



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIANA CLARA DE LIMA DA SILVA

INGLÊS COMO LÍNGUA DE CONTATO: PERSPECTIVAS DE DOCENTES DE  
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

CURITIBA

2025

MARIANA CLARA DE LIMA DA SILVA

INGLÊS COMO LÍNGUA DE CONTATO: PERSPECTIVAS DE DOCENTES DE  
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão

CURITIBA  
2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Silva, Mariana Clara de Lima da  
Inglês como língua de contato: perspectivas de docentes de português como língua de acolhimento. / Mariana Clara de Lima da Silva. – Curitiba, 2025.  
1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.  
Orientadora: Profª. Drª. Clarissa Menezes Jordão.

1. Língua inglesa – Falantes estrangeiros. 2. Língua portuguesa – Falantes estrangeiros. 3. Translinguagem (linguística). I. Jordão, Clarissa Menezes, 1963-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -  
40001016016P7

**ATA Nº1341**

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO  
GRAU DE MESTRA EM LETRAS**

No dia vinte e seis de março de dois mil e vinte e cinco às 09:00 horas, na sala Online , Canal do Programa, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **MARIANA CLARA DE LIMA DA SILVA**, intitulada: **INGLÊS COMO LÍNGUA DE CONTATO: PERSPECTIVAS DE DOCENTES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO**, sob orientação da Profa. Dra. CLARISSA MENEZES JORDÃO. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: CLARISSA MENEZES JORDÃO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ANA PAULA DE ARAUJO LOPEZ (UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO AMERICANA), ROSIVALDO GOMES (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, CLARISSA MENEZES JORDÃO, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 26 de Março de 2025.

Assinatura Eletrônica

26/03/2025 14:41:24.0

CLARISSA MENEZES JORDÃO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

28/03/2025 09:45:25.0

ANA PAULA DE ARAUJO LOPEZ

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO AMERICANA)

Assinatura Eletrônica

26/03/2025 18:28:50.0

ROSIVALDO GOMES

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ)

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil  
CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: pgletras@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.  
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 435670

**Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>  
e insira o código 435670**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -  
40001016016P7

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **MARIANA CLARA DE LIMA DA SILVA**, intitulada: **INGLÊS COMO LÍNGUA DE CONTATO: PERSPECTIVAS DE DOCENTES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO**, sob orientação da Profa. Dra. CLARISSA MENEZES JORDÃO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 26 de Março de 2025.

Assinatura Eletrônica

26/03/2025 14:41:24.0

CLARISSA MENEZES JORDÃO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

28/03/2025 09:45:25.0

ANA PAULA DE ARAUJO LOPEZ

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO AMERICANA)

Assinatura Eletrônica

26/03/2025 18:28:50.0

ROSIVALDO GOMES

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ)

---

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: pgletras@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 435670

**Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 435670**

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Silvana Maria, por ter aberto o caminho e permitido que minha caminhada fosse mais tranquila. Ser sua filha é a minha sorte.

Ao meu pai, Sidnei José, um sonhador que também me fez sonhadora. Por isso, ainda espero com a força do pensamento recriar a luz que me trará você.

À minha família, pelo apoio e companheirismo.

À Amanda Cordovil, pela ajuda fundamental que me permitiu chegar até aqui.

Às amigas e aos amigos, bem como às/os colegas de caminhada, pelas conversas, trocas e risadas que fizeram a jornada mais leve.

Às participantes e ao participante da pesquisa por terem aceitado se aventurar comigo neste estudo.

Às minhas alunas e aos meus alunos do Programa *Paraná Fala Idiomas - Português como Língua Adicional para Imigrantes*, foi um prazer ensinar e aprender com vocês.

Às professoras e aos professores que contribuíram e contribuem com a minha formação pessoal e profissional, sei da sorte que tive/tenho em cruzar com vocês nesta estrada. Agradeço, em especial, à Profa. Dra. Ana Paula de Araújo Lopez e ao Prof. Dr. Rosivaldo Gomes por terem aceitado participar da banca de qualificação e defesa desta pesquisa, assim como pelas valiosas contribuições.

E, por fim, à minha orientadora, Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão, pela orientação, confiança, suporte, paciência e por me proporcionar a oportunidade de desenvolver este trabalho.

## **História para voltar**

Quando Mira saiu de casa levou uma miçanga do porta-joias  
Quando Tim saiu da cidade pegou uma pedra no chão da rua  
Quando Yarka saiu do pomar pegou um caroço de abricó  
Quando Vira saiu de casa não levou nada  
logo voltarei, disse  
e não levou nadinha

Mira criou um porta-joias que cresceu da miçanga e está criando uma nova casa dentro  
Tim começou uma nova cidade com sua pedra.  
A cidade parece com a natal,  
só não tem mar  
Yarka plantou o caroço de abricó  
ao redor do caroço, o pomar de Yarka ergueu-se

E Vira  
que não levou nada  
conta essa história  
Quando se foge de casa,  
conta,  
A casa que ficou atrás diminui  
para se preservar

A casa se torna  
uma pedrinha cinza  
um caroço de abricó do ano passado  
um estilhaço de vidro que fere sua mão todo o caminho  
uma figurinha Lego  
uma concha da Crimeia  
uma semente de girassol  
um botão da farda do pai

A casa, então, cabe no bolso  
e dorme lá

É preciso tirar a casa do bolso  
em um lugar seguro  
Quando estiver pronta

A casa vai crescer aos poucos  
E você nunca  
lembre-se, nunca  
ficará sem sua casa

E você, o que levou consigo?

Levei apenas essa história  
sobre a volta  
Eis, coloquei-a na luz  
Ela está crescendo

**8 de maio de 2022**

*Poema de Victoria Amelina, escritora ucraniana morta em 2023 pelo ataque de um míssil russo que atingiu a pizzaria em que ela estava com seus amigos na Ucrânia.*

*Tradução do ucraniano: Volha Yermalayeva Franco.*

*Poema lido por uma de minhas alunas em sala de aula.*

### **Історія для повернення**

Коли Міра виходила з дому, взяла намистину з шкатулки  
Коли Тім виходив з міста, підняв камінчик на вулиці  
Коли Ярка лишала сад, взяла кісточку абрикоси  
Коли Віра виходила з дому, то не взяла нічого  
скоро я повернусь, сказала  
і нічогісінько не взяла

Міра виростила шкатулку із намистини  
ростить новий дім в шкатулці  
Тім почав нове місто з каменю  
Місто схоже на рідне,  
тільки моря немає  
Ярка посадила кісточку абрикоси  
довкола кісточки сад став Ярчин

А Віра  
яка не взяла нічого  
розкажує цю історію  
Коли тікаєш із дому,  
розповідає  
Дім за спиною маліє  
щоб вберегтися

Дім обертається  
сірим камінчиком  
намистиною  
кісточкою минулорічної абрикоси

скельцем, що коле долоню усю дорогу  
фігуркою Лего  
мушлею з Криму  
зернятком соняшника  
гудзиком з татового мундира

Дім тоді поміщається до кишені  
і там він спить

Дім слід витягати з кишені  
в безпечному місці  
Коли готовий

Дім помалу ростиме  
І ти ніколи  
запам'ятай, ніколи  
не будеш без свого дому

А що ти взяла з собою?

Взяла лише цю історію  
про повернення  
Ось, витягнула на світло  
Вона росте

**8 травня 2022**

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo levantar as perspectivas de docentes do Programa *Paraná Fala Idiomas: Português como Língua Adicional para Imigrantes* sobre as situações em que o inglês funciona como língua de contato, a partir do viés translíngue (Canagarajah, 2013, 2022; García, 2009, 2017; Pennycook, 2019; Rocha, 2019, 2023; Wei, 2017 entre outras/os). Trata-se de uma pesquisa fundamentada no referencial teórico da Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006), de natureza qualitativa (Lüdke; André, 1986) e de cunho etnográfico (Martucci, 2001) e interpretativista (Moita Lopes, 1994). Para alcançar o objetivo do estudo, foram gerados registros por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas com docentes do Programa. Os resultados apontam para uma tendência à disposição translíngue, em que docentes e estudantes mobilizam diferentes recursos e estratégias de forma engajada e colaborativa na construção da inteligibilidade em sala de aula. Essa postura pode contribuir para questionar discursos normativos sobre línguas e ensino de línguas adicionais, além de promover a horizontalidade no processo de ensino. Além disso, os resultados indicam o uso estratégico do inglês como língua de contato, não sendo, contudo, absolutamente necessário para uma comunicação bem-sucedida. Seu uso é mais frequentemente observado em interações com alunas/os que não falam línguas próximas ao português e em níveis iniciais da educação linguística em Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Ademais, observa-se uma aproximação de alguns discursos das participantes com uma visão normativa sobre línguas e ensino de línguas adicionais. Conclui-se que a reflexão sobre a adoção de uma perspectiva translíngue nas práticas comunicativas e pedagógicas pode contribuir para a construção de um ambiente educacional que, de fato, acolha pessoas deslocadas forçadas. Para isso, destaca-se a importância da formação inicial e continuada que fomente discussões sobre diversidade, translinguagem e concepções de língua, incentivando práticas que valorizem os repertórios comunicativos das/os estudantes, assim como seus corpos, conhecimentos e suas vivências, levando em consideração a complexidade das interações em zonas de contato. Por fim, diante do crescimento expressivo da migração de crise no Brasil (CONARE, 2024) e da importância que o português pode ter como um ativo que contribua para a agência das pessoas migrantes no país (Lopez, 2018), este estudo busca contribuir para o desenvolvimento da área de PLAc (Anuniação, 2018; Bizon e Camargo, 2018; Diniz, 2015, 2018; Lopez, 2016, 2020) e para aprofundar o entendimento acerca das experiências vividas nesse contexto de educação linguística.

**Palavras-chave:** Português como Língua de Acolhimento; Inglês como Língua de Contato; Translinguagem.

## ABSTRACT

This study aims to raise the perspectives of teachers from the program *Paraná Fala Idiomas: Português como Língua Adicional para Imigrantes* regarding situations in which English functions as a contact language, from a translanguaging perspective (Canagarajah, 2013, 2022; García, 2009, 2017; Pennycook, 2019; Rocha, 2019, 2023; Wei, 2017, among others). This research is grounded in the theoretical framework of Critical Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006), adopting a qualitative approach (Lüdke & André, 1986) with an ethnographic (Martucci, 2001) and interpretivist orientation (Moita Lopes, 1994). To achieve the study's objective, registers were generated through semi-structured questionnaires and interviews with the Program's teachers. The findings indicate a tendency towards a translanguaging disposition, in which teachers and students mobilize different resources and strategies in an engaged and collaborative manner to construct intelligibility in the classroom. This approach can contribute to questioning normative discourses on languages and teaching additional languages, in addition to promoting horizontality in the teaching process. Furthermore, the results suggest the strategic use of English as a contact language, which, while useful for meaning-making, is not absolutely essential for successful communication. Its use is more frequently observed in interactions with students who do not speak languages closely related to Portuguese and at initial levels of linguistic education in Portuguese as a Welcoming Language. Additionally, some participants' discourses reveal an alignment with a more normative perspective on language and language teaching. The study concludes that reflecting on the adoption of a translanguaging perspective in communicative and pedagogical practices can contribute to building an educational environment that genuinely welcomes forcibly displaced individuals. In this regard, the importance of initial and continuing teacher education that fosters discussions on diversity, translanguaging, and language conceptions is emphasized, encouraging practices that value students' communicative repertoires, as well as their bodies, knowledge, and lived experiences, while considering the complexity of interactions in contact zones. Finally, given the significant growth of crisis migration in Brazil (CONARE, 2024) and the importance that Portuguese can have as an asset that contributes to the agency of migrant people in the country (Lopez, 2018), this study seeks to contribute to the development of the Portuguese as a Welcoming Language area (Anuniação, 2018; Bizon and Camargo, 2018; Diniz, 2015, 2018; Lopez, 2016, 2020) and to deepen the understanding of the experiences lived in this context of linguistic education.

**Keywords:** Portuguese as a Welcoming Language; English as a Contact Language; Translanguaging.

## REZYUME

Це дослідження має на меті зібрати погляди викладачів програми *Paraná Fala Idiomas: Português como Língua Adicional para Imigrantes* щодо ситуацій, у яких англійська функціонує як мова спілкування, з точки зору перекладу (Canagarajah, 2013, 2022; García, 2009, 2017; Pennycook, 2019; Rocha, 2019, 2023, серед інших). Це дослідження, засноване на теоретичній основі критичної прикладної лінгвістики (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006), якісного характеру (Lüdke; André, 1986) та етнографічного (Martucci, 2001) та інтерпретаційного (Moita Lopes, 1994) характеру. Для досягнення мети дослідження реєстри були зібрані за допомогою напівструктурованих анкет та інтерв'ю з викладачами Програми. Результати вказують на тенденцію до трансмовної диспозиції, за якої вчителі та учні мобілізують різні ресурси та стратегії в активній та спільній манері для створення зрозумілості в класі. Цей підхід може сприяти сумніву в нормативних дискурсах про мови та навчанні додаткових мов, на додаток до сприяння горизонтальності процесу навчання. Крім того, результати свідчать про стратегічне використання англійської мови як мови спілкування, яка, хоча й корисна для формування сенсу, не є абсолютно важливою для успішного спілкування. Його використання частіше спостерігається під час спілкування зі студентами, які не володіють мовами, тісно пов'язаними з португальською, і на початкових рівнях лінгвістичної освіти португальською мовою як гостинною. Крім того, дискурси деяких учасників виявляють узгодження з більш нормативним поглядом на мову та її викладання. У дослідженні зроблено висновок, що роздуми про прийняття перспективи перекладу в комунікативній та педагогічній практиці можуть сприяти створенню освітнього середовища, яке щиро вітає вимушено переміщених осіб. У зв'язку з цим наголошується на важливості початкової та безперервної освіти вчителів, яка сприяє обговоренню різноманітності, перекладу мов і мовних концепцій, заохочуючи практики, які цінують комунікативний репертуар учнів, а також їхні тіла, знання та життєвий досвід, враховуючи при цьому складність взаємодії в зонах контакту. Нарешті, враховуючи значне зростання кризової міграції в Бразилії (CONARE, 2024) і важливість, яку португальська може мати як актив, який сприяє діяльності мігрантів у країні (Lopez, 2018), це дослідження прагне зробити внесок у розвиток португальської мови як гостинної мови (Anunciação, 2018; Vizon i Camargo, 2018; Diniz, 2015, 2018; Лопес, 2016, 2020) і поглибити розуміння досвіду, отриманого в цьому контексті лінгвістичної освіти.

**Ключові слова:** Португальська як мова прийому; Англійська як контактна мова; Транслінгвізм.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ACNUR</b>	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
<b>CONARE</b>	Comitê Nacional para os Refugiados
<b>FA</b>	Fundação Araucária
<b>ILC</b>	Inglês como Língua de Contato
<b>ILF</b>	Inglês como Língua Franca
<b>OIM</b>	Organização Internacional para as Migrações
<b>ONG</b>	Organização Não Governamental
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PEC-PLE</b>	Programa de Estudantes Convênio de Português como Língua Estrangeira
<b>PFI</b>	Paraná Fala Idiomas
<b>PLA</b>	Português como Língua Adicional
<b>PLAc</b>	Português como Língua de Acolhimento
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UFPR</b>	Universidade Federal do Paraná

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b>	Linha cronológica da formação da agenda do Programa de Acolhida a Cientistas Ucrânicos .....	p. 76
<b>FIGURA 2</b>	Processo de tramitação da candidatura das/os pesquisadoras/es .....	p. 79
<b>FIGURA 3</b>	Sankofa, a sabedoria de aprender com o passado, ressignificar o presente e construir um futuro melhor para todas/os.....	p. 98
<b>FIGURA 4</b>	Uso do Google Tradutor .....	p. 118
<b>FIGURA 5</b>	Imagens que ilustram atividades do dia a dia .....	p. 119
<b>FIGURA 6</b>	Situações em que o ILC é mais ou menos recorrente em sala de aula de PLAc .....	p. 141

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b>	Participantes da pesquisa.....	p. 103
-----------------	--------------------------------	--------

## SUMÁRIO

---

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>18</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>20</b>
1.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	24
1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	25
<b>CAPÍTULO 2: REFLEXÕES SOBRE LÍNGUA, ACOLHIMENTO E EDUCAÇÃO</b>	<b>26</b>
2.1 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO	26
2.2 VISÃO DE LÍNGUA	34
2.3 PRÁTICAS TRANSLÍNGUES	39
2.4 TRANSLINGUAGEM: REFLEXÕES PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA	46
<b>CAPÍTULO 3: TESSITURAS SOBRE O INGLÊS E SUAS INTERPRETAÇÕES</b>	<b>50</b>
3.1 INGLÊS COMO LÍNGUA GLOBAL	50
3.2 INGLÊS COMO LÍNGUA DE CONTATO	56
3.3 ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS	60
<b>CAPÍTULO 4: CAMINHOS TRILHADOS — NARRATIVAS, ESPAÇOS E SUJEITOS EM FOCO</b>	<b>66</b>
4.1 DEFINIÇÕES METODOLÓGICAS	66
4.2 CAMPO DE PESQUISA	67
4.2.1 O direito à ciência: Acolhendo Acadêmicas Deslocadas	67
4.2.2 Iniciativas Locais: O Programa de Acolhida a Cientistas Ucrânicos	75
4.2.3 “Estes não são sírios. Estes são da vizinha Ucrânia. Estes são cristãos. Estes são brancos.” — Quais acadêmicas deslocadas têm direito à ciência?	85
4.2.3.1 Se wo were fi na wosan kofa a yenki: caminhos de memória e re-existência para o futuro	95
4.2.4 O Programa Paraná Fala Idiomas — Português como Língua Adicional para Imigrantes	98
4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	102

4.3.1 Procedimentos éticos	102
4.3.2 Participantes	103
4.4. INSTRUMENTOS PARA AS GERAÇÕES DE REGISTROS	105
4.5. ANÁLISES DOS REGISTROS	106
<b>CAPÍTULO 5: EXPLORANDO OS REGISTROS — PERSPECTIVAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA SALA DE AULA DE PLAc DO PARANÁ FALA IDIOMAS</b>	<b>108</b>
5.1 “Como a gente faz isso, né? Como que a gente parte de algum princípio quando não tem um intérprete ou uma língua em comum?”	109
5.2 “Então eu acho que nesse nosso contexto aqui a gente não podia recorrer a outra coisa em primeiro plano, né? Claro, a não ser o inglês.”	130
5.3 “Por que que eu tô falando em inglês agora e não tô falando em português?”	140
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICES E ANEXO</b>	<b>163</b>

## APRESENTAÇÃO

*Apenas nos pusimos en dos pies  
Comenzamos a migrar por la sabana  
Siguiendo la manada de bisontes  
Más allá del horizonte  
A nuevas tierras, lejanas  
(...)  
Somos una especie en viaje  
No tenemos pertenencias sino equipaje  
Vamos con el polen en el viento  
Estamos vivos porque estamos en movimiento  
(...)  
Yo no soy de aquí  
Pero tú tampoco*

Movimiento, Jorge Drexler

Para não ser “só mais um Silva que a estrela não brilha”, minha mãe, nordestina de uma cidade que já foi conhecida por suas pedras preciosas, e meu pai, sulista da “cidade poesia”, partiram para a cidade grande — não aquela dos braços abertos num cartão-postal, mas aquela em que a ganância vibra, a vaidade excita e os grafites gritam. Naquela arte de viver da fé, sonharam com uma vida que contivesse toda a alegria e dignidade que todas e todos merecemos.

Assim, desses caminhos percorridos e entrelaçados, nasci. Vivi o começo da minha infância na capital paulista, mas depois fui criada no interior do Paraná, na mesma cidade que meu pai havia deixado anos antes e que, apesar de tudo, ele nunca deixou de considerar seu lar. Sou mais uma entre muitas Lima e Silva espalhadas por aí. Carrego comigo histórias de partidas e chegadas, de sonhos que ainda não se realizaram, mas que continuam vivos. Como se vê, a mobilidade não é só uma condição — é minha essência. É a marca das minhas ancestrais africanas e dos povos originários em mim; é a necessidade de me mover, questionando minhas (in)certezas e aquilo que se toma por imutável. Este trabalho é parte dessas reflexões.

Sou graduada em Letras – Português e Inglês – pela Universidade Estadual do Paraná. Foi ali que, pela primeira vez, me reconheci como sujeito de mudança. Um pouco mais tarde, me tornei aluna da maior instituição de ensino do estado, a Universidade Federal do Paraná, uma universidade com pilares altos e imponentes que me fizeram sentir pequenininha quando os vi de perto. Vivo, então, um sonho que nem sabia que poderia sonhar. Contudo, também reconheço que ser uma mulher branca, cisgênero e hétero tornou minha caminhada até aqui mais fácil do que a de outras pessoas.

A primeira vez que me vi no papel de professora de português para migrantes de crise foi durante o primeiro ano da graduação, em 2018, no curso de extensão Português para Estrangeiros, promovido pelo colegiado de Letras da minha universidade — infelizmente, esse foi o único espaço durante o curso em que tive contato com a questão do português como uma língua adicional, já que não tive nenhuma disciplina que abordasse o tema e ele também não foi discutido em outras aulas. No curso de extensão, o contato respeitoso com os diferentes corpos, sotaques, as diferentes visões de mundo... tudo isso já fazia parte da minha realidade em algum nível, já que sou filha, neta e bisneta de pessoas que migraram — aprendi muito cedo que não somos todas e todos iguais. Essa experiência docente durou pouco tempo, interrompida em 2020 pela pandemia de COVID-19 e pelo distanciamento social, mas, ainda assim, fez despertar meu interesse pela área do ensino do português como língua não materna. Avançando no tempo, em 2022, tornei-me professora do Programa de *Português como Língua Adicional para Imigrantes*, um subprograma do *Paraná Fala Idiomas*. Ali, novos desafios marcaram minha prática em sala de aula, como entender que aceitar as diferenças não é o mesmo que respeitá-las e compreendê-las.

