-Bras. **Revista Limiares: Migração Vista pelo Sul**, v. 2, n. Número especial, p. 23–26, 2019a.

OLIVEIRA, Bruna S. de; BULEGON, Mariana. Reflexões sobre o ensino de Português como Língua de Acolhimento pelo viés da pedagogia translanguaging. **Revista Entrelínguas**, v. 5, p. 430–445, 2019b.

OLIVEIRA, Bruna de S.; TIMBONI, Kétina Allen da S.; SCHARB, Dina Talita O. Práticas pedagógicas interculturais em um curso preparatório CELPE-BRAS para alunos em situação de refúgio. *In: Salão UFRGS 2019: XV Salão de Ensino da UFRGS*. Porto Alegre: UFRGS, 2019.

ORTEGA, Lourdes. SLA for the 21st century: Disciplinary progress, transdisciplinary relevance, and the bi/multilingual turn. **Language Learning**, v. 63, p. 1–24, 2013.

PAULA, Daniele P. de. **O material didático para o ensino de português como língua de acolhimento (PLAc): construindo critérios de avaliação**. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, 2023.

PEDROSO, Renata C. **Ensino de português como língua de acolhimento: parâmetros e perspectivas a partir da análise de materiais didáticos**. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

PERES, Luise B.; CERQUEIRA-ADÃO, Sebastião Ailton da R.; FLECK, Carolina F. Integrar e acolher: o acesso de refugiados e imigrantes haitianos nas universidades. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. 1–21, 2022.

POLESSO, Natalia B. **Literatura e cidade: cartografias metafóricas e memória insolúvel de Porto Alegre (1897-2013)**. 2017. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

PORTO ALEGRE. **Lei nº 13.527 de 4 de julho de 2023**. Porto Alegre, 2023.

PUJOLAR, Joan. Bilingualism and the nation-state in the post-national era. *In: HELLER, Monica (org.). Bilingualism*. New York: Palgrave Macmillan, 2007. p. 71–95.

R4V, The Interagency Coordination Platform for Refugees and Migrants. **Situation report - February 2023**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://r4v.info/en/document/bra-relatorio-de-situacao-sitrep-fevereiro-2023>. Acesso em: 14 maio 2023.

RAMA, Ángel. **A cidade das letras**. São Paulo: Boitempo, 2015.

RAMOS, Ingrid F. de. **Constituição e superação de momentos desconfortáveis em sequências de convites à participação: a construção do engajamento na fala-em-interação de sala de aula**. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

RAMPTON, Ben. **Language in late modernity: Interaction in an urban school**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

RIERA-RETAMERO, Marina *et al.* Los métodos artísticos como desencadenantes de subjetividades en tránsito de la infancia migrante: un estudio en escuelas públicas de Barcelona. **Antípoda: Revista de Antropología y Arqueología**, v. 43, p. 167–192, 2021.

RODRIGUES, Bruno C. **Ensino de português como língua adicional para hispanofalantes: uma proposta de material didático para ensino de leitura e escrita em níveis iniciais**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

ROSA, Carolina S. da. **NEPEMIGRA/UFRGS: Uma constelação de saberes e experiências para a formação da cidadania global a partir da pesquisa e da extensão em mobilidade humana**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

SANTOS, Boaventura de S.; ARAÚJO, Sara; BAUMGARTEN, Maíra. As epistemologias do Sul num mundo fora do mapa 2016. **Sociologias**, v. 18, p. 14–23, 2016.

SANTOS, Letícia Grubert dos; BAUMVOL, Laura Knijnik; GOMES, Cristina Pinheiro. Ensino de PLA para falantes de espanhol: uma proposta de sequência didática para alunos iniciantes. **BELT-Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 7, n. 2, p. 146–162, 2016.

SÃO BERNARDO, Mirelle A. **Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SÃO PAULO. **Lei Municipal 16.478 de 8 de julho de 2016**. São Paulo, 2016.

SATURNINO, Rodrigo. **O último suspiro do flâneur**. 2012. Disponível em: <http://bocc.ufp.pt/pag/saturnino-rodriigo-o-ultimo-suspiro-do-flaneur.pdf>. Acesso em: 25 maio 2019.

SCHARB, Dina Talita O.; SOARES, Laura F. A elaboração de currículos para um curso de português como língua de acolhimento no Brasil: uma prática de autonomia, acolhimento e insurgências. *In*: São Paulo. **SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**. São Paulo: Anais do VIII Simelp - VIII Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa - Edição Especial Híbrida Angola-África, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/simelp2022/527020-a-elaboracao-de-curriculos-para-um-curso-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-no-brasil--uma-pratica-de-autono/>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SCHEIFER, Camila L. Transdisciplinaridade na linguística aplicada: um processo de desreterritorialização - um movimento do terceiro espaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 3, 2013.