Em face disso, esta pesquisa busca abordar e discutir temas que são não apenas importantes para mim, tanto de forma profissional quanto pessoal, mas também essenciais para o debate sobre a construção de uma sociedade mais justa para todas as formas de vida, como a migração em contextos de crise e a educação linguística em salas de aula de línguas adicionais. Assim, por meio deste estudo, no qual também abordo temas como translinguagem e decolonialidade — temáticas com as quais tive maior contato teórico apenas nesta pós-graduação —, pretendo contribuir para uma compreensão mais aprofundada das experiências vividas nas salas de aula de Português como Língua Adicional, especificamente na área de Português como Língua de Acolhimento, e da relevância da educação linguística crítica para a inclusão e a transformação social.

Dito isso, boa leitura.

## 1 INTRODUÇÃO

“As pessoas continuam fugindo de suas casas por causa da guerra e as necessidades humanitárias em campo continuam crescendo” (Pesquisa, 2022). Essa fala foi feita pelo Diretor-Geral da Organização Internacional para as Migrações (OIM) da ONU, António Vitorino, acerca da invasão da Ucrânia pela Rússia, que, em 24 de fevereiro de 2022, deu início a uma guerra que ainda perdura enquanto escrevo essas palavras<sup>1</sup>. Em abril daquele ano, conforme o segundo Relatório de Deslocamentos Internos da Ucrânia divulgado pela OIM, mais de 7,1 milhões de pessoas foram deslocadas dentro da Ucrânia. Até junho, o número de pessoas deixando as fronteiras ucranianas já ultrapassava a casa dos 7 milhões (ACNUR, 2022a).

Dessa forma, essa guerra se constituiu como mais um dos variados conflitos ao redor do mundo a provocar o deslocamento forçado de pessoas. De acordo com a retrospectiva do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), agência da ONU para refugiados, para o ano de 2023 (ACNUR, 2023a), entre os principais fatores de deslocamento forçado se encontram, além da guerra na Ucrânia, os conflitos internos no Sudão, na República Democrática do Congo e em Mianmar, a crise humanitária no Afeganistão e a seca, as inundações e a insegurança na Somália. Há de se acrescentar a essas crises ainda o genocídio do povo palestino em Gaza, que tem feito essas pessoas se deslocarem internamente à procura de uma segurança não mais possível de ser encontrada naquele lugar (Civilians, 2024).

Em meio à expansão da mobilidade humana decorrente das chamadas *migrações de crise*<sup>2</sup>, o Brasil passou a figurar como um dos países que mais tem acolhido essa população migrante, entre a qual se incluem as pessoas refugiadas<sup>3</sup>. No ano de 2023, por exemplo, o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), órgão colegiado vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), analisou 140 mil pedidos de refúgio no país (mais de 200% a mais que em relação a 2022), dos quais 77,3 mil foram aprovados (CONARE, 2024).

---

<sup>1</sup> No mês de aniversário de dois anos da guerra.

<sup>2</sup> Para Bizon e Camargo (2018, p. 712), o termo *migração de crise*, a partir da conceituação feita por Baeninger e Peres (2015), evidencia o caráter bilateral da *crise*: tanto aquela no local de origem do fluxo migratório quanto aquela presente na sociedade acolhedora, muitas vezes despreparada para lidar com a imigração em seu território.

<sup>3</sup> Segundo o ACNUR, refugiadas/os “São pessoas que estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados”. (Refugiados, s.d.). No capítulo 4 desta dissertação, abordarei de forma mais aprofundada as terminologias utilizadas para descrever os processos de migração.

Com a chegada dessas/desses<sup>4</sup> migrantes ao Brasil, o ensino de português, língua majoritária no país, torna-se relevante (o que não deve querer dizer obrigatório), já que a língua adicional<sup>5</sup> pode ser um ativo do qual as/os aprendizes se apropriam para ampliar a sua participação no mundo (Lopez, 2018). É no contexto dos movimentos migratórios em Portugal que o conceito de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) é criado e difundido por estudiosas/os da área (Ançã, 2008; Cabete, 2010; Grosso, 2010, Lopez, 2020), passando por problematizações em sua chegada ao território brasileiro (Anunciação, 2018; Bizon e Camargo, 2018; Diniz, 2015, 2018; Lopez, 2016, 2018, 2020) no sentido em que se questiona o papel da língua como fator condicionante à garantia de direitos e acesso a bens, simbólicos ou materiais. No capítulo dois desta dissertação discorrerei com mais atenção sobre o conceito de língua relacionado ao termo língua de acolhimento.

Diante desse cenário, o debate sobre uma educação linguística que atenda às necessidades de formação do sujeito do século XXI se torna cada vez mais relevante (Maciel, Rocha, 2019). No campo da Linguística Aplicada, há mais de duas décadas o desenvolvimento dos estudos sobre translinguagem (Canagarajah, 2013; García, 2017; Pennycook, 2019; Rajagopalan, 2023; Rocha, 2019; Wei, 2017, 2018, 2022) a apontam como alternativa para uma visão de língua mais dinâmica e como uma prática que considera a agentividade das/os falantes em sua mobilização de repertórios durante a prática comunicativa, como veremos mais a fundo no capítulo 2. Considero essa perspectiva relevante para orientar as análises e discussões realizadas na pesquisa, pois ela compreende a língua como mais um recurso presente no repertório comunicativo das/os falantes, sem hierarquizações, sem sentidos pré-definidos, mas como parte de um processo que se constrói coletivamente. Nesse sentido, a translinguagem não apenas problematiza orientações

---

<sup>4</sup> Considerando que este trabalho aborda temáticas como diversidade e inclusão linguística, acredito ser importante utilizar uma linguagem que reflita esses elementos de discussão. Por isso, faço uso da linguagem inclusiva na redação do texto e, em alguns casos, opto pelo uso do generalizador feminino em vez do masculino. No entanto, nas traduções de citações, decidi manter o generalizador masculino para evitar impor uma escolha pessoal sobre o uso da língua nos escritos de outrem. Quando a linguagem inclusiva aparece nas citações, trata-se de uma escolha da própria autora ou do próprio autor. Além disso, as citações que aparecem apenas nas notas de rodapé, e não no corpo do texto, não foram traduzidas por uma questão prática, já que a tradução exigiria a inclusão também da versão original, o que poderia tornar as notas excessivamente longas e menos fluidas. Ademais, algumas traduções, como as das aberturas de seções de capítulos, não foram realizadas por uma escolha deliberada, com o objetivo de evidenciar as tensões e/ou desconfortos característicos das zonas de contato.

<sup>5</sup> Opto pelo uso do termo “língua adicional”, apesar de suas implicações de língua como entidades separadas e contáveis, pois, conforme Jordão (2014), esse é um conceito amplamente utilizado no Brasil e no exterior em referência ao ambiente de migrantes aprendendo a língua do país onde passaram a morar. Ainda, conforme discussão feita por Schlatter e Garcez (2009, *apud* Anunciação, 2018), com a aprendizagem da língua adicional as/os estudantes a tornam parte do seu repertório linguístico e ela passa a servir como mais um recurso para a sua atuação no mundo. Desse modo, não há uma hierarquização entre as línguas de um repertório, que já deixam de ser uma língua “estrangeira” e passam a ser de quem as apropria, pois a/o falante as mobiliza conforme seus interesses e possibilidades.

centradas na língua como um sistema rígido e normativo, mas também questiona e busca compreender como as pessoas se comunicam em contextos de diversidade linguística e cultural. Canagarajah (2013), por exemplo, afirma que por muito tempo focamos apenas em questões como “o que ensinar?”, “como ensinar?” e que agora é preciso mudar as perguntas, refletindo, por exemplo, sobre quais são as estratégias que usamos para construir inteligibilidade<sup>6</sup>.

Como professora de PLAc do Programa *Português como Língua Adicional para Imigrantes*, vinculado ao Programa *Paraná Fala Idiomas (PFI)*<sup>7</sup>, não foram poucos os momentos em sala de aula em que a comunicação com minhas/meus estudantes — em sua maioria ucranianas/os — se efetivou não apenas com o uso das línguas nomeadas<sup>8</sup> que fazem parte dos repertórios comunicativos dos presentes ali, como o português, o ucraniano e o inglês, mas também pelo uso de gestos, de imagens, de expressões faciais e de mímica. Enquanto corpos, objetos e ambiente transformavam-se em recursos comunicativos (Matsumoto, Canagarajah, 2020), eu parecia buscar no uso do inglês uma maneira de tornar a comunicação mais rápida e eficiente, tentando minimizar o uso de tradutores automáticos, como o *Google Tradutor*, por exemplo, considerando que tínhamos cerca de 60 a 90 minutos de aula, ministradas de duas a três vezes por semana. Não sendo falante nem de ucraniano nem de russo (línguas faladas por minhas/meus alunas/os), utilizava o inglês como um recurso mediador das minhas interações em classe. Esse uso muitas vezes automático do inglês em situações em que outros recursos pareciam não efetivar, pelo menos não rapidamente, a inteligibilidade em sala de aula me fez questionar o quanto dependia dessa língua nas minhas aulas e como ela pode servir como um recurso a mais na construção de sentidos ou como pode funcionar para excluir estudantes que não se percebem nem são percebidos como proficientes nela, por exemplo.

---

<sup>6</sup> O construto de inteligibilidade refere-se ao uso estratégico que as/os falantes fazem de seu repertório linguístico para se fazerem compreender, ou não, caso esse seja seu objetivo, durante as práticas interacionais. Conforme Silva e Marson (2022, p. 692), a noção de inteligibilidade associada a um utilizar da língua de acordo com os nossos objetivos e com foco na atribuição de sentidos, pode nos ajudar caminhar em direção à desnaturalização da “relação dada entre língua, território e comunidade, uma vez que a define como dependente do contexto e assume a importância da negociação na construção e recriação das normas localmente (Pennycook, 2012; Canagarajah, 2013)”. Neste trabalho, esse conceito será utilizado com o objetivo de entender como essa inteligibilidade é construída nas aulas de Português como Língua de Acolhimento.

<sup>7</sup> Mais informações sobre os programas estão presentes na seção “campo de pesquisa”, no capítulo 4.

<sup>8</sup> Conforme Canagarajah (2020), recursos semióticos móveis são identificados como línguas nomeadas (português, inglês, italiano etc.) dentro de um processo histórico e sociopolítico que sistematiza esses recursos em entidades fixas, puras, independentes e pertencentes a determinados territórios e indivíduos. Portanto, ao falar de línguas nomeadas, estamos tratando de narrativas de poder que ainda hierarquizam e subjagam línguas e suas/seus falantes. Uma discussão aprofundada sobre essa temática será realizada no capítulo 2 deste trabalho.

Nesse sentido, provém daí a origem para o problema de pesquisa deste trabalho, no uso do inglês como uma língua de contato em uma sala de aula de PLAc para falantes com níveis variados de proficiência<sup>9</sup> nessa língua, alguns até mesmo sem conhecimento nenhum dela e necessitando da ajuda da interpretação pelas/os colegas, do inglês para o ucraniano ou para o russo, do que era conversado em inglês.

Desse modo, este trabalho se justifica pelos incômodos advindos pelo uso do inglês como uma língua de contato em sala de aula de PLAc. É uma pesquisa oriunda, portanto, de uma necessidade pessoal de entendimento sobre as práticas comunicativas em salas de aula de PLAc a partir do amplo uso do repertório linguístico de professoras/es e alunas/os.

Isso posto, discutirei no capítulo 3 os diferentes papéis atribuídos ao inglês no mundo contemporâneo e o seu uso nas salas de aulas de educação linguística em línguas adicionais. Utilizo o termo Inglês como Língua de Contato (ILC) para caracterizar a função do inglês como um — e não o único — dos recursos de instrução e/ou de comunicação disponível nas práticas translíngues de falantes de diferentes línguas primeiras no contexto de educação linguística em PLAc. Dentro das várias perspectivas para entender os usos do inglês nas práticas de linguagem, por entender que o conceito Inglês como Língua Franca (ILF), tradicionalmente definido e visto a partir de uma perspectiva estruturalista, tem passado por ressignificações que o aproximam da perspectiva translíngue, que me orienta nesta pesquisa, acredito que seja conveniente explicar os motivos pelos quais não o utilizei como referencial teórico para as análises dos registros gerados nesta pesquisa. No capítulo 3, portanto, também apresento o ILF como visto na atualidade e discorro sobre os motivos que me levaram a escolher o uso de uma terminologia diferente.

Diante do exposto, a pesquisa que eu aqui desenvolvo, inscrita na área da Linguística Aplicada Crítica — política, indisciplinar (Moita Lopes, 2006) e transgressiva (Pennycook, 2006) —, pretende contribuir para a área do Português como Língua de Acolhimento, no sentido em que reflito, a partir das minhas interpretações, sobre as perspectivas de minhas/meu colega/s professor/as do Programa Português como Língua Adicional para Imigrantes acerca das situações nas quais o inglês funciona como língua de contato. Segundo García (2017),

Quando professores de línguas são convidados a participar da integração linguística dos migrantes, eles vêm equipados com estes conceitos tradicionais de língua, bilinguismo e pedagogia. Eles respondem frequentemente às exigências do

---

<sup>9</sup> Aqui, percebo esse termo como ligado à inteligibilidade da/o falante dentro de situações específicas de interação (Jordão, 2022).

Estado-nação em matéria de integração linguística sem pensar nas mudanças sociopolíticas e sociolinguísticas que estão a alimentar. (p. 16, tradução minha).<sup>10</sup>

Dessa maneira, é importante entender quais são as concepções de língua e de ensino que atravessam as práticas pedagógicas do/as professor/as do Programa e ainda se elas se aproximam de uma perspectiva monolíngue e assimilacionista, ou, ao contrário, de uma perspectiva translíngue e de desenvolvimento da autonomia dessas/es estudantes migrantes porque, como questiona Pennycook (2019) e como devemos nos questionar sempre: “que mitos estamos perpetuando sobre as línguas?” (p. 177, tradução minha)<sup>11</sup>. Sendo as entrevistas parte dos registros a serem analisados nesta pesquisa, além de questionários, a análise e a discussão delas podem vir a contribuir para “sensibilizar os participantes da nossa investigação sobre as limitações ideológicas e os pontos fortes das suas práticas comunicativas, para que o seu potencial transgressor possa ser ainda mais desenvolvido” (Canagarajah; Dovchin, 2019, p. 2, tradução minha)<sup>12</sup>.

Face a tais considerações, apresento na próxima seção os objetivos desta pesquisa.

## 1.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

### **Objetivo geral:**

Levantar as perspectivas de docentes do Programa *Paraná Fala Idiomas: Português como Língua Adicional para Imigrantes* acerca das situações nas quais o inglês funciona como língua de contato.

Considerando o objetivo geral, as seguintes perguntas de pesquisa foram levantadas:

1. Como é construída a inteligibilidade entre alunas/os e docentes nas aulas de PLAc no *Paraná Fala Idiomas*?
2. Qual é a relevância do inglês nas aulas de PLAc para discentes e docentes?
3. Em aula de PLAc no *Paraná Fala Idiomas*, em quais situações é importante recorrer à língua inglesa como língua de contato?

---

<sup>10</sup> Do original: “When language teachers are asked to participate in the linguistic integration of migrants, they come equipped with these traditional concepts of language, bilingualism and pedagogy. They often respond to the nation state’s demands for linguistic integration without thinking of the sociopolitical and sociolinguistic changes that are fueling the demand for their expertise.”

<sup>11</sup> Do original: “what myths are we perpetuating about languages?”

<sup>12</sup> Do original: “[...] to raising awareness among our research participants on the ideological limitations and strengths of their communicative practices so that their transgressive potential can be further developed.”

Essas perguntas de pesquisa se desdobraram nos seguintes objetivos específicos:

1. Identificar como é construída a inteligibilidade entre alunas/os e docentes nas aulas de PLAc no *Paraná Fala Idiomas*;
2. Entender a importância do inglês nas aulas de PLAc no *Paraná Fala Idiomas*;
3. Perceber se é importante recorrer à língua inglesa como língua de contato na sala de aula de PLAc no *Paraná Fala Idiomas*, e, se sim, verificar em quais situações isso ocorre.

### 1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em seis capítulos. Nesta parte introdutória, eu apresento e contextualizo o tema da pesquisa. Também apresento a justificativa dela, bem como minhas motivações para a escolha desse tema e desse espaço, além de apresentar os objetivos gerais, as perguntas de pesquisa e os objetivos específicos. Ainda apresento aqui a organização do trabalho. No **Capítulo 2** a seguir, denominado Reflexões sobre Língua, Acolhimento e Educação, apresento os conceitos centrais para o desenvolvimento da pesquisa, como Português como Língua de Acolhimento (PLAc), visão de língua e translinguagem. Em seguida, no **Capítulo 3**, Tessituras sobre o inglês e suas interpretações, me dedico ao aprofundamento sobre as funções do inglês em ambientes de educação linguística em línguas adicionais, discutindo especificamente o conceito de Inglês como Língua de Contato (ILC) e as estratégias de negociação usadas nas interações comunicativas. No **Capítulo 4**, Caminhos trilhados — Narrativas, Espaços e Sujeitos em Foco, apresento os aspectos metodológicos, o campo e os sujeitos da pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para a geração de registros e como se deu o processo de análise deles. No **Capítulo 5**, intitulado Explorando os registros — Perspectivas sobre a construção de sentidos na sala de aula de PLAc do *Paraná Fala Idiomas*, analiso e interpreto os registros da pesquisa com base na teoria e na metodologia utilizada no trabalho e, como último capítulo, nas **considerações finais** eu retomo os objetivos da pesquisa, discutindo-os à luz das análises apresentadas no capítulo anterior.

## CAPÍTULO 2: REFLEXÕES SOBRE LÍNGUA, ACOLHIMENTO E EDUCAÇÃO

Este capítulo está dividido em quatro seções. Na **primeira seção**, apresento o Português como Língua de Acolhimento como uma área de estudo e pesquisa que busca ressignificar, no Brasil, o conceito de língua de acolhimento a partir de uma lógica do direito de assistência e não do amparo, no sentido em que esse último coloca migrantes como indivíduos passivos no processo de migração de crise. À luz das considerações levantadas, o PLAc pode servir como um recurso de emancipação e agentividade para migrantes oriundas/os desse contexto. Na **segunda seção**, discorro sobre *língua* sob as perspectivas monolíngue e translíngue, sendo essa última a visão de língua que me orienta nesta pesquisa. Como veremos, analisar a narratividade construída em torno do conceito de *língua* é importante para nos conscientizarmos de que ele é um construto social marcado por valorações políticas, econômicas e sociais. Assim, é fundamental entender as implicações de se pensar a educação linguística a partir da língua como entidade independente e autônoma em espaços cada vez mais diversos e plurilíngues, como as salas de aula de PLAc ou do ensino de outras línguas adicionais. Ainda, na **terceira seção**, discorro sobre as práticas translíngues, que consideram, durante a negociação de sentidos, a presença e uso de diferentes modalidades e recursos semióticos, para além das línguas nomeadas, bem como reconhece as relações de poder que perpassam nossas interações. A partir disso, na **última seção**, busco refletir sobre como a translíngua pode ser potencializada como ação política na qual métodos orientados por uma ideologia monolíngue são questionados e desafiados, mas, mais importante ainda, como a lógica colonial é perturbada e as línguas se encaminham para sua decolonização.

### 2.1 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

*você tem que entender  
que ninguém coloca seus filhos em um barco  
a menos que a água seja mais segura que a terra  
ninguém queima suas palmas  
sob trens  
embaixo de vagões  
ninguém gasta dias e noites no estômago de um  
caminhão  
se alimentando de jornais a menos que os  
quilômetros viajados  
signifiquem algo mais do que jornada.*

De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, agência da ONU para refugiadas/os (ACNUR, 2023a), em 2023, em todo o mundo, 114 milhões de pessoas deslocadas por guerra, perseguição, violência e violação de direitos humanos buscaram proteção internacional. Ainda segundo o ACNUR (2023b), até junho de 2023, o Brasil tinha acolhido mais de 710 mil refugiadas/os e migrantes, sendo venezuelanas, afegãs, haitianas, sírias e ucranianas as nacionalidades com a taxa mais alta de busca por proteção. À vista das crescentes migrações transnacionais, na última década o Brasil passou a figurar tanto como um destino quanto uma rota migratória de milhares de pessoas (Bizon, Camargo, 2018). Contudo, ao chegarem aqui, o fator linguístico passa a exercer grande influência sobre o modo de vida dessas pessoas e, portanto, passa a ser necessário compreender como a aprendizagem do português – língua majoritária do país – pode operar como um recurso de integração<sup>14</sup> ou de agentividade para esses sujeitos. Diante desse cenário, também é necessário pesquisar como esse ensino se dá. No Brasil, a área que se dedica ao estudo e à pesquisa da educação linguística do português para migrantes vem sendo conhecida como Português como Língua de Acolhimento (doravante PLAc). Essa é uma área que tem ganhado cada vez mais destaque nos últimos anos devido ao aumento das migrações de crise e o reconhecido papel da língua portuguesa na vida dessas/es migrantes.

O termo PLAc surge no final dos anos 2000 em Portugal devido ao contexto de intensificação do fluxo migratório no país (Albuquerque, 2021) e tem seu uso difundido a partir dos estudos de Ançã (2008), Cabete (2010), Grosso (2010) entre outras. Nesse contexto, conforme Bizon e Camargo (2018, p. 717), com base em Anunciação (2017), o termo está “vinculado a uma política de línguas que condiciona o acesso a direitos sociais, como emprego legalizado, por exemplo, à conclusão dos cursos e obtenção de certificação de língua

---

<sup>13</sup> Do original: *you have to understand,  
that no one puts their children in a boat  
unless the water is safer than the land  
no one burns their palms  
under trains  
beneath carriages  
no one spends days and nights in the stomach of a truck  
feeding on newspaper unless the miles travelled  
means something more than journey.*

<sup>14</sup> Conforme Anunciação (2018, p. 42), o termo “integração” é utilizado dentro de muitos contextos de PLAc com uma conotação assimilacionista em que “para terem acesso à saúde, à educação e ao trabalho legalizado, recém-chegados devem conhecer e praticar a cultura e a língua do país receptor, adequando seus comportamentos, corpos e linguagem, tornando-os apropriados (appropriate) para poderem ser reconhecidos como indivíduos que desfrutaram de direitos e de recursos materiais e simbólicos.”

portuguesa.”. Para Grosso (2010), por exemplo, “é fundamental o ensino-aprendizagem da língua de acolhimento, [...], pois é **ela que permite o acesso mais rápido à cidadania como um direito** [...] [bem como] o conhecimento e a promoção do cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão.” (p. 71, destaque meu). De acordo com Ançã (2008), “o problema da língua de acolhimento”, como descrito pela estudiosa,

coloca-se com toda a premência, sendo o domínio da LP uma das vias mais poderosas para a integração dos estrangeiros, tanto a nível individual (garantia da autonomia) como colectivo (harmonia social). Com efeito, **não existe plena e inteira cidadania sem a posse da língua do país onde se vive**: «Ne pas faciliter l’entrée dans la langue, dès lors, c’est symboliquement ne pas donner droit à l’existence de l’autre. Il n’y a pas de citoyenneté sans la langue (...)» (Candide, 2005: 45). (p. 74, destaque meu).

No entanto, de acordo com Carla Cursino (2022, p. 4),

Leituras mais atentas (e questionadoras) do trabalho de Ançã (2008) e dos de suas colegas mostram que há um interesse na promoção do PLAc voltado à manutenção das regras sociais em Portugal – e a chegada de outros povos às terras portuguesas não pode desarranjá-las. Por isso, as teóricas portuguesas da área insistem que a deslocada/o só pode existir em solo português quando atravessa as fronteiras linguísticas e adentra a língua e a cultura portuguesa, pois “não há cidadania sem a língua” (CANDIDE, 2005, p.45, *apud* ANÇÃ, 2008, p.74).

A noção da necessidade de aprender a língua de um território como requisito para a cidadania se vincula com a ideologia monolíngue pautada na tríade herderiana em que um país = uma nação = uma língua (Anunciação, 2018; Canagarajah, 2013)<sup>15</sup>, que transforma não-nativos de um lugar em estrangeiras/os a ele e à língua padronizada e privilegiada ali. Ainda, essa perspectiva da obrigatoriedade do aprendizado da língua do país de acolhida também parece enxergar a mobilidade humana como uma *crise migratória*, no sentido em que as pessoas deslocadas são tratadas como um problema a ser resolvido e, caso decidam ficar no país, precisam aprender a se integrar a ele.

Nesse sentido, é importante, por exemplo, não confundir “migração de crise” com “crise migratória”, já que esse último, de acordo com Julia Bertino e Janine Hadassa (2021), é um termo “veiculado por discursos políticos e midiáticos imbuído da ideia de que processos migratórios impõem problemas aos países receptores, os quais precisam lidar com um contingente significativo de migrantes adentrando seus territórios.” (p. 2)<sup>16</sup>. Assim sendo, as

---

<sup>15</sup> A tríade herderiana é definida pela noção de língua como pertencente a uma comunidade e a um território. Nesse sentido, línguas são sistemas representativos de determinadas comunidades e espaços, que guardam e reproduzem os valores, a cultura e a identidade desses grupos sociais territorializados. Como consequência, os falantes da língua falada (a nível de língua nacional/oficial, por exemplo) em determinado território são tidos como falantes nativos e legítimos usuários dessa língua, língua que só expressa os valores dessa comunidade e desse lugar. Assim, falar uma língua que não a sua língua nativa é falar uma língua estrangeira.

<sup>16</sup> Ver por exemplo:

<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2023/09/brasil-teme-crise-migratoria-no-acre-apos-peru-e-chile-aumentar-em-controles.shtml>. Acesso em: 13 jan. 2024.

crises são relacionadas de maneira pejorativa às/aos próprias/os migrantes, *aquelas/es que trazem consigo seus problemas para a sociedade acolhedora*, que acabam culpabilizadas/os por um processo em que foram vitimizadas/os. Ainda, segundo as autoras (2021), a resposta do Estado para esses deslocamentos massivos de pessoas se dá muitas vezes pela criação ou mobilização de maneiras para restringir ou impedir o direito de migrar, retendo pessoas, por exemplo, em espaços de trânsito — os quais, por vezes, se tornam seus destinos finais. Em vista disso, e com base em Glick-Schiller, Basch e Blanc-Szanton (1992, 1995), Bertino e Hadassa (2021) advogam por uma abordagem das migrações de crise pela ótica transnacionalista, que vem contestar categorias como lugar de “origem” e de “destino”, que refletem uma lógica linear e estática dos processos migratórios e que parecem não dar conta de explicar a complexidade desses fenômenos que por vezes fazem o “lugar de destino” ser o confinamento no local de origem ou de trânsito. Exemplo disso são as pessoas detidas pelo Estado antes de sair ou entrar em um país<sup>17</sup>.

Apesar de as migrações não serem um fenômeno humano recente, as chamadas migrações de crise passam a ser cada vez mais uma realidade para pessoas ao redor do mundo. Ainda mais que, como posto por Bertino e Hadassa (2014), elas “são inerentes também aos processos de aprofundamento do capitalismo transnacional, os quais transbordam seus efeitos gerando novos fenômenos ou agravando os já presentes.” (p. 5). As autoras ressaltam como o capital é livre para circular e se dirigir para onde acumule mais lucros, mas às pessoas não é dada essa liberdade, apesar de a migração se constituir como um direito humano<sup>18</sup>. Dessa forma, refletir sobre as designações utilizadas para definir os processos de mobilidade é um passo importante, pois essas definições podem determinar o acesso à direitos legais ou à assistência humanitária (McAdam, 2014).

Isso posto, é preciso compreender esses processos de mobilidade contemporânea a partir de uma visão mais ampla e que não trate os sujeitos deslocados como problemas a serem resolvidos. Desse modo, o uso do conceito “migração de crise” compreende os movimentos migratórios como uma resposta a situações de ruptura que abrangem ainda outros fatores de risco existentes na sociedade da qual se migra. Entender os movimentos migratórios a partir dessa concepção “implica aprofundar a complexidade dos processos sociais, econômicos, políticos, ambientais vivenciados pelas populações afetadas por crises.” (Bertino; Hadassa, 2021, p. 3).

---

<sup>17</sup> Ver por exemplo:

<https://www.gazetadopovo.com.br/mundo/mais-de-240-mil-imigrantes-foram-detidos-na-fronteira-entre-os-estados-unidos-e-o-mexico/>. Acesso em: 21 de fev 2024.

<sup>18</sup> Migrar consta na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 como um direito humano.

McAdam (2014), por exemplo, argumenta que desastres naturais e outras situações de risco podem já ser comuns a um determinado ambiente e, a menos que combinados com outras variáveis, como pobreza, superlotação e fragilidade política e/ou econômica, não se manifestarão como “crises”. Dessa forma, segundo a estudiosa, as migrações de crise devem ser entendidas “como uma resposta a uma combinação complexa de fatores sociais, políticos, econômicos e ambientais, que podem ser desencadeados por um evento extremo, mas não causados por ele” (McAdam, 2014, n.p., tradução minha).<sup>19</sup> O entendimento das migrações de crise a partir dessa ótica é importante, pois parte de uma perspectiva holística sobre as circunstâncias locais e não obscurece que outras fragilidades podem ser pré-existentes ao evento de ruptura e parte do processo de movimento. A mobilidade humana, portanto, não é causada apenas em resposta a um perigo eminente, mas devido à dimensão social subjacente.

Há de se ressaltar, contudo, que a migração, apesar de um direito, não é uma possibilidade para todas/os, pois depende de condições que podem não existir para determinados sujeitos, que acabam por permanecer no lugar da crise. De acordo com Bertino e Hadassa (2021, p. 3-4),

aqueles que migram usufruem de condições, ainda que mínimas, para assim proceder – fato abundantemente comprovado pela literatura da área. Isso significa não serem os mais pobres a conseguirem migrar, mas sim os que possuem recursos básicos para custeio da viagem e instalação no país de destino – não somente em termos econômicos, como também passando por conexões com pessoas ou obtenção de informações sobre o local no qual pretendem se estabelecer (CASTLES; HAAS; MILLER, 2014; SASSEN, 2010, 2016).

Diante do cenário de crise, portanto, não basta apenas escolher migrar, é preciso ter os recursos — materiais ou não — para isso. Assim sendo, a imobilidade é a outra face da mobilidade em massa que vemos acontecer atualmente no mundo. A compulsoriedade da migração, desse modo, parece afetar apenas aquelas/es com as condições para se locomover, enquanto outras/os que, em teoria, deveriam fazer parte das/os milhares de deslocadas/os forçadas/os<sup>20</sup> acolhidas/os em todo o mundo, se mantêm imóveis frente ao perigo.

Às/aos migrantes que conseguiram se deslocar, contudo, surgem os desafios postos pelas sociedades acolhedoras. A aprendizagem da língua do país de acolhida, por exemplo, desempenha um papel importante de emancipação desses sujeitos, desde que trabalhada a partir de um viés crítico que não condicione a presença desses grupos ao cumprimento de normas e práticas neocolonizadoras e assimilacionistas “guiadas pela ideia de que a/o

---

<sup>19</sup> Do original: “as a response to a complex combination of social, political, economic and environmental factors, which may be triggered by an extreme event but not caused by it.”

<sup>20</sup> Segundo Lopez (2018), baseada em Grosso (2010), a terminologia “deslocado forçado” abrange imigrantes de processos de migração forçada ou de crise com diferentes percursos migratórios (motivações, migrações anteriores, redes de acolhida, etc.).

migrante precisa falar, escrever, agir e pensar como um nativo, o que a/o força a silenciar sua identidade e seu poder agentivo.” (Cursino, 2022, p. 2).

Ao trazer essas discussões, não é a minha intenção, contudo, menosprezar o PLAc como utilizado no contexto português, que fez e faz o seu papel de chamar atenção para os fenômenos das migrações de crise e para os sujeitos que sofrem com elas, mas de problematizá-lo. Ao desembarcar no Brasil, esse termo passa a ser alvo de reflexões por parte de estudiosos da área de Português como Língua Adicional (Anuniação, 2018; Bizon e Camargo, 2018; Diniz, 2015, 2018; Lopez, 2016, 2018, 2020), que buscam reposicionar o conceito e principalmente as práticas didáticas de PLAc (Cursino, 2022). Um dos questionamentos levantados acerca dessa terminologia, por exemplo, é quanto às suas especificidades. Grosso (2010), teórica do contexto português, discorre sobre como a língua de acolhimento tem “um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional.” (p. 71). No entanto, Ana Paula de Araújo Lopez (2016) problematiza discursos como esse, pois um ensino acolhedor e significativo, baseado nas necessidades da/o aprendiz e no princípio da interculturalidade, é direito de qualquer estudante em qualquer ambiente de ensino, não sendo, portanto, uma prerrogativa apenas do PLAc. Dessa forma, a autora aponta que ainda seria preciso investigar quais seriam de fato as especificidades dessa área.

Diante da problemática de pensar a educação linguística de maneira transgressora, transdisciplinar e translíngua, Ana Paula de Araújo Lopez e Leandro Diniz (2018) definem PLAc da seguinte maneira (definição essa a partir do qual eu faço as teorizações e análises desta pesquisa),

Entendemos PLAc como a ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA) – integrante, portanto, da área de Linguística Aplicada – que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna. Seu objetivo é a produção e circulação de saberes linguístico-discursivos que, em última instância, contribuam para “produzir e democratizar mobilidades e multiterritorialidades”, fazendo face a processos de “reterritorialização precária” (BIZON, 2013, p. 123). Tais saberes, sublinhamos, podem, facilmente, ser atravessados por um discurso essencialista e totalizador, que significa os imigrantes pela falta e, dessa forma, como sujeitos carentes e dignos de pena. [...]. Daí a necessidade imperativa de um olhar sempre problematizador, que lance dúvidas sobre certezas que facilmente podem ir se construindo na especialidade em questão (Lopez; Diniz, 2018, n.p.).

Na sua definição, a autora e o autor (2018) destacam a questão da vulnerabilidade da pessoa deslocada forçada. Fatores de vulnerabilidade podem se manifestar como barreiras na

vida de migrantes em situação de crise, tanto como causas da migração quanto como reflexos do status de migrante ou refugiada/o no país de acolhida. De acordo com Sá e Fernandes (2016, n.p., *apud* Lopez, 2018, p. 19), essa vulnerabilidade advém de fatores como a “desigualdade de gênero, preconceito étnico-racial, segregação residencial e baixos níveis de renda.” Para Lopez (2018), a/o migrante de crise estará menos vulnerável quanto maior for sua capacidade de resposta, essa que “inclui possuir ativos e mecanismos de apoio externo (tanto governamentais, como políticas públicas favoráveis e programas do Estado, quanto não-governamentais, como a ajuda da sociedade civil ou ONGs)” (p. 19). Segundo Sá e Fernandes,

[o] conjunto de recursos materiais e imateriais dos quais indivíduos e lugares podem dispor são denominados ativos (KATZMAN, 2000, p. 294) e incluem capital físico, social e humano, que podem se manifestar através de direitos, vínculos sociais, habilidades e competências (*idem*, p. 295-296). Estes recursos permitem aos indivíduos e grupos acessar a estrutura de oportunidades oferecidas pelo Estado, pelo mercado e pela comunidade, a fim de melhorar o bem estar, evitar a deterioração das condições de vida ou diminuir a vulnerabilidade (Sá e Fernandes, 2016, n.p., *apud* Lopez, 2018, p. 18-19).

Isso posto, para Lopez (2018), o conhecimento da língua majoritária do país de acolhimento pode ser tornar um ativo com o qual a/o migrante aproveita oportunidades e aumenta a sua capacidade de resposta. Desse modo, “o PLAc pode funcionar como um – apesar de não ser o único – recurso para superar, por meio de sua agentividade, situações de risco ou perigo, tornando os imigrantes, nesse sentido, menos vulneráveis” (Lopez, 2018, p. 20). Assim, o enquadramento do ensino de português dentro como uma ferramenta para a defesa e agentividade de migrantes é importante para nos afastar de discursos que

parecem condicionar a integração e inserção dos migrantes de crise ao conhecimento da língua nacional. Com isso, reforça-se a ideia de que “não saber o idioma é a maior barreira para integração e inserção na sociedade de acolhimento” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 19), simplificando, a meu ver, um processo bastante complexo (Albuquerque, 2021, p. 75).

Conforme Lopez e Diniz (2018, n.p.),

embora o conhecimento em língua portuguesa possa ser fundamental para a inserção social no Brasil dos imigrantes deslocados forçados – contribuindo, por exemplo, para que conheçam melhor seus direitos, tenham acesso a determinados serviços ou pleiteiem determinadas vagas de emprego, esse não é, por si só, suficiente para garantir processos de territorialização não precários (BIZON, 2013).

Apesar da problematização em torno do PLAc, Lopez (2018) argumenta em prol da relevância do uso desse termo devido ao ato político que isso representa ao trazer visibilidade para a causa das migrações de crise e dos grupos minoritarizados nesses processos. Ainda, o debate acerca dessa área vem colaborando para o crescimento dela no país, com contribuições para o seu entendimento que dialogam com a forma como eu mesma a vejo. Como a de Bizon

e Camargo (2018), que preferem falar não sobre *uma* língua de acolhimento, mas em um *acolhimento em línguas*, que, segundo as autoras, reforça a afiliação a “uma perspectiva transcultural (César; Cavalcanti, 2007) e translíngue (Canagarajah, 2013), que contemple o uso das diferentes língua(gens) nos diferentes espaços de enunciação’ (Anúnciação, 2017, p. 96, *apud* Bizon e Camargo, 2018, p. 717)”. Segundo Cursino (2022), abordagens desse tipo “pretendem o vozeamento das línguas e culturas da/do migrante em nome de uma perspectiva de acolhimento outra, que se distancia de práticas autoritárias.” (p. 2). Para Mariana Albuquerque (2021, p. 76), a perspectiva de acolher em línguas problematiza “uma visão monolíngue e homogênea vinculada ao Brasil, segundo a qual todos os brasileiros ou residentes do Brasil falariam a língua portuguesa e compartilhariam entre si características identitárias nacionais.”

Desse modo, segundo Lopez (2020), o ensino de PLAc torna-se uma forma de ativismo na medida em que colabora para a emancipação da/o migrante ao dotá-la/o de ativos que servem para diminuir a sua vulnerabilidade na sociedade de acolhida e “pelo fato de sua prática acontecer para preencher uma lacuna de políticas públicas estatais e, ainda, para dar visibilidade às causas dos migrantes.” (Lopez, 2020, p. 185). Logo, é a partir desta lógica que vejo o PLAc e como ele é abordado nesta investigação: como um direito e como parte de um processo de educação linguística que não posiciona as/os estudantes em um lugar de submissão e passividade, no qual seriam vistas/os apenas como pessoas a serem amparadas ou assimiladas. Em vez disso, o PLAc é orientado para o acolhimento e o desenvolvimento dos repertórios comunicativos de nossas alunas e nossos alunos, construindo com elas e eles as ferramentas para sua agentividade. Conforme Cláudia Hilsdorf Rocha (2019, p. 16), a educação linguística pode ser um processo que potencializa uma educação crítica, pois “viabiliza o encontro (a invenção?) de modos alternativos de exercitarmos nossa liberdade e de lutarmos não-hegemonicamente”. Nesse sentido, a educação linguística crítica vai além da dicotomia ensinar/aprender uma língua nomeada, como o português; ela busca sensibilizar a/o estudante para as relações entre linguagem e poder, promover a desnaturalização daquilo que foi tornado natural, universal, fomentando a interrogação de nossas certezas e levando a uma transformação social que respeite e valorize a pluralidade de formas de vida existentes. Assim, a meu ver, é em busca de uma educação baseada nesses princípios que devemos dirigir nossos esforços em ensino e pesquisa de PLAc.

Como vimos, o conceito de língua que baseia nossas práticas pode se revelar inclusivo ou excludente dos próprios sujeitos que pensamos acolher. Isso posto, na próxima seção

discorrerei acerca de perspectivas sobre o que é língua e qual delas me ampara na análise e discussão dos registros desta pesquisa.

## 2.2 VISÃO DE LÍNGUA

*Minha mãe me contou que, em Guarani, ela não conhece palavras específicas que denotem posse. Em vez de dizer que somos “donos” de algo, falamos que estamos em sua companhia. O rio não é nossa propriedade, o vento também não; não somos proprietários de nenhuma existência.*

Geni Núñez

Suresh Canagarajah (2020) aponta que, em acordo com Jan Blommaert, em estudos mais atuais começamos a partir de uma noção de língua como sendo um recurso móvel propenso a mudanças no espaço e no tempo, ao invés de partir da noção dela como um recurso imóvel, o que, segundo o autor, não passa do resultado de um processo socialmente construído. Ele acrescenta:

Então, essas palavras fluem livremente e mudam o tempo todo, mas o que faz delas uma língua nomeada é um processo social e histórico ao longo de um período de tempo, quando as pessoas começam a usar um conjunto de palavras consistentemente com uma indexicalidade que é muito estável. E então as pessoas começam a colocar rótulos - como se este corpus de palavras constituísse o “Português”, ou este corpus de palavras constituísse o “Inglês”. Mas se você olhar desta forma, então deveríamos estar abertos às línguas como em constante mudança. A forma tradicional de assumir que existe uma estrutura da língua é demasiado estática e também muito hegemônica no sentido de que não podemos mudar nada. Então, acredito que as línguas têm forma e desenvolvem identidades e indexicalidades, mas é um processo que vem de baixo para cima (Canagarajah; Rocha; Maciel, 2020, p. 14-15, tradução minha)<sup>21</sup>.

Partindo do viés de que a diversidade é a norma e a padronização e estabilidade das línguas uma construção político-social (Canagarajah, 2013), as línguas nomeadas, como português, inglês ou espanhol, são, dessa forma, invenções associadas ao paradigma monolíngue. Esse paradigma tem como princípio a ideia de língua como associada à uma

---

<sup>21</sup> Do original: “So, these words are flowing freely and they are changing all the time, but what makes them a named language is a social and historical process over a period of time when people start using a set of words consistently with the indexicality that is very stable. And then people start attaching labels- like this corpus of words constitutes “Portuguese,” or this corpus of words constitutes “English”. But if you look at it this way, then we should be open to languages always changing. The traditional way of assuming there is a structure of language is too static and also very hegemonic in the sense we can’t change anything. So, I do believe languages have form and develop identities and indexicalities, but it is a bottom up process”.

comunidade<sup>22</sup> e a um território, concepção reiterada pela tríade herderiana e com difusão durante a criação dos Estados Nacionais<sup>23</sup>. Como explica Albuquerque (2021, p. 77):

com o surgimento de Estados-Nação, nos quais há uma definição de fronteiras geográficas, uma organização geopolítica de territórios, bem como uma criação de comunidades pretensamente homogêneas, legitimam-se argumentos referentes à ideia de língua pura, isolada e independente, em uma tentativa de concisão interna, a qual se alia a um projeto colonialista/nacionalista composto por exclusões e hierarquias.