SCHLATTER, Margarete *et al.* O curso de espanhol-português para intercâmbio (CEPI): uma ação de política linguística construída colaborativamente pelos participantes. **Revista Digital de Políticas Lingüísticas**, v. 4, n. 4, p. 108–152, 2012.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**, v. 7, n. 1, p. 11–23, 2009.

SCHLATTER, Margarete; BULLA, Gabriela da S.; SCHOFFEN, Juliana R. O Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS: uma retrospectiva histórica. *In*: BULLA, Gabriela da Silva; UFLACKER, Cristina M.; SCHLATTER, Margarete (org.). **Práticas pedagógicas e materiais didáticos para o ensino de português como língua adicional**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019. p. 13–50. Disponível em: Acesso em: 7 set. 2024.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de M. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. *In*: RIO GRANDE DO SUL (org.). **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Educação/ Departamento Pedagógico, 2009. v. I, p. 127–128. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2023/12/2023-Retrospectiva.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2024.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos: Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHULZ, Lia. **A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SEDMAK, Mateja *et al.* Reflection on migrant children's integration and the role of education. *In: SEDMAK, Mateja et al. (org.). Migrant children's integration and education in Europe: Approaches, methodologies and policies.* Barcelona: Octaedro, 2021. p. 17–36.

SHOHAMY, Elana G. **Language policy: Hidden agendas and new approaches.** Abingdon: Routledge, 2006.

SHOHAMY, Elana G.; GORTER, Durk. **Linguistic landscape: Expanding the scenery.** New York: Routledge, 2009.

SILVA, Mariana Bulegon da. **Linguagem cinematográfica e(m) aula de português como língua adicional.** 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

SILVEIRA, Denise T.; CÓRDOVA, Fernanda P. A pesquisa científica. *In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). Métodos de pesquisa.* Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009. p. 31–42.

SOARES, Laura F. **Proposta de material didático multinível para a aula de português como língua de acolhimento.** 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SOARES, Laura F.; OLIVEIRA, Bruna de S. Análise de materiais didáticos de português língua de acolhimento (PLAc). **Revista Intercâmbio**, v. 47, p. 44–66, 2021.

SOARES, Laura F.; SCHARB, Dina Talita O. Ideologias linguísticas presentes em livros didáticos de português como língua de acolhimento (PLAC). *In: SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa.* São Paulo: Anais do VIII Simelp - VIII Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa - Edição Especial Híbrida Angola-África, 2023. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/simelp2022/526623-ideologias-linguisticas-presentes-em-livros-didaticos-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-\(plac\)/](https://www.even3.com.br/anais/simelp2022/526623-ideologias-linguisticas-presentes-em-livros-didaticos-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-(plac)/). Acesso em: 15 jun. 2024.

SOUZA, José P. C. de. **Canção brasileira: proposta de material didático para um curso de português como língua adicional.** 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SPOLSKY, Bernard. Para uma teoria de políticas linguísticas. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016.

TIMBONI, Kétina Allen da S. **Curso de Português como Língua Adicional em ambiente digital: De um design com mediação para uma versão autoformativa.** 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

UNESCO, UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Global education monitoring report 2019: Migration, displacement and education: Building bridges, not walls**. Paris: UNESCO, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS. **Resolução nº 015, de 13 de Janeiro de 2023**. Porto Alegre, 2023. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/consun/legislacao/resolucao-no-015-2023/#:~:text=Aprova%C3%A7%C3%A3o%20do%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%B5es,Multiprofissional%20em%20Sa%C3%BAde\)%20da%20UFRGS](https://www.ufrgs.br/consun/legislacao/resolucao-no-015-2023/#:~:text=Aprova%C3%A7%C3%A3o%20do%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%B5es,Multiprofissional%20em%20Sa%C3%BAde)%20da%20UFRGS). Acesso em: 19 abr. 2023.

WEI, Li. Introducing applied linguistics. *In*: WEI, Li (org.). **Applied linguistics**. Birkbeck: Wiley Blackwell, 2013. p. 1–29.

WEI, Li. Translanguaging as a practical theory of language. **Applied Linguistics**, v. 39, n. 1, p. 9–30, 2018.

WELP, Anamaría; GARCÍA, Ofelia. A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro. **Ilha do Desterro**, v. 75, n. 1, p. 47–64, 2022.

ZAMBERLAM, Jurandir *et al.* **Os novos rostos da imigração no Brasil: haitianos no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Solidus, 2014.

ZAMBRANO, Cora Elena G.; REINOLDES, Marina. Reflexões sobre políticas de línguas e decolonialidade em contexto de migração forçada. *In*: BIZON, Ana Cecília C.; DINIZ, Leandro R. A. (org.). **Português como língua adicional em uma perspectiva indisciplinar: Pesquisas sobre questões emergentes**. Campinas: Pontes, 2021. p. 195–210.