Desse modo, as línguas passam a ser um símbolo da identidade nacional. Desta empreitada, surgem categorias como a de “falante nativo”<sup>24</sup>, responsável por criar a concepção de um/a falante ideal, dona/o de uma língua que é sua e da qual é usuária/o legítima/o.

Para Canagarajah (2013), os conceitos de “nativo” e “não-nativo” distorcem a competência translíngue que todas as pessoas possuem, pois colocam as línguas como pertencentes a determinados territórios e determinadas pessoas, quando, na verdade, elas podem e são utilizadas por qualquer pessoa em qualquer lugar na tentativa de atingir seus objetivos comunicativos. O autor define essa competência translíngue<sup>25</sup> da seguinte maneira:

Em essência, a competência translíngue não constitui uma competência gramatical, mas sim uma competência performativa, ou seja, o que ajuda a alcançar significado e o sucesso nas comunicações é a nossa capacidade de alinhar os recursos semióticos com os recursos sociais e ambientais. Trazemos conosco uma capacidade de prática social que nos permite dar significado às palavras e construir padrões a partir de gramáticas díspares, buscando o alinhamento entre contextos cognitivos, sociais e físicos. É esta capacidade para a prática que também nos ajuda a negociar estruturas sociais, complexos ideológicos e desigualdades de poder através da linguagem. Por outras palavras, podemos realinhar o nosso posicionamento em relação aos outros e ao ambiente à medida que procuramos uma voz através da linguagem (Canagarajah, 2013, p. 32, tradução minha).<sup>26</sup>

Além disso, segundo Alastair Pennycook, “na verdade não ‘falamos línguas’; não somos, de fato, ‘falantes nativos’ de coisas chamadas ‘línguas’. Em vez disso, nos envolvemos em práticas de linguagens” e “recorremos a repertórios linguísticos, adotamos

---

<sup>22</sup> Pratt (1991) problematiza o uso desse termo já que ele tradicionalmente se refere a conjuntos de grupos sociais como algo homogêneo, territorializado e não problematiza as relações de poder existentes neles.

<sup>23</sup> O Romantismo, o Iluminismo, o Estruturalismo, a Industrialização e a Colonização foram também fundamentais, além da criação dos Estados Nacionais e de acordo com Canagarajah (2013) para formular e difundir os ideais monolíngues.

<sup>24</sup> Sendo o homem o indivíduo socio-historicamente privilegiado na sociedade, termos como “falante nativo” se referem majoritariamente, mesmo que de maneira velada, a eles. Dessa forma, mantenho a forma masculina, refletindo em como essa terminologia além de tratar as línguas como entidades territorializadas, ainda privilegia a parcela masculina, majoritariamente branca, que as moldam e as utilizam conforme os seus interesses.

<sup>25</sup> Canagarajah (2013) afirma que todos temos a competência translíngue, inclusive as pessoas tidas como monolíngues.

<sup>26</sup> Do original: “In essence, translanguingual competence constitutes not grammatical competence, but performative competence, that is, what helps achieve meaning and success in communications is our ability to align semiotic resources with social and environmental affordances. We bring with us a capacity for social practice that enables us to give meaning to words and construct patterns out of disparate grammars by seeking alignment between cognitive, social and physical contexts. It is this capacity for practice that also helps us negotiate social structures, ideological complexes, and power inequalities through language. In other words, we can realign our positioning toward others and the environment as we seek a voice through language”.

estilos, participamos de discursos, criamos gêneros.” (2019, p. 177, tradução minha).<sup>27</sup> Li Wei (2017), por sua vez, declara que nós não falamos ou pensamos em uma única língua nomeada, mas em um idioleto composto dos diversos recursos linguísticos que adquirimos e desenvolvemos ao longo da vida. Ele ainda acrescenta que “É provável que não haja dois idioletos iguais, e é provável que nenhum idioleto de um único indivíduo seja o mesmo ao longo do tempo.” (Wei, 2017, p. 18-19, tradução minha).<sup>28</sup> Por sua vez, Canagarajah diz que “somos todos translíngues, e não falantes nativos de uma única língua em ambientes homogêneos.” (2013, p. 8, tradução minha).<sup>29</sup>

Sinfree Makoni e Alastair Pennycook apresentam a teoria de Reagan (2004, *apud* Makoni e Pennycook, 2005) de que não existem coisas como “inglês”, “russo”, “espanhol” ou qualquer outra língua. O seu argumento (2004) é o de que a noção das línguas como entidades fixas é problemática, visto que, de uma perspectiva histórica, elas se desenvolveram a partir de combinações de sons, gestos, símbolos etc. e dos contatos feitos entre diferentes comunidades de fala, sendo que incorporar elementos linguísticos de um grupo no outro sempre foi parte importante do processo de relação humana e, da perspectiva social, as línguas variam conforme as/os diversas/os falantes, contextos, classes, gêneros etc. A proposta de Reagan é a de linguagem como uma coleção de idioletos e do desenvolvimento de uma consciência crítica de língua a partir de uma perspectiva construtivista e que rejeite a noção dela como objeto estático em favor de uma maneira mais complexa de vê-la. Makoni e Pennycook (2005) sugerem que é necessário repensar “língua” no mundo contemporâneo, não apenas reconhecendo o fato de sua invenção, mas os efeitos de tal invenção. De acordo com Makoni e Pennycook, “A vantagem da noção de ‘invenção’ é que ela oferece oportunidades para intervenção social e práticas contrárias através da desinvenção.” (2005, p. 141).<sup>30</sup> Para os autores (2005), o projeto de desinvenção das línguas não trata apenas de reiterar a noção de línguas como sistemas fluídos, mas de argumentar que o próprio conceito de língua e de regimes metadiscursivos — conjunto de discursos e dispositivos epistemológicos (Oliveira, Pinto, 2011) — usados para descrevê-las estão localizados dentro de suposições linguísticas e culturais ocidentais e que não descrevem um estado de coisas reais no mundo, mas ficções

---

<sup>27</sup> Do original: “we do not actually ‘speak languages’; we are not, in fact, ‘native speakers’ of things called ‘languages’. Rather, we engage in language practices” e “we draw on linguistic repertoires, we take up styles, we partake in discourse, we do genres.”

<sup>28</sup> Do original: “No two idiolects are likely to be the same, and no single individual’s idiolect is likely to be the same over time.”

<sup>29</sup> Do original: “We are all translanguals, not native speakers of a single language in homogeneous environments.”

<sup>30</sup> Do original: “The advantage of the notion of ‘invention’ is that it provides opportunities for social intervention, and counter-practices through disinvention.”

convenientes e inconvenientes. Convenientes porque oferecem uma forma útil de compreender o mundo e de moldar as/os usuárias/os da linguagem, e, inconvenientes, porque produzem visões particulares e limitantes sobre como a linguagem realmente funciona no mundo.

Para Santo e Santos (2018), “o processo de invenção das línguas foi também um processo de invenção, hierarquização e exaltação de identidades sociolinguísticas específicas.” (p. 155). O autor e a autora explicam:

A ideia de falantes de “língua portuguesa”, por exemplo, está fincada na figura daqueles que se aproximam do “sistema linguístico” europeu que traduz(iria) a primazia da tradição escrita e gramatical, relegando a níveis de “iletrados” ou “populares”, os falantes de uma “variedade” ou “dialeto” que não seguem as regras gramaticais dessa “língua”. Desse modo, falar do processo de invenção das “línguas” é também falar, de um lado, sobre processo de invenção de um grupo, e de outro, sobre o apagamento de identidades (Santo e Santos, 2018, p. 155).

Apesar de defender uma visão de língua como um recurso fluído e híbrido, no presente texto eu abordo as discussões a partir das línguas nomeadas e de outros termos que não se enquadram na orientação translíngue, como é o caso do conceito de “falante nativo”. Opto por utilizar as terminologias existentes por necessidade prática, fazendo as devidas críticas necessárias, mas também por entender, assim como apontado por Canagarajah (2013), que línguas e conceitos recebem os seus rótulos de acordo com seus usos situados em contextos particulares e se tornam parte da identidade dos grupos que as utilizam. Assim,

Em vez de tratar estes rótulos como uma falsa consciência, considero que eles e as identidades [criadas a partir da concepção de língua como associada a uma comunidade e a um território] têm uma função fortalecedora e afirmativa para os grupos sociais. A principal diferença é que não trato essas línguas nomeadas e suas variantes como tendo um status ontológico. Elas não têm uma realidade objetiva lá fora. São construções sempre abertas à reconstituição e à renomeação. (Canagarajah, 2013, p. 16, tradução minha, destaque meu).<sup>31</sup>

Na translíngua, a relação binária entre falante nativo e não-nativo é abandonada (Canagarajah, Kimura, 2018). Contudo, neste texto, utilizo essa terminologia como modo de diferenciar, respectivamente, aqueles/as que afirmam ter uma determinada língua nomeada como a sua língua materna ou primeira daqueles/as que afirmam ter determinada/s língua/s como adquirida/s após uma primeira língua nomeada considerada como sua língua materna ou primeira<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> Do original: “Rather than treating these labels as false consciousness then, I hold such labels and identities as having an empowering and affirmative function for social groups. The main difference is that I don't treat these labeled languages and varieties as having an ontological status. They don't have an objective reality out there. They are constructs that are always open to reconstitution and relabeling.”

<sup>32</sup> Utilizo os termos “língua primeira”, “primeira língua” e “língua materna” como sinônimos.

O termo “multilíngue” e seus derivados também podem trazer a falsa impressão de que, por línguas coexistirem lado a lado em um mesmo espaço, o uso delas também pode ser respeitado em qualquer situação, ainda mais ao considerar a influência da ideologia monolíngue na nossa sociedade. Além disso, para Canagarajah (2013), esse termo não abrange a noção das interações entre as línguas que orientam as práticas translíngues. Para começar, rótulos como “multilíngue” e “plurilíngue” acabam por reproduzir a lógica colonial da invenção das línguas por meio do interesse que possuem nas diversidades das línguas no sentido quantitativo<sup>33</sup>, em que se questiona quantas línguas existem, quais são, quantas línguas uma pessoa fala; circulando em torno de uma ideia enumerativa das línguas e perdendo de vista a questão qualitativa de refletir sobre as práticas comunicativas em si (Makoni, Pennycook, 2005). Além disso, como afirma Wei (2017), o mito da existência de uma língua pura é ainda muito presente e faz com que pessoas acreditem na ideia de uma “contaminação” de suas línguas por outras. O entendimento de “multilíngue” a partir da lógica monolíngue supõe que esse sujeito deva respeitar as distinções gramaticais de cada língua que utiliza, como se em sua mente existissem compartimentos cognitivos diferentes para cada língua e com competências linguísticas diferentes para cada uma delas (Canagarajah, 2013).

A orientação monolíngue, dessa maneira, coloca fronteiras entre línguas, lugares e pessoas, separando-os de forma a poder acessá-los de maneira objetiva. No entanto, as migrações cada vez mais crescentes, como colocado por Menezes et al. (2023, p. 4),

acabam por desacomodar essas fronteiras historicamente estabelecidas, pois incidem sobre práticas translíngues, ou seja, práticas linguísticas que ultrapassam os limites das línguas nomeadas e são mobilizadas a partir do repertório linguístico dos falantes quando estes desejam se comunicar, sem a preocupação de falar uma ou outra língua nomeada.

Portanto, é preciso um movimento de ruptura com visões tradicionais que não servem mais, e que me parece nunca serviram, para analisar as práticas linguísticas de maneira holística e ecológica<sup>34</sup>. Neste sentido, como apontado por Rocha (2019), “passa a ser muito importante em tempos de disjunções políticas, econômicas, sociais, culturais e linguísticas, que busquemos questionar fortemente as ideologias monolíngues nos sistemas, nas políticas e

---

<sup>33</sup> Como afirmam Makoni e Pennycook (2005), ao serem consideradas sistemas autônomos, as línguas podem ser classificadas e adicionadas umas às outras - *ideologia do censo* - sendo possível contar as “línguas” e as/os falantes delas. Interessante pontuar, contudo, que existe uma enorme disparidade entre o número de línguas tidas como existentes pelos linguistas e o número de línguas que as pessoas afirmam falar (Makoni e Pennycook, 2005).

<sup>34</sup> Santaella (2010, p. 15), citada por Rocha (2019, p. 20), discorre sobre como a perspectiva ecológica traz noções menos rígidas de tratar as relações languageiras na contemporaneidade e implica a compreensão de que “os falantes são os agentes de um campo complexo, cujas fronteiras são estabelecidas pela geografia, pelos recursos naturais e econômicos e, sobretudo, pelos usos sociais da língua”.

nas práticas socioeducativas.” (p. 26). Assim, ao utilizar termos como “multilíngue” e “plurilíngue” daqui para frente na pesquisa, enquadro-os em uma perspectiva translíngue que busca destacar a natureza híbrida e fluida da comunicação.

Dito isso, na seção seguinte apresento a orientação translíngue como uma lente para olharmos para nossas práticas de linguagem de modo mais complexo e justo para com as/os falantes.

## 2.3 PRÁTICAS TRANSLÍNGUES

*Meaning doesn't reside solely in language but in all the resources of the text and context.*

Suresh Canagarajah

Segundo Ofelia García (2017), às professoras e aos professores é dada a tarefa de lidar, nesse período de grande mobilidade global, com a questão da aprendizagem da língua do país de acolhimento pelas/os migrantes. A autora também aponta que muitos recursos e conceitos utilizados em sala de aula não são adequados ao cenário atual de “superdiversidade” (Vertovec, 2007)<sup>35</sup>. Makoni e Pennycook (2005) apoiam essa declaração ao afirmar que

Todas as sociedades estão numa forma de transição e não podem ser mudadas através da utilização de modos de pensamento que produziram os problemas com os quais ainda são confrontadas. A mudança requer um novo pensamento, novas formas linguísticas de conceituar os problemas (p. 152, tradução minha)<sup>36</sup>.

García (2017) apresenta então a translinguagem<sup>37</sup> como alternativa ao uso de teorias e pedagogias centradas em ideologias que reduzem a língua como sistema individual. A pedagogia translíngue, baseada em uma teoria também translíngue, busca apontar maneiras de

---

<sup>35</sup> Superdiversidade é um conceito formulado por Steven Vertovec em 2007 para descrever a crescente complexificação dos fluxos migratórios contemporâneos, marcada pela intersecção dinâmica de múltiplas variáveis sociais, econômicas, jurídicas e culturais. Segundo o autor (Vertovec, 2013), diferentemente de abordagens tradicionais, centradas prioritariamente em questões étnicas ou linguísticas, a noção de superdiversidade considera outras variáveis fundamentais para a compreensão da diversidade atual, como os distintos status jurídicos dos sujeitos migrantes, suas trajetórias e inserções no mercado de trabalho, bem como especificidades relacionadas a gênero e faixa etária. O termo, portanto, evidencia a natureza mutável, complexa e heterogênea dos processos migratórios contemporâneos e aponta para a necessidade de uma abordagem analítica multidimensional.

<sup>36</sup> Do original: “All societies are in one form of transition and they cannot be changed by using modes of thought which produced the problems with which they are still confronted. Change requires new thought, new ways of conceptualizing problems.”

<sup>37</sup> Pesquisadores têm usado diferentes termos para se referir às práticas linguísticas e sociais descritas até aqui, como os termos *translinguagem*, *translinguismo*, *translingualismo* e *práticas translíngues*, opção de Canagarajah (2013) para enfatizar a prática dentro da orientação translíngue. Segundo o autor, “The labels are different because they are used by scholars from different geographical and disciplinary backgrounds.” (Canagarajah, 2022, p. 4). Isso posto, neste trabalho, utilizo os termos translinguagem e práticas translíngues como sinônimos, visto que eles têm compartilhado orientações teóricas semelhantes e o uso de um ou outro termo não altera a perspectiva defendida aqui.

aproveitar os repertórios semióticos das/os alunas/os multilíngues para uma educação linguística mais igualitária, colaborativa e transformadora.

A translanguagem começou a se desenvolver na década de 90 principalmente ligada à noção de bilinguismo como uma vantagem ao invés de uma desvantagem (Carstens, 2016). O termo translanguagem foi usado pela primeira vez em 1994 pelo educador galês Cen Williams para se referir às práticas pedagógicas observadas por ele. Nessas práticas, as/os alunas/os alternavam as línguas de produção e de recepção, respondendo em inglês quando as/os professoras/es explicavam em galês ou lendo em galês e ouvindo explicações em inglês, por exemplo. Para Williams (Wei, 2017), essas práticas ajudavam no desenvolvimento do bilinguismo das/os estudantes. Assim, segundo Adelia Carstens (2016), no início dos estudos sobre translanguagem o foco estava na função dessa perspectiva em auxiliar bilíngues a acessar os diferentes recursos linguísticos de suas duas línguas em processos cognitivos complexos. Atualmente o termo tem sido utilizado para se referir à teoria translíngue, às práticas translíngues em contextos multilíngues e também às práticas pedagógicas que incentivam e valorizam usos flexíveis dos repertórios comunicativos de alunas/os e professoras/es no processo de educação linguística.

García descreve a translanguagem a partir de uma perspectiva pedagógica como “uma abordagem ao bilinguismo que está centrada não nas línguas [...] mas nas práticas dos bilíngues que são facilmente observáveis.” (García, 2009, p. 44, *apud* García, 2017, p. 16, tradução minha)<sup>38</sup>. Ainda, a translanguagem é definida como “a implementação de todo o repertório linguístico de um falante sem levar em conta a adesão cuidadosa aos limites social e politicamente definidos das línguas nomeadas (e geralmente nacionais e estaduais).” (Otheguy; García; Reid, 2015, p. 281, *apud* García, 2017, p. 17, tradução minha)<sup>39</sup>. Segundo Li Wei (2017), a translanguagem tem se provado efetiva em contextos em que a língua de instrução é diferente da língua das/os alunas/os, deliberadamente quebrando a separação artificial e ideológica entre línguas, empoderando estudantes e docentes com seu foco na produção de sentidos e desenvolvimento de identidades. Para Canagarajah e Kimura (2018), “a abordagem translíngue considera as maneiras pelas quais as diferenças linguísticas e a multimodalidade podem contribuir para os esforços de construção de significado” e “não trata

---

<sup>38</sup> Do original: “an approach to bilingualism that is centered not on languages [...] but on the practices of bilinguals that are readily observable”

<sup>39</sup> Do original: “the deployment of a speaker’s full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state languages)”

as diferenças linguísticas como problemas em si, mas como recursos para a produção de significados.” (p. 297)<sup>40</sup>.

Pennycook (2019) observa que o direcionamento para estudos da translinguagem faz parte de uma busca por terminologias não relacionadas com conceitos rígidos de língua como código ou estrutura linguística autônoma, como é o caso de termos como bilinguismo, multilinguismo, *code-switching*<sup>41</sup> e *code-mixing*, esse último que se refere aos “empréstimos” linguísticos feitos por falantes a partir das línguas que conhecem. Para o autor (2019), a educação crítica precisa incluir práticas transformativas. Assim, ele alerta para a importância de não colocar novos nomes em práticas de educação normativas, como acontece quando se trabalha com a translinguagem como uma intercalação entre línguas nomeadas e não como prática de mobilização de repertórios para produzir sentidos realizada pelas/os falantes (Pennycook, 2019; Yip, García, 2018). A concepção de translinguagem como transição entre línguas nomeadas remete à noção de línguas como estruturas autônomas, como códigos que se alternam de modo aditivo (Canagarajah, 2013), o que não condiz com a noção de língua para a translinguagem. Como também apontado por Yip e García, essas práticas de alternância de códigos “referem-se às alternâncias de idiomas nomeados, a definição externa de quais idiomas são dados por estados políticos e sistemas escolares.” (2017, p. 169).

Neste sentido, é preciso ter claro o que é translinguagem. A própria terminologia nos traz indicações do significado deste conceito: o prefixo “trans” na palavra *translinguagem*, de acordo com Wei (2017), se refere:

- às práticas fluidas que vão além, ou seja, *transcendem*, sistemas e estruturas linguísticas socialmente construídos para envolver diversos sistemas e subjetividades de criação de significados múltiplos;
- a capacidade *transformadora* do processo de translinguagem não apenas para os sistemas linguísticos, mas também para a cognição e as estruturas sociais dos indivíduos;
- e as consequências *transdisciplinares* da reconceitualização de língua, da aprendizagem e uso de línguas, e de um trabalho para além das divisões entre linguística, psicologia, sociologia e educação (Wei, 2017, p. 27, tradução minha)<sup>42</sup>

---

<sup>40</sup> Do original: “the translingual approach considers the ways in which linguistic differences and multimodality might contribute to meaning making endeavors.” e “does not treat linguistic differences as problems in and of themselves, but as resources for producing meanings.”

<sup>41</sup> Segundo Milozo, no sentido em que o paradigma monolíngue ainda é muito presente na mentalidade das pessoas, a ação de “alternar” entre línguas nomeadas “é frequentemente considerada uma violação ou uma corrupção ao uso linguístico, sendo frequentemente estigmatizada.” (2019, p. 33), o que as perspectivas translíngues buscam desestigmatizar.

<sup>42</sup> Do original: “the fluid practices that go beyond, i.e., *transcend*, socially constructed language systems and structures to engage diverse multiple meaning-making systems and subjectivities; the *transformative* capacity of the Translinguaging process not only for language systems but also for individuals’ cognition and social structures; and the *transdisciplinary* consequences of re-conceptualizing language, language learning, and language use, and working across the divides between linguistics, psychology, sociology, and education.”

Canagarajah (2013, p. 6-7) discorre o seguinte sobre o fato de a comunicação *transcender o uso de línguas individuais* e também *transcender o uso de palavras*. Para ele,

— As línguas estão sempre em contato e se influenciam mutuamente e por isso a noção de línguas como entidades fixas deve ser problematizada;

— Falantes tratam todos os recursos disponíveis como parte de seu repertório, sem os separar por rótulos, sendo a língua apenas um desses recursos. Além disso, diversas modalidades — oral, escrita, visual — trabalham juntas na criação de significados;

— Falantes não têm competências diferentes para diferentes línguas nomeadas, mas sim uma proficiência integrada;

— Línguas não estão em guerra umas com as outras, mas se complementam na comunicação e devemos reconsiderar a noção de que uma língua interfere com o aprendizado e o uso de outra;

— A comunicação não se limita ao uso de uma língua por vez, pois nosso discurso é formado e mediado pela mistura de diversos recursos, mesmo que nem sempre isso fique evidente;

— No contexto de diversidade linguística, o significado não surge de um sistema gramatical comum, mas através de práticas negociadas em situações específicas;

— A comunicação envolve tratar as línguas como “recursos móveis” apropriados pelas pessoas de acordo com os seus propósitos; esses recursos ganham significado no contexto da situação.

Dito isso, faz-se relevante a definição do conceito de *repertório*, visto que ele é parte integrante da perspectiva translíngue que não considera as línguas nomeadas como entidades presentes em caixinhas separadas nas nossas mentes. Assim, segundo Megale e Camargo (2015), Busch apresenta o conceito de repertório linguístico como uma redefinição do conceito de “repertório verbal” defendido por Gumperz. Repertório verbal é entendido pelo autor como “a totalidade das formas linguísticas empregadas no curso das interações socialmente significativas” (1964, p. 137, *apud* Megale; Camargo, 2015, p. 53). No entanto, esse conceito é descrito a partir da noção de “comunidade de fala”, que acaba por caracterizar os grupos sociais de maneira homogênea. Dessa forma, Busch redefine o conceito de repertório partindo da condição de “superdiversidade” de Vertovec (2007), termo que enfatiza o crescimento das migrações na contemporaneidade e a diversidade característica das sociedades atuais.

Assim, segundo Menezes *et al.* (2023, p. 3), o conceito de repertório

envolve os meios linguísticos (variedades de língua), meios culturais (gêneros, estilos) e meios sociais (normas para a produção e compreensão da linguagem) específicos que são aprendidos pelo sujeito de diferentes maneiras ao longo da vida, através de diversas táticas, tecnologias e mecanismos.

Neste trabalho, compreendo a/o translíngue não como sujeito que possui vários repertórios linguísticos, um para cada uma das línguas nomeadas que conhece, mas, na verdade, como tendo um “repertório constituído por línguas sem delimitação claramente definidas, um contínuo linguístico para ser acessado.” (Megale, Camargo, 2015, p. 61). Conforme García (2017), cada falante possui um sistema linguístico único do qual ela/ele pode selecionar diferentes recursos de acordo com as situações comunicativas em que está situada/o. Dessa maneira, nenhum desses recursos, inclusive nenhuma das línguas nomeadas, encontra-se em posição superior ou inferior à outra, pois serão utilizados ou descartados conforme a necessidade, a disponibilidade e a competência da/o falante.

Vale ressaltar que repertórios linguísticos não são desvinculados de posições de privilégio, sendo que, construídos na interação, são também dentro dela excluídos ou subjugados de acordo com o valor a eles agregado. Portanto, enquanto alguns repertórios linguísticos continuarem a ser mais valorizados que outros, pessoas que vivem dentro e entre fronteiras (nacionais, políticas, sociais etc) continuarão a ser excluídas de espaços em que seus repertórios são tidos como inferiores ou deficientes. García (2017), no entanto, afirma que a translíngua “oferece uma forma de capturar as práticas complexas de falantes que não podem evitar ter línguas inscritas em seus corpos e que, ainda assim, vivem entre diferentes contextos sociais e semióticos.” (p. 24, tradução minha)<sup>43</sup>. A corporificação da linguagem a retira de um lugar abstrato para colocá-la como performativa, “como fenômeno social a partir do qual constituímos o mundo e por meio da qual constituímos a nós mesmos e as nossas imagens de outro.” (Oliveira, Sabota, 2020, p. 389). A translíngua, portanto, coloca a/o falante como agente no processo de comunicação e dá legitimidade ao repertório comunicativo dela/e, sem atribuir distinções de valor ou importância entre os recursos por ela/e utilizados. Isso não significa que as práticas translíngues sejam neutras, uma vez que se instauram em processos interativos nos quais relações de poder sempre se estabelecem; no entanto, a perspectiva translíngua em si não hierarquiza práticas comunicativas a priori.

A noção de repertório ainda tem se desenvolvido para incluir outros recursos que ajudam na construção de sentidos. É o caso do termo “repertório espacial”, descrito por

---

<sup>43</sup> Do original: “Translanguaging offers a way of capturing the expanded complex practices of speakers who cannot avoid having had languages inscribed in their bodies, and yet live between different societal and semiotic contexts.”

Pennycook e Otsuji como “os recursos disponíveis e sedimentados que derivam das práticas linguísticas repetidas das pessoas envolvidas em conjuntos de atividades relacionados a determinados lugares” (2015, p. 166, *apud* Canagarajah, Kimura, 2018, p. 298, tradução minha)<sup>44</sup>. Para Canagarajah, “não é apenas o que eu trago para a conversa, mas há muitos recursos por aí” e “Na situação linguística de um professor [...] há recursos com os quais preciso trabalhar; não trago necessariamente todos eles, mas posso usá-los para o meu propósito comunicativo.” (2020, p. 21, tradução minha)<sup>45</sup>.

Voltando-me um momento para apresentar um pouco mais sobre a pedagogia translíngue, ressalto que, de acordo com García (2017, p. 21, tradução minha), a prática pedagógica translíngue para migrantes adultos/os deve ser direcionada por alguns princípios:

- Dê “voz” aos migrantes e ajude-os a desenvolvê-la<sup>46</sup>.
- Desenvolva seus pontos fortes e interesses.
- Certifique-se de que os alunos estão “performando” a língua, realizando tarefas genuínas e autênticas, e não apenas que eles “tenham posse” de estruturas linguísticas.
- Reconheça as complexidades dos mundos e das palavras dos migrantes e utilize-os no processo de finalização do produto que pretende construir.
- Garanta que eles se apropriem de novos recursos em um repertório ampliado que seja seu, e não apenas de um Estado-nação ou de um grupo nacional específico.<sup>47</sup>

García (2017) ainda apresenta quatro papéis que as/os professoras/es de migrantes adultos/os orientadas/os por uma posição da pedagogia translíngue devem assumir em sala de aula. O primeiro papel seria o da/o “detetive”<sup>48</sup>, que consiste em investigar os conhecimentos prévios das/os alunas/os, assim como as suas formas de criar sentido e utilizar a língua. O papel de “coaprendiz” por parte da/o professor/a implica um trabalho dialógico em sala de aula, construído com as/os alunas/os e a partir da perspectiva de que a/o educador/a também pode aprender com a/o educanda/o, caso esteja aberta/o para isso. Já no papel de “construtor/a”, a/o educador/a deve se questionar acerca de como ele/ela pode construir um espaço de aprendizagem que valorize as diferenças (de raça, gênero, nível educacional etc.) entre discentes e as/os incentive a participar do processo de aprendizagem. Para García, a/o

---

<sup>44</sup> Do original: “the available and sedimented resources that derive from the repeated language practices of the people involved in the sets of activities related to particular places.”

<sup>45</sup> Do original: “it’s not just what I bring but there are a lot of resources out there. In the language situation of a teacher [...] there are resources I need to work with; I don’t necessarily bring all of them, but I can use them for my purpose.”

<sup>46</sup> No sentido de legitimar a voz das e dos migrantes, dentro de um processo que envolve a escuta ativa de suas demandas e necessidades.

<sup>47</sup> Do original: “– Give migrants ‘voice’ and help them to develop it. – Build on their strengths and interests. – Make sure that students are ‘doing’ language, performing genuine and authentic tasks, not just that they ‘have’ language structures. – Recognize the entanglements of migrants’ worlds and words and use them in the process of finalizing the product that you intend. – Ensure that they appropriate new features into an expanded repertoire that is their own, and not just that of a nation state or specific national group.”

<sup>48</sup> Do original e na ordem em que os apresento na pesquisa: *the detective, the co-learner, the builder, the transformer*.

professor/a deve se perguntar: “Como faço para construir um espaço que reflita o emaranhado de diferentes mundos e palavras e seus diferenciais de poder, e seja flexível o suficiente para acomodar as diferenças?” (2017, p. 23, tradução minha)<sup>49</sup>. Desse modo, a tarefa da/o educador/a é mais orientada para a apresentação e desenvolvimento de recursos linguísticos que capturem e expressem os interesses e as necessidades da turma. Por fim, o papel de “transformador/a” vem da/o docente assumir a responsabilidade de, em sala de aula, questionar e refletir acerca da questão da modernidade/colonialidade<sup>50</sup>, pensando em alternativas para tornar essas questões visíveis para as/os alunas/os enquanto expandem seus repertórios comunicativos. Ao assumir esses papéis, a/o docente faz com que objetivo do ensino de línguas deixe de estar centrado no ensino de normas ou na obtenção de uma proficiência de “falantes nativos”, mas no desenvolvimento do repertório linguístico das/os estudantes, bem como de uma consciência crítica acerca do funcionamento da linguagem.

Isso posto, somos sujeitos historicamente constituídos e nos engajamos em processos ideologicamente orientados e construídos por uma multiplicidade de recursos e modalidades de linguagem. Dessa forma, é preciso que a educação linguística na contemporaneidade rompa com o paradigma monolíngue que homogeneiza línguas, culturas e identidades e tenha o compromisso com uma formação de pessoas “capazes de enfrentar os desafios econômicos, sociais, culturais, políticos, ambientais que marcam nossos tempos, em prol de uma sociedade mais equânime e justa.” (Maciel, Rocha, 2019, p. 14).

Com base nos trabalhos de Lu e Horner (2013), Rocha (2019, p. 23) discorre como

mais importante do que definir translinguagem é tecer contornos possíveis, a fim de possibilitar a composição de uma abordagem ou orientação que, ao abraçar a multiplicidade semiótica e sociocultural das práticas de linguagens contemporâneas, revele-se também potencialmente transformativa e capaz de viabilizar o enfrentamento de discursos, práticas e políticas reducionistas e opressoras.

Dessa forma, tendo discutido as principais características e objetivos da orientação translíngue, na seção seguinte trago-a como uma opção teórico-prática para imaginar e construir (Mignolo, 2017) uma educação linguística crítica no mundo atual.

---

<sup>49</sup> Do original: “How do I build a space that reflects the entanglement of different worlds and words and their power differentials, and is flexible enough to accommodate differences?”

<sup>50</sup> Esses termos aparecem juntos, pois são considerados faces de uma mesma moeda: a modernidade é apresentada como o lado positivo do empreendimento colonial, enquanto a colonialidade é vista como seu lado obscuro, envolvendo genocídio e epistemicídio, por exemplo, e os efeitos duradouros do colonialismo, que se manifesta nas esferas econômica, social e epistêmica. Isso significa que “a violência colonial é o que possibilita o sistema moderno global e que não há um sem o outro, daí falarmos em termos de modernidade/colonialidade” (Silva, Marson, 2022, p. 688).

## 2.4 TRANSLINGUAGEM: REFLEXÕES PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA

Nas palavras de Megale e Camargo (2015, p. 60), influenciadas por Canagarajah, “translinguar é a norma”, no entanto, ainda é muito atual que nossas práticas, dentro e fora de sala de aula, sejam guiadas por noções autoritárias, hegemônicas e eurocêtricas que deslegitimam as pessoas, as práticas, os conhecimentos e os modos de vida produzidos nas fronteiras, “não nas fronteiras do estado-nação, mas nas fronteiras do mundo moderno/colonial, fronteiras epistêmicas e ontológicas” (Mignolo, 2017, p. 20). A translanguagem, nesse sentido, é uma opção que procura valorizar ontoepistemologias excluídas e deslegitimadas do projeto ainda colonial de modernidade.

Na seção anterior discorri sobre como García (2017) fala da criação de um espaço translíngue transformador em sala de aula, no entanto, é relevante observar que a criação desse espaço não implica que as relações ali existentes sejam todas harmoniosas. Isso se dá pois as interações acontecem dentro de *zonas de contato*. Visto que a noção de uma “comunidade” se baseia numa concepção de grupos sociais homogêneos e territorializados, utilizo no trabalho o termo zona de contato para descrever espaços em que grupos sociais diversos interagem, negociam e criam sentidos a partir da prática localizada. Zona de contato é um termo introduzido por Mary Louise Pratt como alternativa ao modelo de “comunidade” e é descrito por ela como

espaços sociais onde as culturas se encontram, se chocam e lutam entre si, muitas vezes em contextos de relações de poder altamente assimétricas, como o colonialismo, a escravatura ou as suas consequências, tal como são vividas em muitas partes do mundo hoje.” (Pratt, 1991, p. 34)<sup>51</sup>.

As zonas de contato, portanto, são espaços de conflito, constituídos por diferenças nas relações de poder, mas, vale ressaltar, também são espaços de criação e de colaboração. Importante destacar também que as zonas de contato não são espaços secundários, mas que assim podem ser descritos todos os espaços. Desse modo, “mesmo os chamados falantes nativos monolíngues estão envolvidos em práticas translíngues para negociar diferentes registros, recursos semióticos e culturas diariamente” ainda que “sintam que suas comunidades e línguas são homogêneas.” (Canagarajah; Kimura, 2018, p. 296)

---

<sup>51</sup> Do original: “social spaces where cultures meet, clash, and grapple with each other, often in contexts of highly asymmetrical relations of power, such as colonialism, slavery, or their aftermaths as they are lived out in many parts of the world today.”

Neste ponto da dissertação, a/o leitor/a pode estar com a noção de que práticas translíngues e zonas de contato são coisas novas. Contudo, é relevante salientar que essas práticas e esses espaços sempre existiram, mas o favorecimento de ideologias linguísticas reprodutoras da noção de línguas como entidades marcadas por fronteiras e pela sua capacidade de conter e manifestar valores, crenças, identidades atreladas a uma comunidade e a um lugar, silenciou a existência e o uso das relações translíngues. Atualmente, as relações são facilitadas pela globalização contemporânea, caracterizada pelas grandes mobilidades e pela diversidade; e o desenvolvimento da tecnologia, por exemplo, tem facilitado a comunicação entre zonas de contato e também oferecido a elas novos recursos, como novos símbolos (ícones e emoticons) e modalidades (imagens, vídeos, áudios); tudo na mesma “página” (Canagarajah, 2013). O que é novo, dessa forma, é a crescente atenção voltada para a desconstrução de ideologias linguísticas excludentes.

A sala de aula de PLAc, assim como qualquer sala de aula em geral, por exemplo, pode ser descrita como uma zona de contato composta por pessoas translíngues com origens e repertórios linguísticos diversos. Dentro de um espaço composto por essa complexidade de gentes tão distintas, para Oliveira e Sabota (2020, p. 385-386), “O desafio posto é colocar culturas e linguagens em contato de modo que não cause a exclusão e nem a sobreposição de valores de uns grupos sobre outros”. A translíngua, dessa forma, aparece como uma prática de resistência a ideologias monolíngues que transformam a sala de aula em um lugar onde as línguas não podem ser consideradas superiores ou inferiores umas às outras, assim como suas/seus falantes. Canagarajah (2020), contudo, discute e alerta sobre uma *translíngua reducionista*, usada por organizações e instituições neocolonialistas. O que ocorre é uma apropriação dos valores e interesses embutidos na perspectiva da translíngua reproduzidos em discursos com fins lucrativos, ignorando questões de poder em uma romantização acrítica sobre “a diversidade, a pluralidade, a flexibilidade, o individualismo e o cosmopolitismo, ao mesmo tempo que perpetua a cegueira racial e o racismo” (Kubota, 2014, p. 1, *apud* Canagarajah, Dovchin, 2019, p. 33, tradução minha)<sup>52</sup>. Assim, a transformação de uma sala de aula em ambiente translíngua demanda mais do que a aceitação, o respeito e a valoração das diferenças linguísticas e culturais das/os alunas/os, mas também a consciência de que as relações em zonas de contato são transpassadas por diferenças de poder que refletem na maneira como nos comunicamos com nossas/os alunas/os, elas/es conosco (professoras/es) e umas/uns com as/os outras/os.

---

<sup>52</sup> Do original: “[...] romanticizing the multiplicity of local language use and uncritically supporting ‘diversity, plurality, flexibility, individualism, and cosmopolitanism, while perpetuating color-blindness and racism’.”

Translinguagem, portanto, deve ser vista como uma prática emergente de situações geo-socio-historicamente situadas, como a “norma”, e não como um “modelo” aplicável a todos os contextos (Canagarajah; Dovchin, 2019). Para uma educação linguística crítica, as práticas translíngues das/os estudantes devem ser valorizadas pelas/os educadoras/es e pelas instituições de ensino, que, desse modo, respeitam e ajudam essas/es estudantes a desenvolver seus repertórios comunicativos, sem negligenciar, contudo, as diferenças de poder associadas localmente aos repertórios de cada falante.

No viés monolíngue, as formas padronizadas das línguas nomeadas, normalmente línguas coloniais, são carregadas de um prestígio social, econômico e político que as colocam como forma legítima e ideal para serem utilizadas nas linguagens da ciência, da política e da educação. Dessa forma, Severo, Abdelhay e Makoni (2020) argumentam pelo uso da translinguagem como parte de uma das epistemologias do Sul Global<sup>53</sup> que nos ajuda a entender a natureza das relações linguísticas aqui e no Norte Global. A reivindicação entende seu uso como uma estratégia decolonial<sup>54</sup> de desuniversalização da língua, visto que “Os discursos hegemônicos das línguas inseridos em centros institucionais de poder, como os sistemas educativos, universalizaram esta imagem da língua num mundo pluriversal de processos e práticas comunicativas.” (Severo; Abdelhay; Makoni, 2020, p. 106, tradução minha)<sup>55</sup>. A translinguagem, dessa forma, é utilizada como opção de superação de discursos hegemônicos.

Como apontado por Rajagopalan (2023), o colonialismo impôs aos povos colonizados a língua do colonizador e o direito deste de estipular as normas de uso dela

ao invocar os direitos ‘invioláveis’ do nativismo e mantendo o seu suposto direito de nascença [...] que estipulava que, como ‘falantes nativos’ da língua cobiçada, era seu privilégio exclusivo ter a última palavra sobre o que é ou não aceitável de dizer em seu idioma. (p. 4, tradução minha).<sup>56</sup>

---

<sup>53</sup> De acordo com Makoni, Kaiper-Marquez e Mokwena (2023), o termo *Sul Global* é utilizado para se referir a um sul geograficamente localizado em regiões como a América do Sul e a África como também para se referir a “people, places, and ideas that have been left out of the grand narrative of modernity.” (p. 2). O *Norte Global*, ao contrário, seria o lugar, construído narrativamente, do pensamento racional, da modernidade e do progresso. Neste sentido, “the term ‘South’ is a critique of the production, circulation, and distribution of knowledge.” (Makoni, Kaiper-Marquez, Mokwena, 2023, p. 1).

<sup>54</sup> A decolonialidade é um projeto que assume diferentes formas, unificadas pelo compromisso com a desobediência epistêmica e o objetivo de mudar os termos da conversa (Mignolo, 2017). Busca-se, assim, desprender-se de narrativas e estruturas hegemônicas e eurocêntricas de ser, viver e pensar. Conforme Mignolo (2019, p. 13), as pessoas envolvidas no projeto decolonial estão se desvinculando da modernidade/colonialidade “para revincular-se às suas próprias memórias e legados, reafirmando, assim, modos de existência que as satisfazem”.

<sup>55</sup> Do original: “Hegemonic discourses of languages embedded in institutional centers of power, such as education systems, universalised this image of language in a pluriversal world of communicative processes and practices.”

<sup>56</sup> Do original: “by invoking ‘inviolable’ rights of nativism and holding on to their supposed birth-right [...] that stipulated that, as ‘native speakers’ of the coveted language, it was their exclusive privilege to have the last word on what is and what is not an acceptable way to say something in their language.”

Dessa forma, o autor (2023) aborda a translinguagem como uma forma de falantes segurarem as rédeas sobre o modo como escolhem se expressar, como um ato político que os liberta das regras impostas pelos colonizadores<sup>57</sup> sobre os modos de usar uma determinada língua nomeada, como um toque de clarim e um grito de guerra do Sul Global, como um ato de rebeldia sobre o silenciamento de algo tão natural quanto é o translinguajar. García e Wei (2022) corroboram com esse ponto de vista do potencial decolonial da translinguagem ao afirmar que “A translinguagem não consiste em adicionar mais línguas nomeadas à prática da sala de aula, mas é fundamentalmente reconstitutiva e transformadora das relações de poder entre as línguas nomeadas na sociedade.” (p. 10, tradução minha)<sup>58</sup>.

A translinguagem, portanto, pode ser vista como uma forma de ativismo (Pennycook, 2019), como uma ação política em que métodos, como aqueles orientados por uma ideologia monolíngue, são questionados e desafiados, mas em que também, e talvez mais importante, a lógica colonial é perturbada e línguas se encaminham para a sua decolonização. A translinguagem estimula e permite que as/os estudantes, em sala de aula e em qualquer outra zona de contato, explorem todo o seu repertório comunicativo, não porque transitam entre estruturas linguísticas, sistemas e modalidades cognitivas e semióticas, mas porque vão além delas (Wei, 2017). O poder da translinguagem advém do fato de ela reconhecer a natureza política e ideológica das práticas de linguagens e criar uma sala de aula em que a mistura, as combinações, os diferentes repertórios e as múltiplas práticas e identidades são naturalizadas, potencializadas e geradoras de novas práticas e de novas identidades.

Após apresentar parte do referencial teórico desta pesquisa neste capítulo, a seguir passo a discorrer sobre o inglês como uma língua de contato no contexto de educação linguística em línguas adicionais.

---

<sup>57</sup> Como ocorre com o termo “falante nativo”, o termo “colonizador/es”, assim como alguns outros termos nesta pesquisa, é mantido no masculino devido ao fato de que ele parece, mesmo que de maneira simbólica, sempre se referir apenas a homens.

<sup>58</sup> Do original: “Translanguaging is not about adding more named languages into the classroom practice, but is fundamentally reconstitutive and transformative of the power relations between the named languages in society.”

### CAPÍTULO 3: TESSITURAS SOBRE O INGLÊS E SUAS INTERPRETAÇÕES

O capítulo está dividido em três seções que abordam temas relevantes para minha pesquisa em relação ao uso do inglês como língua de contato em contextos translíngues. Na **primeira seção**, discuto a construção do inglês como língua global, destacando como fatores históricos, políticos e econômicos foram fundamentais para a consolidação dele nessa posição. Em seguida, na **segunda seção**, apresento o conceito de Inglês como Língua de Contato (ILC), utilizado na análise dos registros gerados neste trabalho. A ideia central é que o inglês, como língua de contato, não é um sistema linguístico fixo ou uma “língua franca”, mas sim mais um recurso linguístico emergente das interações comunicativas. Por fim, na **terceira seção**, apresento algumas estratégias de negociação de significados utilizadas por falantes em zonas de contato translíngues, ou seja, em contextos de interação comunicativa. O uso de gestos e expressões faciais, por exemplo, aparecem como parte dessas estratégias. Dessa maneira, enfatizo na seção, como também no decorrer do capítulo, como a prática translíngue é geradora de novos sentidos e normas, à medida que falantes ajustam seus recursos comunicativos para construir, ou não, a inteligibilidade nas interações, conforme seus interesses e possibilidades.

#### 3.1 INGLÊS COMO LÍNGUA GLOBAL

De acordo com Crystal (1996, *apud* Siqueira, 2008), dois fatores foram essenciais para o estabelecimento do inglês como língua global: a expansão do poder colonialista da Grã-Bretanha e a consolidação dos Estados Unidos da América (EUA) como potência mundial. No século XIX, a Inglaterra construiu um império que se estendeu pela América do Norte, América Central, Caribe, Ásia e África Ocidental e que alicerçou seu poder econômico e militar (Siqueira, 2008). Conforme Siqueira (2008, p. 54), “A partir desse período, o inglês se consolidou não apenas como a língua do império colonialista a ser imposta às comunidades nativas de todos esses locais”, mas também “como um idioma de grande prestígio internacional, principalmente nas áreas da ciência e da tecnologia”. É no século XX que o império britânico atinge seu apogeu, mas também o início do seu declínio e após a Segunda Guerra Mundial, outra nação de língua inglesa, os Estados Unidos, passa a liderar no Ocidente. No final desse século, o país norte-americano já se consagrava como superpotência hegemônica, tendo no inglês um campo para sua expansão mundial (Siqueira, 2008).

Segundo Phillipson (2017), um dos mitos atribuídos ao inglês é o de que ele é uma língua da qual todos precisam e a qual deveriam aprender. Contudo, conforme Siqueira (2015, p. 232), “Não há como refutar a condição de língua mundial de comunicação dos tempos atuais ostentada pela língua inglesa”. Essa posição, no entanto, é atribuída por Phillipson (2012) a um projeto no qual Inglaterra e Estados Unidos atuam como principais agentes, promovendo o inglês como língua global, da ciência, dos negócios e como língua franca para as relações internacionais. Desde a década de 1940, a expansão do inglês tem sido componente central da política britânica e americana (Phillipson, 2017). Como explica o autor, “após 1945, o inglês tornou-se a língua dominante nas relações internacionais, comércio, bancos, produção científica e cultura popular, não por acaso, mas por meio da liderança estadunidense”<sup>59</sup> (Phillipson, 2017, p. 7, tradução minha). Essa posição da língua inglesa como língua global, portanto, não surge de uma demanda orgânica, mas como peça fundamental de um projeto orquestrado e financiado pelas duas nações que mais têm se beneficiado com a expansão desse idioma, já que a “invasão” do inglês dentro das casas, no trabalho, nas escolas e universidades<sup>60</sup> de todo o mundo reforça o domínio cultural e econômico dos Estados Unidos e do Reino Unido no cenário global<sup>61</sup>. Cruz (2016, p. 323) destaca que, “para Pennycook (1995), o avanço do inglês no mundo não é uma mera expansão de uma língua”, mas “uma expansão de muitos discursos que difundem ideias de desenvolvimento, democracia, capitalismo e modernização”. Segundo Pennycook, “quando examinamos a história e a conjunção presente do inglês com os muitos discursos do poder global, parece certo que esses facilitaram a disseminação do inglês e que a expansão do inglês facilitou a expansão desses discursos” (1995, p. 52-53, *apud* Cruz, 2016, p. 323). Assim, o inglês tem sido projetado como uma língua global que atende às necessidades de um mundo neoliberal.

No período atual, o avanço exponencial do inglês é atribuído ao processo corrente de globalização, que Jordão (2004, p. 5) define como “processos que atravessam fronteiras nacionais e permitem o contato constante e imediato entre diferentes nações” e que também potencializam a extensão progressiva da língua hegemônica (Siqueira, 2008). De acordo com

---

<sup>59</sup> Do original: After 1945, English became the dominant language of international relations, trade, banking, scientific scholarship, and popular culture, not by chance but through American leadership.

<sup>60</sup> A mudança do alemão para o inglês como principal língua acadêmica, por exemplo, de acordo com Phillipson (2017) é resultado de um processo de financiamento para pesquisa e influência dos Estados Unidos na academia mundial.

<sup>61</sup> Durante a Guerra Fria, os EUA financiaram iniciativas para projetar seu estilo de vida, Hollywood e toda a sua indústria cultural, assim como seu modelo de consumo para o mundo. Esses esforços resultaram na construção de noções como a de que seu modo de vida e “sua” língua, por exemplo, são uma necessidade no mundo moderno (Phillipson, 2017).

Phillipson (2012), a forma que a globalização vem tomando desde a década de 1970 consolidou a posição do inglês como um império. Esse *imperialismo linguístico* implica um controle menos direto, como o daquele do império britânico, por exemplo, mas que ainda exerce grande poder sobre diversos povos e territórios. O autor descreve esse tipo de imperialismo como tendo as seguintes características (Phillipson, 2012, p. 2-3): **(a)** envolve o favorecimento do inglês em sua forma padrão, com privilégio para as variantes britânica e norte-americana, consideradas como as variantes “legítimas”. Esse favorecimento ocorre em detrimento de outras línguas, marginalizando-as e reforçando uma hegemonia linguística e cultural — um processo que o autor chama de *linguicismo*; **(b)** implica um domínio estrutural, no qual mais recursos materiais são direcionados a essa língua dominante; **(c)** envolve também um domínio ideológico, em que crenças, imagens e práticas glorificam a língua dominante e estigmatizam outras; **(d)** esse domínio é hegemônico, isto é, internalizado e naturalizado como “normal”; e, em essência, **(e)** trata de injustiça e desigualdade em uma hierarquia linguística que privilegia aquelas/es capazes de usar a língua dominante.

No campo da educação, a organização *British Council* é considerada por Phillipson como mentora e beneficiária desse projeto econômico e imperialista, uma vez que tem lucrado expressivamente com exames de proficiência, materiais didáticos e a formação de professores. O setor de ensino de língua inglesa se tornou um mercado linguístico que fatura bilhões de reais anualmente. Só em 2023, a receita bruta do *British Council* foi de 873 milhões de libras<sup>62</sup>, sendo a maior parte dessa renda oriunda de exames de proficiência. Percebemos, portanto, a importância do inglês para a economia desses países, o que se reflete nos discursos que constroem e alimentam essa relevância. O *British Council*, por exemplo, descreve a proficiência em inglês como uma necessidade para o desenvolvimento de um país<sup>63</sup> ou mesmo de um indivíduo, bem como sendo uma necessidade universal (Phillipson, 2012).

São discursos como esse, além das práticas institucionais por trás deles, que têm sido estrategicamente desenvolvidos ao longo dos últimos dois séculos e que transformam o inglês em uma *commodity*, ou seja, em uma habilidade essencial para todo cidadão do século XXI. A falta de proficiência nessa língua pode, inclusive, ser considerada uma desvantagem. Siqueira, por exemplo, (2015) retoma a crítica de Gimenez (2001, p. 296, *apud* Siqueira, 2015) sobre a maneira como o inglês tem sido abordado como uma mercadoria, chegando a ser representado

---

<sup>62</sup> Informação disponível em: [https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/britishcouncil\\_annualreport\\_2022-23.pdf](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/britishcouncil_annualreport_2022-23.pdf)

<sup>63</sup> Phillipson (2012) questiona esse argumento ao demonstrar que economias de países asiáticos, como China e Japão, têm sido bem-sucedidas, utilizando suas línguas locais na educação básica, assim como os países da Europa continental.

mediaticamente como a “língua da galáxia”. Nesse sentido, ignorar o processo pelo qual o inglês se estabeleceu globalmente seria perder a oportunidade de “participar do jogo de interações múltiplas, com implicações diretas em nossas vidas, em pé de igualdade” (Siqueira, 2015, p. 234). Para Phillipson (2012), aprender e usar o inglês deve envolver a agência do/a falante na expansão de seu repertório linguístico, sem que o inglês domine as outras línguas desse repertório. O autor enfatiza, no entanto, que se deve evitar que o uso e a aprendizagem do inglês levem à marginalização de outras línguas, como a língua materna de falantes em países colonizados por nações anglófonas ou o uso de diferentes línguas na comunidade acadêmica, por exemplo.

Portanto, é importante questionar a posição do inglês como língua dominante na sociedade, pois esse status não foi conquistado naturalmente, e a sua expansão acrítica e apolítica pode levar à inferiorização de outras línguas, culturas e identidades. Também é necessário desconfiar e criticar discursos que reforçam o imperialismo linguístico ao apresentar o inglês como a “língua internacional” para a comunicação global, como a língua das possibilidades e do sucesso. Como afirma Jordão (2004, p. 10):

Discordo de que a língua inglesa seja a chave do sucesso, ou mesmo de que ela seja fundamental para a inserção política do indivíduo: perpetuar esse mito convém aos que detêm tal *commodity*, e o seu valor de verdade acaba por impedir a percepção de que o mundo não fala inglês, mas se comunica mesmo assim. O número de usuários da língua inglesa, considerando-se os três círculos de Kachru, é de fato grande; entretanto, as variedades do inglês são tamanhas que há situações em que as pessoas se comunicam *apesar* do inglês que usam. Há muito mais entre as pessoas e a comunicação, diria Hamlet, do que o meio linguístico usado; o *mantra* envolvido na comunicação entre as pessoas é mais forte do que o *madhyama*. É preciso permitir às pessoas que façam escolhas informadas, e obrigar à aprendizagem de inglês pode ser simplesmente uma maneira de reafirmar e garantir o valor de uma *commodity* que nós não precisamos para conseguir e não queremos ver depreciada, ou pior ainda, pode ser uma maneira de reforçar o imperialismo linguístico com todas as suas consequências (Phillipson, 1992).

Contudo, a aprendizagem do inglês pode fazer parte de um processo de desenvolvimento de repertórios comunicativos, com o objetivo de apropriar-se de uma língua que, querendo ou não, está constantemente presente em nossas vidas. Assim, o inglês pode ser utilizado como um recurso de agência para que suas/seus falantes resistam ao imperialismo linguístico. Conforme Siqueira (2015, p. 252),

Em suma, o inglês adentrou as portas e janelas do mundo globalizado. Ele está aí, nas ruas, na mídia, trafegando freneticamente pelas infovias da internet, bombardeando nossos olhos, nossos ouvidos, nossas vidas. Nas circunstâncias atuais, ignorá-lo é um ato praticamente inconcebível. Não porque queremos ou ansiamos por falar fluentemente o idioma nativo de certos países de língua inglesa, mas porque queremos falar de igual para igual com qualquer um dos seus milhões de usuários em todo o planeta, respeitando diferenças, negociando espaços, histórias e identidades. Desejamos nos apoderar dessa língua, queremos aprendê-la para usá-la

à nossa maneira, não apenas como um artigo de luxo para poucos, mas como um direito para todos, democraticamente conquistado.

Em suma, fatores históricos, políticos e econômicos construíram e ainda impulsionam a posição do inglês como língua global e de prestígio. Mais do que o seu número de falantes, é a importância geopolítica e econômica das duas principais nações de língua inglesa, Estados Unidos e Inglaterra, bem como sua influência nas indústrias cultural e educacional, que sustentam o inglês nessa posição. Negar o destaque do inglês no cenário global e sua influência no contexto local parece contraproducente. Podemos, no entanto, buscar formas de nos apropriarmos criticamente dessa língua, tornando-a um recurso para lutar por condições de vida mais igualitárias e justas para todas e todos. Afinal, como vimos, o interesse de grandes corporações, instituições privadas de ensino e Estados é promover o inglês como a língua do sucesso, dos negócios e da comunicação global, ainda que esse inglês que apresenta possibilidades, que nos leva a todos os lugares, seja, conforme aponta Pennycook (2019, p. 171), uma língua que também cria barreiras. Portanto, é preciso uma constante atualização de conceitos, de teorias e de abordagens no que tange à educação linguística para desconstruir noções que privilegiem línguas e “suas culturas” sobre outras que foram subjugadas de forma social, política, histórica e econômica. Nesse sentido, os estudos sobre o papel do inglês dentro da educação linguística vêm tomando novas formas, algumas, inclusive, colocando o seu uso/ensino como parte de um projeto decolonial (Siqueira, 2018; Albuquerque e Haus, 2020; entre outros).

Isso posto, há mais de uma década o conceito de Inglês como Língua Franca (ILF) vem sofrendo ressignificações e sendo utilizado em uma orientação cada vez mais translingue. Surgindo com foco na diferença no repertório linguístico de falantes nativos e não-nativos de inglês, que buscava a sistematização das características linguísticas de cada grupo, os estudos sobre ILF passaram a se concentrar principalmente nas interações comunicativas entre não-nativos, constatando a necessidade da criação de uma língua comum entre pessoas que não tinham o inglês como língua nativa (Canagarajah; Kimura, 2018), chegando à perspectiva que atualmente tem sido usada em uma orientação não-normativa ou pós-normativa (Dewey, 2012; Jordão e Marques, 2017) e com foco nas práticas comunicativas situadas de sujeitos multilíngues (Gimenez; El Kadri; Calvo, 2018; Siqueira, 2018; Albuquerque; Haus, 2020; Jordão; Marson, 2022, entre vários outros trabalhos). Assim, apesar de ILF ainda ser utilizado com pressupostos, conceitos e objetivos diferentes (Albuquerque; Haus, 2020), para Siqueira (2018), a noção de *língua franca* vem sofrendo transformações, deixando de ser vista, conforme Wei (2016, p. 2, *apud* Siqueira, 2018, p. 94) como “uma variedade de contato ou de

aprendizagem limitada para ser concebida como uma forma fluida e dinâmica de criatividade linguística cujo significado é negociado na interação social da vida real, ao invés de algo pré-concebido e estável”.

Contudo, como apontado por Canagarajah e Kimura (2018), algumas/ns pesquisadoras/es de ILF em “algumas áreas de pesquisa (a pesquisa baseada em corpus, por exemplo) ainda mantêm a missão original de revelar a sistematicidade gramatical.” (p. 300, tradução minha)<sup>64</sup>. Corroborando essa declaração, Albuquerque e Haus (2020, p. 184) afirmam que

existem certas pesquisas feitas na área de ILF que acabam neutralizando questões de poder imbricadas no uso da língua inglesa, ao focarem na negociação dos recursos linguísticos e semióticos e negligenciarem relações desiguais e/ou identidades de raça, gênero e classe dos falantes. Assim, em vez de desafiar estruturas a fim de promover a igualdade, tais concepções reforçam assimetrias e exclusões.

Não que exista problema no estudo das normas de uma determinada língua e seu papel na comunicação, mas é importante que esse estudo deva ser considerado dentro de um contexto em que variados recursos semióticos são utilizados e influenciam na negociação de sentidos (Canagarajah, 2022). A orientação translíngua, por exemplo, de acordo com Canagarajah e Kimura (2018), não invalida as convenções linguísticas e as variedades estabelecidas, mas defende, contudo, “que as diferenças linguísticas podem servir como recursos para expressar a voz única de cada pessoa” (p. 303, tradução minha). As normas são vistas e trabalhadas pela pedagogia translíngua, desse modo, como sendo construtos sociais fluidos e negociáveis, sendo utilizadas e adaptadas pelas/os falantes para criar significado, mas também para representar suas vozes e interesses, levando a mudanças normativas (Pratt, 1991; Canagarajah, 2022).

Ainda, a consideração da multimodalidade na interação, por exemplo, tem sido abordada por estudiosas/os de ILF (Albuquerque; Haus, 2020; Jordão; Marson, 2022), mas ainda não parece ser problema central das pesquisas nessa área (Canagarajah; Kimura, 2018; Matsumoto; Canagarajah, 2020)<sup>65</sup>. Conforme Canagarajah e Kimura (2018, p. 302-303, tradução minha),

Até recentemente, os estudos em ILF centravam-se exclusivamente na comunicação oral, em particular na comunicação face a face. Isto foi observado por Jenkins et al. (2011) que identificam a linguagem escrita como uma das duas principais lacunas na investigação sobre ILF, juntamente com a avaliação. Até o momento, o Journal of

---

<sup>64</sup> Do original: “some strands of research (e.g., corpus-driven research) still retain the original mission of revealing grammatical systematicity.”

<sup>65</sup> Além do foco dado ao estudo de aspectos linguísticos, Matsumoto e Canagarajah (2020) sugerem que uma das razões para isso acontecer pode ser a dependência de pesquisadores em gravações em áudios, o que limita o tipo de análise e/ou também a dificuldade para obter dados gravados em vídeo.

English as a Lingua Franca publicou apenas um número limitado de estudos sobre a escrita (por exemplo, Carey, 2013).<sup>66</sup>

Assim, apesar de compartilhar orientações teóricas semelhantes às do ILF em sua fase atual, opto por utilizar um conceito para a função do inglês como translíngue que tenha como referência o meu lócus de enunciação. O ILF, por exemplo, é utilizado para se referir de maneira mais ampla a contextos de comunicação entre multilíngues (Jordão, 2014) e uma busca rápida na plataforma de pesquisa online *Google Acadêmico*<sup>67</sup>, usando a palavra-chave “Inglês como Língua Franca” evidencia que, no Brasil, os estudos mais relevantes focam em reflexões sobre o conceito de ILF, como verificado por Gimenez, El Kadri e Calvo (2018), e em ILF no contexto de ensino e de formação de professoras/es de inglês. Destaco, ao contrário, o uso de Inglês como Língua de Contato (ILC) como um conceito voltado ao contexto de educação linguística em línguas adicionais de maneira geral, e em especial, nesta pesquisa, como um recurso emergente nas interações em aulas de PLAc.

Dito isso, na próxima seção, abordo o inglês como língua de contato conforme explorado neste estudo.

### 3.2 INGLÊS COMO LÍNGUA DE CONTATO

Como apresentado anteriormente, o Inglês como Língua Franca é uma opção para se pensar na prática do inglês em ambientes multilíngues tendo se encaminhado para, na sua fase atual, uma perspectiva translíngue, deslocando-se em boa parte da orientação monolíngue e estruturalista que baseou as primeiras pesquisas da área. Assim, sem deixar de considerar as contribuições do ILF para os estudos linguísticos, entendendo-o como uma opção para se pensar os usos do inglês na atualidade, não a única. Nesta seção, contudo, trago o Inglês como Língua de Contato (ILC) como uma prática translíngue do inglês dentro do contexto de educação linguística em línguas adicionais, especificamente como um recurso linguístico utilizado por professor/as e estudantes do Programa Português como Língua Adicional para Imigrantes.

---

<sup>66</sup> Do original: “Until recently, ELF research focused exclusively on oral, particularly face-to-face, communication. This has been noted by Jenkins et al. (2011) who identify written language as one of the two major gaps in ELF research, alongside testing. To date, the Journal of English as a Lingua Franca has published only a limited number of studies on writing.”

<sup>67</sup> Considero, contudo, que pelo fato de a plataforma mostrar resultados conforme o meu perfil de usuário, esses resultados podem divergir para outras pessoas. Contudo, esses resultados também estão de acordo com aqueles da pesquisa de Gimenez, El Kadri e Calvo (2018).

Como aponta Jordão (2014, p. 35), considero importante “não reduzir nem focar a discussão em torno da necessidade de escolha de um ou outro termo”, de ILF ou ILC. Considero, contudo, relevante entender as narratividades por trás dos conceitos que utilizamos e quais as implicações ideológicas e práticas que seus usos podem trazer. Assim, não se trata da troca de uma normatividade por outra, mas de entender que os termos utilizados neste trabalho buscam explicitar as perspectivas que me guiam na pesquisa, sem esconder que são escolhas orientadas pelas minhas interpretações sobre as questões levantadas até aqui. Dessa forma, a escolha do termo ILC não é uma escolha aleatória, mas uma escolha baseada em uma análise crítica das implicações por trás de termos amplamente utilizados para descrever as diversas funções do inglês na contemporaneidade, como é o caso do Inglês como Língua Franca.

Em uma sala de aula composta por translíngues de diversas partes do mundo e com diferentes línguas maternas, meu, pelo que talvez possa até dizer “nosso”, primeiro instinto parece ser o de procurar por uma língua comum que facilite a comunicação e o inglês é a língua que muitas vezes “escolhemos” para mediar a interação com o outro. Essa “escolha”, contudo, apesar de parecer consciente, é, como apresentado na seção anterior, o reflexo de um projeto político de manutenção do inglês como a língua franca global. Em sala de aula, essa naturalização do inglês como uma língua franca, conhecida por todas/os da “comunidade” e como uma possível garantia de acesso ao “outro”, utilizada, por vezes, de forma automática no confronto com um/a falante de uma língua nomeada diferente da nossa, pode nos fazer desconsiderar o fato de quem nem todas/os nossas/os alunas/os têm conhecimento sobre essa língua e o seu uso em sala de aula pode prejudicar de alguma maneira processos de educação linguística, obscurecendo, por exemplo, que existem, para além do inglês ou de qualquer outra língua nomeada, diversos recursos disponíveis para a construção de sentidos.

Desse modo, ao utilizar o termo “Inglês como Língua de Contato”, enfatizo que esse “inglês” não deve ser visto como um entidade ontológica ou um modelo a ser reproduzido, mas sim como um recurso linguístico emergente de contextos de educação linguística em línguas adicionais. Nesses contextos, o inglês é utilizado como um dos recursos de instrução e/ou de comunicação nas práticas translíngues de falantes de diferentes línguas primeiras no contexto de educação linguística. Utilizo a nomenclatura, portanto, para privilegiar esse contexto de ensino e pesquisa dentro dos estudos em Linguística Aplicada e como uma subárea de estudos em Línguas Adicionais, especificamente no cenário de PLAc no Brasil.

Vale apontar que o Inglês como Língua de contato não é uma variante da língua inglesa, mas a própria língua nomeada assumindo formas, normas e funções diferentes a

serviço de suas/seus falantes e dentro de um contexto em que ela pode ou não ser parte do repertório linguístico de estudantes e professoras/es. O inglês é utilizado como parte das estratégias das/os falantes para se fazerem inteligíveis dentro de uma zona de contato composta por translíngues de diversas línguas primeiras. Essa zona de contato é a própria sala de aula de ensino de língua adicional, no caso desta pesquisa, ou seja, a sala de aula de ensino do Português como Língua de Acolhimento.

Como destaca Canagarajah (2020), falantes de uma zona de contato podem manter uma relação com determinadas estruturas linguísticas como sendo pertencentes a uma ou outra língua nomeada, como pertencentes a sistemas semióticos diferentes. Isso pode tornar relevante, no estudo desses contextos, o uso de termos como *code-switching* e *code-meshing*<sup>68</sup>. Desse modo, para o autor, podemos ser capazes de distinguir qual forma ou estrutura é referente a uma língua nomeada ou outra. Dessa forma, utilizo o termo ILC como forma de enfatizar as práticas translíngues em salas de aulas de ensino de línguas adicionais, para entender as perspectivas das/o participantes desta pesquisa sobre os seus usos das línguas nomeadas presentes em suas salas de aulas de ensino de Português como Língua de Acolhimento.

Na perspectiva das práticas translíngues, a prática é colocada como o centro dos estudos da comunicação humana e as normas gramaticais como emergentes dessas práticas. De acordo com Canagarajah (2013), “À medida que os interlocutores adotam estratégias de negociação para alinhar diversos recursos semióticos, eles construirão uma forma híbrida que mescla diferentes línguas para um significado situado.” (p. 68-69, tradução minha)<sup>69</sup>. Portanto, sendo o sentido negociado e emergente do processo, “A mesma palavra ou item gramatical pode indexar novos valores e significados à medida que viaja por diversos contextos espaço-temporais.” (Canagarajah, 2013, p. 69, tradução minha)<sup>70</sup>. Assim, a forma em que o inglês aparece em zonas de contato diverge de acordo com as/os interlocutoras/es de cada situação de contato e com os seus objetivos comunicativos. O inglês utilizado nessas situações pode ser usado por falantes a partir de formas não padronizadas do inglês, com estruturas e palavras de outras línguas conhecidas, até mesmo com a criação de novas

---

<sup>68</sup> Com base no trabalho de Canagarajah (2011), em que o autor descreve o uso de diferentes línguas na escrita acadêmica, Costa e Maciel (2021) definem *codemeshing* como o “uso de palavras estrangeiras com fins retóricos, ou seja, não implica que o usuário seja fluente naquela língua, mas conheça alguns termos do cotidiano e use-os para falar algo retoricamente significativo.” (p. 8). Dessa forma, o ato de *codemeshing* sugere criatividade por parte das/os falantes que combinam formas de língua nomeadas diferentes que tem o seu sentido inserido no contexto situado.

<sup>69</sup> Do original: “As interlocutors adopt negotiation strategies to align diverse semiotic resources, they will construct a hybrid form that meshes different languages for situated meaning.”

<sup>70</sup> Do original: “The same word or grammatical item can be made to index new values and meaning as it travels through diverse spatio-temporal contexts.”

estruturas e formas, como dito anteriormente, e ainda pode não ser parte integrante do repertório linguístico de algumas/ns interlocutoras/es, o que nos faz considerar o caráter excludente que o inglês pode desempenhar nessas situações, em que não falantes dessa língua podem ficar de fora, ou pelo menos se sentir de fora, de interações comunicativas em que ele é utilizado.

Segundo Canagarajah (2013), todas/os temos a habilidade de recepção de línguas, que compreende a capacidade de entender línguas que não sabemos falar. Essa habilidade pode nos ajudar, em zonas de contato, a manter uma comunicação sem utilizar uma língua em comum. Além disso, a comunicação envolve mais do que palavras, portanto, podemos tentar compreender o discurso do outro por meio do contexto e dos gestos que nossa/o interlocutor/a utiliza (Wei, 2017). A intercompreensão, por exemplo (IC), um dos eixos estruturantes das *abordagens plurais*<sup>71</sup>, pode ser e é utilizada no ensino de português brasileiro para migrantes e refugiados como ferramenta didática integrante de um conjunto de estratégias metodológicas para a educação linguística (Olmo, Vailatti, 2018). Segundo Olmo e Vailatti (2018), a partir dos estudos de Palmerini e Faone, (2014), “no ensino de línguas, a noção de intercompreensão enfatiza sobretudo a pesquisa das afinidades dos sistemas linguísticos para se fazer compreender e para compreender o outro.” (p. 28). Ainda, o autor e a autora (2018), com base em Sheeren (2016), explicam como a IC “é praticada de modo natural e instintivo pelos falantes, sobretudo nas línguas próximas, de mesma família linguística, mas pode acontecer entre falantes de línguas mais distantes entre si.” (p. 29). Ainda, como afirmam Olmo e Vailatti (2018), é no nível lexical que essas similaridades entre as línguas são mais comuns. No sentido de que falantes podem considerar as línguas como pertencentes a sistemas separados, a intercompreensão pode ser utilizada como uma estratégia comunicativa de identificação, comparação e compreensão delas.

No entanto, o contexto de sala de aula do participante e das participantes desta pesquisa é o de ensino de português para falantes, em sua maioria, de ucraniano como língua primeira e de professor/as que têm o português como sua língua primeira<sup>72</sup>. Desse modo, pode ser inviável sustentar uma aula (de uma hora e meia ou mais) com base na abordagem da

---

<sup>71</sup> As abordagens plurais são um exemplo de maneiras de, segundo Olmo e Vailatti (2018), desenvolver a competência plurilíngue e pluricultural dos aprendizes de uma língua, sendo constituída pelas abordagens da interculturalidade, da sensibilização para a diversidade linguística, da didática integrada de língua e da intercompreensão.

<sup>72</sup> As línguas nomeadas português e ucraniano são consideradas neste trabalho como línguas distantes a partir de sua constituição em ramos diferentes da família linguística indo-europeia, sendo o português pertencente ao ramo *Itálico*, que tem o latim como língua mais antiga, e o ucraniano pertencente ao ramo *Eslavo*. A taxonomia das línguas fornecida pelo Ethnologue, na qual minha perspectiva se baseia, pode ser encontrada no link: <https://www.ethnologue.com/browse/families>. Acesso em: 15/01/2024.

intercompreensão, visto que as línguas têm diferenças significativas de léxico, gramática e fonética. Nestas situações, uma língua de contato pode ser utilizada como mais um recurso para facilitar a comunicação entre pessoas com conhecimento de diferentes repertórios linguísticos. Nesse sentido, é preciso compreender de que modo as pessoas se aproveitam dos recursos semióticos e das estratégias de negociação de sentido para se fazerem inteligíveis nas situações interativas em sala de aula e como lidam com as diferenças nos repertórios linguísticos de suas/seus estudantes, considerando ainda que suas salas de aulas não são zonas neutras de poder e que a um repertório comunicativo pode ser dada maior ou menor legitimidade e atenção devido à maneira como as línguas nomeadas que o compõem são vistas em determinados contextos.

Desse modo, busco entender o inglês como uma língua de contato em salas de aula de PLAc e em sua relação com os repertórios linguísticos de alunas/os e professor/as, considerando ainda outros recursos semióticos importantes para a negociação de sentidos. De acordo com Canagarajah (2013, p. 12-13),

O inglês é a língua que a maioria das pessoas no mundo usa como língua de contato. Existe um lugar único para esta língua nas zonas de contato globais, à medida que as pessoas adotam esta língua para interagir com diversas comunidades. Devemos nos perguntar como o inglês está participando dessas práticas translíngues. À medida que pessoas do mundo todo se apropriam dos recursos do inglês de acordo com as suas próprias normas e valores, acomodando-os nos repertórios linguísticos existentes e transitando entre o inglês e as diversas línguas locais para comunicação, a orientação translíngue também explica melhor as suas competências e práticas.<sup>73</sup>

Para Canagarajah (2013), no contexto da globalização atual, é importante buscarmos entender quais são as estratégias e recursos que nos permitem sermos diferentes, mostrarmos nossa identidade, e ainda assim sermos colaborativos nas práticas de linguagem. Desse modo, na próxima seção apresento algumas estratégias de negociação que utilizamos para construir sentidos em situações de interação comunicacional.

### 3.3 ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS

A utilização de estratégias comunicativas vem sendo abordada desde a década de 1980 nos estudos de Hymes, Canale e Swain (1980, *apud* Haus, 2018) em relação ao conceito de Competência Comunicativa e, posteriormente, com o desenvolvimento da Abordagem

---

<sup>73</sup> Do original: “English is the language most people in the world use for contact purposes. There is a unique place for this language in global contact zones, as people adopt this language to engage with diverse communities. We have to ask how English is participating in these translanguing practices. As people all over the world appropriate the resources of English according to their own norms and values, accommodate them into their existing language repertoires, and shuttle between English and diverse local languages for communication, the translanguing orientation also explains their competence and practices better”.

Comunicativa de ensino. No entanto, Haus aponta, a partir de Canagarajah (2013 e 2017), uma divergência no conceito de estratégia para a Abordagem Comunicativa de ensino e para a perspectiva translíngue. Dessa maneira, na Abordagem Comunicativa, em que se procura desenvolver a competência comunicativa das/os estudantes, “a ideia da competência estratégica é periférica, pois se coloca apenas nas situações em que há quebra ou problemas nas interações.” (Haus, 2018, p. 34-35). Ao contrário, segundo Haus, a perspectiva translíngue aborda a utilização de estratégias para negociação de sentidos como “primordial e necessária em qualquer situação comunicativa, visto que diversidade é norma, e sentido não pode ser produzido sem negociação.” (2018, p. 34-35). Face a essas considerações, no restante da seção passo a discorrer sobre o uso das estratégias comunicativas pelo viés da translinguagem.

Durante as interações em zonas de contato, translíngues utilizam diversas estratégias de negociação com diversos objetivos como o de se fazerem inteligíveis ou mesmo ininteligíveis, como o de colaborar com a comunicação ou de impedir sua progressão. De acordo com Canagarajah (2013), “essas estratégias não são uma forma de conhecimento ou competência cognitiva, mas uma prática, isto é, um recurso que os falantes empregam para lidar com as situações comunicativas imprevisíveis que encontram” (p. 41, tradução minha)<sup>74</sup>. O autor considera as estratégias utilizadas não apenas em termos de negociação de sentidos, em uma transferência de informações, mas também em termos retóricos e sociais, no sentido em que essas estratégias “ajudam a negociar identidades e poder (ou seja, a dimensão social). Ajudam a transmitir significados performativos, a negociar divergências ou a influenciar as opiniões das pessoas (ou seja, a dimensão retórica).” (Canagarajah, 2013, p. 83, tradução minha).<sup>75</sup>

Canagarajah (2013) divide as estratégias de negociação em quatro grandes componentes: *vozeamento* (envoicing), *recontextualização*, *interação* e *entextualização*. Essas macroestratégias são formuladas, segundo o autor, para refletir as dimensões centrais das interações comunicativas, a saber: a pessoal, a contextual, a social e a textual, respectivamente. Como essas estratégias aparecem no meu material empírico, é importante que sejam descritas com mais detalhes aqui, conforme explicadas por Canagarajah (2013).

*Vozeamento (envoicing)*: essa estratégia se refere aos modos como a/o falante representa a sua identidade nos textos que produz. A identidade do indivíduo, dessa forma, exerce grande influência na mobilização dos recursos semióticos que ela/e vai utilizar no

---

<sup>74</sup> Do original: “these strategies are not a form of knowledge or cognitive competence, but a practice, that is, a resourcefulness that speakers employ to deal with the unpredictable communicative situations they encounter.”

<sup>75</sup> Do original: “help to negotiate identities and power (i.e., social dimension). They help to convey performative meanings, negotiate disagreements, or influence people’s opinions (i.e., rhetorical dimension).”

momento da interação. Na perspectiva translíngue, não é concebida a noção de que apenas a língua materna da/o falante seja aquela com a qual ela/ele pode melhor expressar os seus valores, a sua cultura e sua identidade, mas, ao contrário, essa orientação assume que as/os falantes se apropriam das línguas e desenvolvem maneiras de construir e representar suas identidades por meio delas. Segundo Canagarajah (2013),

Falantes podem acentuar as suas diferenças em relação aos outros, afastando-se de usos uniformes e de normas partilhadas. Tais estratégias proporcionam a cada um deles uma identidade e uma voz. (p. 89, tradução minha).<sup>76</sup>

*Recontextualização*: essa estratégia é utilizada para que o/a interlocutor/a compreenda ao que a/o falante se refere dentro de determinados contextos interacionais. Canagarajah empresta de Goffman (1981, *apud* Canagarajah, 2013) os termos “enquadramento” e “posicionamento”<sup>77</sup> para definir os dois construtos utilizados nessa estratégia de recontextualização. O *enquadramento* se refere à situação comunicativa em que as/os interlocutoras/es estão inseridas/os, como discutir os prazos e critérios da próxima avaliação ou resolver uma tarefa proposta pela/o docente. Esse enquadramento facilita com que interlocutoras/es ajustem seus discursos de modo a fazerem sentido dentro da situação localizada, assim uma fala que fuja ao tópico em questão poderá trazer problemas de inteligibilidade. As zonas de contato, por exemplo, se enquadram em uma atividade interacional composta por translíngues e, dessa forma, é importante que essa/es falantes estejam conscientes desse enquadramento formado por pessoas com normas que podem ou não ser compartilhadas e que o uso de elementos como expressões idiomáticas e gírias, por exemplo, podem criar problemas na comunicação. Assim, o enquadramento se refere ao contexto maior compartilhado pelas/os falantes e que muitas vezes não precisa ser explicitado. Quanto ao construto do *posicionamento*, ele é descrito por Goffman como “o alinhamento que assumimos conosco e com os outros presentes expresso na forma como gerenciamos a produção ou recepção de um enunciado.” (1981, p. 128, *apud* Canagarajah, 2013, p. 81, tradução minha)<sup>78</sup>.

*Interação*: essa macro-estratégia se refere às diversas estratégias recíprocas e de colaboração que falantes utilizam para construir significado em zonas de contato. Essa colaboração, contudo, não pressupõe concordância, pois interlocutoras/es podem colaborar

---

<sup>76</sup> Do original: “Speakers may accentuate their differences from others by moving away from uniform uses and shared norms. Such strategies provide each of them an identity and voice.” (2013, p. 89).

<sup>77</sup> Do original: “Framing” e “footing”.

<sup>78</sup> Do original: “the alignment we take up to ourselves and the others present as expressed in the way we manage the production or reception of an utterance”.

para a progressão da conversa, mas não concordar com a fala/posição/mensagem da/o outra/o (Pratt, 1991).

Assim, essas estratégias são classificadas como recíprocas, pois falantes “adotam estratégias que complementam e/ou resistem às [estratégias] do outro para negociação de significado ou por objetivos retóricos e sociais.” (Canagarajah, 2013, p. 82, tradução minha, colchetes meus)<sup>79</sup>. São estratégias em que as/os falantes alinham os recursos semióticos presentes na situação comunicativa de modo a se fazerem compreendidas/os e que, segundo Canagarajah, conseguem explicar o sucesso da comunicação mesmo quando não há o compartilhamento de normas pelas/os interlocutoras/es.

*Entextualização*: essa estratégia se refere ao modo como falantes monitoram e ajustam seus textos na dimensão espaço-temporal para obter inteligibilidade. Ela demonstra a agentividade das/os falantes sobre aquilo que dizem ao monitorarem seus discursos e tomarem decisões que revelam suas intenções retóricas e sociais. Para Canagarajah (2013), a análise das motivações por trás das escolhas discursivas podem ser melhor realizadas em textos escritos, já que podemos, por exemplo, estudar os rascunhos que demonstram as escolhas lexicais, gramaticais, sintáticas e os objetivos que levaram ao texto final. Na linguagem oral, por exemplo, um/a falante pode construir gradativamente o seu posicionamento sobre um determinado tópico ao “preparar o terreno” com perguntas e falas indiretas até chegar na pergunta/declaração direta que contém o seu questionamento/posicionamento principal. Dessa maneira, com sensibilidade à diversidade linguística, com o cuidado na escolha das palavras e a diplomacia, a/o falante pode atingir seus objetivos comunicativos de modo a não causar mal-estar com seu/sua interlocutor/a. Ainda, partindo, dessa forma, da premissa de que a/o falante faz escolhas discursivas, ela/ele pode, ao contrário, atingir o seu objetivo de causar mal-estar ao/à seu/sua interlocutor/a, de confundir e/ou influenciar a/o mesma/o, por exemplo. Conforme Canagarajah, o uso dessas estratégias de entextualização “mostram que os interlocutores têm uma orientação para a linguagem e os textos que evoluem no tempo e no espaço” e “apresentam estratégias de monitoramento que sugerem cuidado no uso da linguagem e sensibilidade às normas e convenções dos outros.” (2013, p. 105, tradução minha)<sup>80</sup>.

---

<sup>79</sup> Do original: “complement and/or resist those of the other for negotiation of meaning or rhetorical and social objectives.”

<sup>80</sup> Do original: “[...] show that interlocutors have an orientation to language and texts as evolving in time and space. They show monitoring strategies that suggest care in the use of language and sensitivity to the norms and conventions of others.”

Importante ressaltar que essas estratégias de negociação podem ser utilizadas por qualquer um/a das/os interlocutoras/es de uma conversa; uma estratégia pode ser utilizada com propósitos distintos em momentos distintos e mais de uma estratégia pode ser utilizada ao mesmo tempo. Como exemplo, na estratégia da *entextualização* na linguagem oral em que um/a falante monitora o seu discurso utilizando linguagem direta e indireta, também poderíamos configurar o uso da estratégia de *vozeamento*, em que a identidade da/o falante é expressa como a de uma pessoa mais passiva ou menos diretiva.

Essas quatro macro-estratégias formuladas por Canagarajah (2013) para negociar sentidos em zonas de contato se baseiam no fato de que a prática, a partir da orientação translíngua, é gerativa de sentidos. Assim, é por meio das estratégias de negociação que as/os interlocutoras/es, utilizando recursos móveis e tão variáveis quanto as línguas, podem conseguir uma comunicação de sucesso. Segundo o autor (2013), a diferença dessas estratégias para as demonstradas nos estudos tradicionais é de que o foco não está em como as/os interlocutores/as corrigem desvios normativos para fazer sentido, mas em como o uso dessas estratégias está ligado à criação de novos valores e sentidos e como novas normas são construídas de forma colaborativa nas zonas de contato.

Algumas micro-estratégias mencionadas por Canagarajah (2013) são as seguintes:

- “Let-it-pass”: estratégia de não interromper uma conversa ao não entendermos algo que foi dito para priorizar a progressividade da fala e porque esperamos que no decorrer da comunicação aquilo fique mais claro (Haus, 2018);
- “Make-it-normal”: termos não convencionais são naturalizados dentro de um determinado contexto de uso;
- Pausa e silêncio: estratégia para reorganizar o pensamento (1); como tentativa de compreensão do discurso do outro (2); necessidade de clarificação do discurso feito pelo interlocutor (3);
- Clarificação: estratégia de rephrasear, reparar ou de repetir termos e estruturas em busca de se fazer inteligível;
- Uso de gestos, olhares, risadas, postura corporal: Segundo Matsumoto e Canagarajah (2020), “as práticas corporais, em particular os gestos, podem servir como pistas contextualizadoras que ajudam os interlocutores a sinalizar problemas na conversa (como a procura por palavras ou pelo que dizer e a formulação de perguntas) e a realizar reparos de forma colaborativa.” (p. 247, tradução minha, parênteses meus).

De acordo com Canagarajah (2013), tanto nativos quanto não-nativos de uma língua nomeada possuem competências nessas estratégias e as utilizam como recursos interacionais. Ainda, estratégias como “let-it-pass”, “make-it-normal”, clarificação, rephraseamento e reparo são construtos da Análise da Conversação que fornecem “ferramentas analíticas para uma microanálise de cada momento da conversa para considerar como os movimentos dos interlocutores são padronizados, estratégicos e dinâmicos” e “nos ajudam a descobrir como os interlocutores alcançam a inteligibilidade” (Canagarajah, 2013, p. 77, tradução minha)<sup>81</sup>. Contudo, recursos multimodais, como gestos, olhares, risadas e postura corporal também são utilizados por falantes de forma estratégica para construir uma comunicação de sucesso e, portanto, não devem ser negligenciados das análises interacionais.

Tendo discutido a questão do Inglês como Língua de Contato no trabalho e abordado as estratégias de negociação de sentidos, no próximo capítulo discorro sobre a metodologia da pesquisa.

---

<sup>81</sup> Do original: “analytical tools for a moment-by-moment micro-analysis of sequential talk to consider how the moves by interlocutors are patterned, strategic, and dynamic.” e “help us discover how interlocutors achieve intelligibility.”

## CAPÍTULO 4: CAMINHOS TRILHADOS — NARRATIVAS, ESPAÇOS E SUJEITOS EM FOCO

Neste capítulo, apresento a metodologia utilizada nesta pesquisa, cujo objetivo geral é levantar as perspectivas de docentes do Programa *Paraná Fala Idiomas: Português como Língua Adicional para Imigrantes* sobre as situações em que o inglês funciona como língua de contato em sala de aula. O capítulo está organizado em cinco seções. Na **primeira seção**, faço algumas considerações sobre os caminhos metodológicos adotados, destacando o caráter qualitativo do trabalho. Em seguida, na **segunda seção**, apresento o campo desta pesquisa, que é fundamental para compreender os significados que os/as professores/as atribuem às suas experiências. Na **terceira seção**, discuto as medidas éticas adotadas. **Logo após**, apresento o/as participante/s da pesquisa. A **quarta seção** é dedicada à descrição dos instrumentos utilizados para a análise dos registros, e o capítulo se encerra com considerações sobre o processo de análise dos registros.

### 4.1 DEFINIÇÕES METODOLÓGICAS

Em busca de atingir o objetivo geral do trabalho, a metodologia adotada foi a de abordagem qualitativa, especificamente a de cunho etnográfico. Segundo Lüdke e André (1986, p. 13), a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” Para Martucci (2001, p. 170),

Os indivíduos possuem concepções, crenças e valores que orientam sua ação, e a questão que se propõe à investigação é precisamente a de clarificar como se interligam pensamento e ação - uma conexão mediada pela significação da situação e pelos componentes afetivos, experienciais e de conhecimento.

Nesse sentido, a pesquisa de caráter de etnográfico, de orientação interpretativista (Moita Lopes, 1994), portanto, apresenta-se como uma das várias formas de se fazer pesquisa qualitativa. Segundo Martucci (2001, p. 171-172),

A etnografia é a tentativa de descrição de uma cultura, e sua principal preocupação é o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas, alguns diretamente expressos pela linguagem e outros transmitidos indiretamente por meio das ações (André, 1995, p. 19). O pesquisador encontra-se diante de diferentes formas de interpretação da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor (id., p.20).

Na minha tentativa de mostrar as perspectivas de docentes do Programa Português como Língua Adicional para Imigrantes, a partir dos registros mediados pelas minhas interpretações, utilizo a primeira pessoa na escrita do trabalho. A escrita acadêmica foi convencionada a ser escrita em uma terceira pessoa distante e impessoal, que generaliza o conhecimento produzido e inviabiliza a identidade da/o pesquisador/a. Para Bochner e Ellis (2000, p. 734), isso ocorre porque

Ao não insistir em algum tipo de responsabilidade pessoal, nossas publicações acadêmicas reforçam a terceira pessoa, a voz passiva como padrão, que dá mais peso ao conhecimento abstrato e categórico do que ao testemunho direto da narrativa pessoal e à voz da primeira pessoa.<sup>82</sup>

Em um mundo de constantes mudanças, não cabe mais tentar colocar em formas modos de pensar e agir que transbordam qualquer tipo de limitação metodológica baseada em fórmulas e generalizações. É preciso, portanto, buscar por metodologias situadas que sirvam ao processo de construção de conhecimento da atualidade. Por conseguinte, a escolha metodológica deste trabalho reflete essa tentativa de se distanciar “do paradigma positivista das ciências sociais empíricas focadas em abstrações, controles, regras rígidas, baseadas em fatos vinculados ao pensamento cartesiano [...]” (Ono, 2018, p. 52) e de ter a contribuição de outras vozes e de outros saberes, aos quais antes não era dada a devida atenção.

Após essas considerações, na seção seguinte, apresento o campo desta pesquisa. Essa discussão abrange desde a conceituação do termo “acadêmica deslocada” até a criação do *Programa de Acolhida a Cientistas Ucrânicos* (assim como uma problematização do caráter restrito do seu público-alvo) e do subprograma *Paraná Fala Idiomas – Português como Língua Adicional para Imigrantes*, que constitui o campo foco da minha investigação.

## 4.2 CAMPO DE PESQUISA

### 4.2.1 O direito à ciência: Acolhendo Acadêmicas Deslocadas

Conforme destacado por McGrath e Lempinen (2021), a migração em massa não deve ser tratada como um fenômeno temporário ou emergencial, mas sim como uma característica permanente da globalização e da instabilidade geopolítica. Conflitos econômicos, políticos, sociais e ambientais continuarão a causar a mobilidade de pessoas entre fronteiras e, por essa

---

<sup>82</sup> Do original: “By not insisting on some sort of personal accountability, our academic publications reinforce the third-person, passive voice as the standard, which gives more weight to abstract and categorical knowledge than to direct testimony of personal narrative and the first-person voice.”

razão, é necessário estarmos preparadas/os para responder de maneira adequada à entrada de migrantes de crise em nossos países.

De acordo com McGrath e Lempinen (2021), os países afetados por crises têm suas comunidades científicas profundamente prejudicadas. Esse é o caso da Síria, que antes da guerra civil de 2011, contava com 340 pesquisadoras/es por milhão de habitantes. Estimativas sugerem que, entre as/os milhões de refugiadas/os sírias/os, mais de 2.000 são pesquisadoras/es (McGrath; Lempinen, 2021). A Venezuela, por sua vez, com grande deslocamento populacional a partir de 2015, contava com mais de 12 mil pesquisadoras/es em 2014. Alguns anos depois, esse número caiu para 3.000, o que causou uma redução considerável na produtividade científica do país (McGrath; Lempinen, 2021).

Os conflitos, as perseguições e as inseguranças não afetam apenas o desenvolvimento científico dos países em crise, mas também impõem uma série de desafios às/aos próprias/os acadêmicas/os deslocadas/os. Entre esses desafios, destacam-se a interrupção de suas carreiras acadêmicas, a falta de reconhecimento de suas qualificações e documentos, a desqualificação de suas habilidades, o estresse psicológico, as dificuldades de adaptação a uma nova sociedade, as oportunidades de emprego limitadas e mal remuneradas, além do isolamento da comunidade acadêmica (Akkad, 2022).

De Carvalho (2024, p. 17) define o termo “acadêmica/o deslocada/o” como se referindo a

um acadêmico que foi forçado a fugir de seu país de origem devido à guerra, ao conflito, ou a outra instabilidade política, independentemente de serem deslocados internos. Nesse contexto, há uma impossibilidade de retornar ao seu país devido à perseguição ou ao conflito. Há uma emergência na busca por reassentamento em outro país (Fierros-Pesqueira; Castillo-Federico, 2022; Oleksiyenko *et al.*, 2021).<sup>83</sup>

O termo “acadêmica/o deslocada/o” surge no contexto entre as Guerras Mundiais na Europa para se dirigir às/aos pesquisadoras/es que deixaram a Alemanha nazista e a Itália fascista. Em 1933, quando Hitler assumiu o poder como Chanceler do Reich Alemão, ele iniciou a instauração de um Estado totalitário em que pessoas não pertencentes à raça ariana ou que possuíam opiniões divergentes às do Partido Nacional-Socialista foram impedidas de ocupar cargos públicos (Fierros-Pesqueira; Federico, 2022). Assim, milhares de pessoas começaram a migrar para outros países e, entre elas, indivíduos altamente qualificados, como estudiosas/os, artistas e professoras/es.

---

<sup>83</sup> Para esclarecimento, considero esse/a acadêmico/a deslocado/a como uma pessoa com vínculo ou histórico de vínculo com instituições universitárias em seu país de origem, portador/a de títulos de graduação e/ou maior especialização, que tenha se deslocado devido a crises de natureza política, econômica e/ou ambiental, as quais a/o motivaram, de alguma forma, a buscar acolhimento em outro país.

Entre 1933 e 1934, “seiscentos e cinquenta acadêmicos emigraram da Alemanha, incluindo seis ganhadores do Prêmio Nobel, cientistas de reputação internacional, professores de todas as disciplinas, um grande número de palestrantes e assistentes”<sup>84</sup> (Fierros-Pesqueira; Federico, 2022, p. 40, tradução minha), entre elas/es o físico alemão Albert Einstein. Com a crescente ameaça à vida das pessoas indesejadas pelos regimes totalitários em ascensão, como eram as judias e os judeus da Alemanha, nações ao redor do mundo começaram a anunciar medidas de acolhimento a esses indivíduos. Nomes como Theodor Adorno e Sigmund Freud estão entre o de acadêmicas/os deslocadas/os que se estabeleceram no Reino Unido durante esse período, deixando um impacto duradouro nas universidades britânicas (Fierros-Pesqueira; Federico, 2022). Entretanto, apesar do ato humanitário de acolher deslocadas/os forçadas/os, a entrada de migrantes no Reino Unido foi restringida por regulamentações rígidas de imigração, exacerbadas pelo medo do aumento do desemprego (Fierros-Pesqueira; Federico, 2022). As portas, contudo, permaneceram abertas para aquelas/es que pudessem contribuir positivamente para a imagem do país, como artistas e acadêmicas/os renomadas/os (Fierros-Pesqueira; Federico, 2022). Cientistas menos proeminentes que deixaram a Europa nos anos 1930 contaram para isso com o apoio de organizações como *The Emergency Committee in Aid of Displaced Foreign Scholars*, formada em Nova Iorque em 1933, ou a *Association Universelle pour les Exilés Allemands* (Martin *et al.*, 2021).

A acolhida de acadêmicas/os deslocadas/os se insere, desse modo, no contexto de mobilidade acadêmica e de diplomacia científica oriunda de uma necessidade de suporte acadêmico a esses indivíduos, em vez de apenas compaixão humanitária (Pherali, 2020). Segundo De Carvalho (2023), com base em Turekian (2012), diplomacia científica envolve principalmente facilitar a cooperação internacional em ciência, tecnologia e inovação, o que pode ajudar na resolução de problemas globais e no desenvolvimento científico, bem como de boas relações internacionais.

O fenômeno da migração de profissionais capacitadas/os é frequentemente relacionado ao conceito de “fuga de cérebros”, amplamente utilizado nos anos 1960 para descrever a saída de profissionais qualificadas/os de seus países de origem. Esse conceito era considerado particularmente relevante em um contexto de migração voluntária<sup>85</sup> em busca de melhores

---

<sup>84</sup> Do original: “six hundred and fifty scholars emigrated from Germany, included six Nobel Prize winners, scientists of international reputation, professors of every discipline, a large number of lecturers and assistants.”

<sup>85</sup> É importante, contudo, ressaltar o caráter complexo do fenômeno migratório. Assim, por muito tempo, pessoas classificadas como “migrantes econômicas” – ou seja, aquelas que migram, geralmente tidas como de forma voluntária, em busca de recompensa e/ou status econômico – foram diferenciadas das/os migrantes involuntárias/os, representados pela figura do/a refugiado/a, que migra em busca de asilo e proteção. Conforme

condições de trabalho. Entretanto, à medida que os fluxos migratórios se tornam mais dinâmicos e multidirecionais, o conceito de “fuga de cérebros” passa a ser insuficiente para descrever a complexidade atual do fenômeno.

O termo “fuga de cérebros” surgiu no início da década de 60 para descrever o fluxo de cientistas e técnicas/os altamente especializadas/os do Reino Unido para os Estados Unidos e Canadá (Fierros-Pesqueira; Federico, 2022). Essas pessoas buscavam melhores condições de vida e de trabalho. Nesse contexto, a saída dessas/es profissionais representava uma perda significativa de recursos, pois além da perda de um/a profissional havia também a perda de um investimento custeado pelo país de origem. Entretanto, de acordo com Daugeline e Marcinkeviciene (2009), “a *circulação de cérebros* substitui os conceitos tradicionais de *fuga de cérebros* versus *ganho de cérebros* devido à crescente mobilidade de talentos humanos através das fronteiras dos países” (p. 50, destaques meus, tradução minha)<sup>86</sup>. O termo “circulação de cérebros”, portanto, enfatiza o fluxo de entrada e saída de trabalhadoras/es especializadas/os entre fronteiras. Essas/esses trabalhadoras/es deslocadas/os contribuem para o desenvolvimento do país de acolhida assim como contribuirão para o desenvolvimento de seu país de origem quando for seguro retornar ao mesmo, caso queiram voltar. Conforme Daugeline e Marcinkeviciene, essas/esses profissionais “podem atuar como portadores de conhecimento e, assim, permitir que recursos intelectuais sejam compartilhados entre Estados, em vez de serem transferidos permanentemente de um Estado para outro (2009, p. 50, tradução minha)<sup>87</sup>. Dessa forma, não há uma perda de saberes (ou de investimentos), mas uma circulação deles. No contexto da mobilidade acadêmica de cientistas deslocadas/os forçadas, esse termo reforça a troca de saberes e experiências entre os países de origem e de acolhida, reconhecendo benefícios para os dois lados.

Ser cientista na atualidade não é menos perigoso do que era na Europa nazifascista do século passado. Atualmente, conforme Martin *et al.* (2021), cientistas podem ser alvos de repressão política devido ao seu status ou à sua atuação profissional, o que inclui, de acordo

---

Lopez (2016), no entanto, a partir da perspectiva dos estudos sobre migrações forçadas, entende-se que as análises devem ir além de categorizações jurídicas e considerar o processo migratório de maneira mais ampla. Isso porque, mesmo as migrações consideradas econômicas podem não ser completamente voluntárias, e pessoas refugiadas, embora em potenciais situações de vulnerabilidade, podem exercer um certo grau de escolha em relação ao seu deslocamento, o qual também pode estar ligado a interesses econômicos. Assim, a migração é um fenômeno complexo que não pode ser reduzido apenas à categorização da condição da pessoa deslocada. Nesse sentido, o termo deslocada/o forçada/o, neste trabalho, abrange “não apenas os refugiados, compreendendo migrantes advindos de diferentes processos de migrações forçadas ou de crise cuja situação de migração [...] merece tanta atenção quanto a de refúgio.” (Lopez, 2016, p. 71).

<sup>86</sup> Do original: “brain circulation replaces the traditional concepts of brain drain versus brain gain because of the growing mobility of human talent across countries boundaries”

<sup>87</sup> Do original: “professionals may act as knowledge carriers and thus enable intellectual resources to be shared across states, rather than be permanently transferred from one state to another”

com o/as autor/as (2021), “tanto a recusa em participar em atividades que vão contra a sua consciência, como a participação em trabalhos científicos ou em ativismo científico que seja percebido pelas autoridades como uma ameaça política” (Martin *et al.*, 2021, tradução minha)<sup>88</sup>.

Um caso atual de repressão política enfrentada por um cientista brasileiro é o do Dr. Marcus Vinícius Guimarães de Lacerda, infectologista que estudou os efeitos do uso da cloroquina em pacientes com Covid-19, demonstrando em seu estudo de 2020 que houve um aumento da mortalidade e não da diminuição dela com o uso do medicamento em doses mais altas que as recomendadas na bula. Apesar do estudo pioneiro e que chegou a influenciar no interrompimento da prescrição de cloroquina nos Estados Unidos, Lacerda e sua equipe passaram a ser acusadas/os de serem parte de uma campanha contra o então presidente do Brasil, Jair Bolsonaro. O médico se tornou alvo de campanhas de ódio, bem como de ameaças de morte, precisando até mesmo andar com escolta armada<sup>89</sup>.

Esse é um exemplo que ilustra o que Martin *et al.* (2021) destacam sobre como cientistas na atualidade enfrentam e enfrentarão uma gama de desafios ainda nunca vistos, levando, por vezes, ao deslocamento das/os mesmas/os (Martin *et al.*, 2021)<sup>90</sup>. Ações governamentais e de instituições não-governamentais, portanto, ainda são de extrema relevância para o suporte econômico e social de pesquisadoras/es em deslocamento forçado. Historicamente, o acolhimento dessas pessoas tem sido realizado principalmente por países do Norte Global, o que talvez se justifique, segundo De Carvalho (2024), pela tradição já estabelecida de receber cientistas internacionais e/ou pela atratividade desses países no cenário internacional.

Atualmente, a *Scholars at Risk*, por exemplo, é uma rede internacional de instituições acadêmicas, fundada em 2000 na Universidade de Chicago nos Estados Unidos, que promove assistência a acadêmicas/os deslocadas/os ao redor do mundo. A essas pessoas em situação de deslocamento forçado são concedidas posições acadêmicas temporárias em universidades membras<sup>91</sup>. Já a *CARA* (Council for At-Risk Academics) é uma organização não-governamental fundada antes da Segunda Guerra Mundial na Europa devido ao

<sup>88</sup> Do original: “This includes both refusal to participate in activities that go against their conscience, and participation in scientific work or science-based activism that is perceived by authorities as a political threat”.

<sup>89</sup> Mais informações em: <https://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/51215>

<sup>90</sup> Um exemplo menos recente de pesquisador brasileiro que enfrentou perseguição política é o do educador e patrono da educação brasileira Paulo Freire (Recife, 1921 – São Paulo, 1997). Durante a ditadura militar no Brasil (1964 – 1985), Freire foi acusado de subversão, ficando preso por 72 dias. Logo em seguida, devido ao clima político da época, foi forçado ao exílio. No exílio, Freire continuou sua trajetória de pesquisa, ensino e publicações. Sua mundialmente reconhecida obra “Educação como prática da liberdade”, por exemplo, foi escrita no Chile durante esse período de deslocamento.

<sup>91</sup> Mais informações em: <https://www.scholarsatrisk.org/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

banimento de acadêmicas/os pelos nazistas e que ainda hoje tem como missão o apoio a acadêmicas/os deslocadas/os e também a acadêmicas/os que optaram por continuar trabalhando em seu país, apesar das crises que esses lugares possam estar enfrentando<sup>92</sup>. A EURAXESS, por sua vez, é uma plataforma europeia que visa auxiliar pesquisadoras/es deslocadas/os e suas famílias com informações e assistência na busca por empregos e outras oportunidades<sup>93</sup>.

Os desafios, contudo, não acabam ao ser aceita/o como professor/a e/ou pesquisador/a em uma universidade no país de acolhida. Entre os desafios encontrados por acadêmicas/os deslocadas/os em situação de acolhida em universidade anfitriãs podemos citar a diferença entre as culturas acadêmicas, algumas menos orientadas para pesquisas como as encontradas nos países de origem das/os pesquisadoras/es, o ajuste social às localizações frequentemente rurais das universidades que as/os acolhem e também desafios referentes às línguas utilizadas nas comunidades acadêmicas de acolhida (Martin *et al.*, 2021)<sup>94</sup>. Quanto ao último desafio citado, um dos objetivos específicos da minha pesquisa, inclusive, é o de observar como é construída a inteligibilidade entre estudantes e docentes nas aulas de PLAc do Programa *Paraná Fala Idiomas - Português como Língua Adicional para Imigrantes*<sup>95</sup>, já que, no meu contexto de estudo, temos acadêmicas/os deslocadas/os ucranianas/os que falam línguas, como o ucraniano e o russo, tipologicamente distantes do português. Portanto, esse é um tema que será abordado mais adiante neste trabalho.

Para Martin *et al.* (2021), os desafios enfrentados por acadêmicas/os deslocadas/os forçadas/os podem ser científicos, acadêmicos, jurídicos, culturais e/ou de natureza psicológica, bem como a falta de aceitação da comunidade de acolhida, que pode considerá-las/os um fardo. Ainda,

Muitos dos desafios únicos enfrentados por acadêmicos deslocados giram em torno da dificuldade de retomar a pesquisa em seus países de acolhimento. Um cientista deslocado pode não ter mais acesso a amostras, dados e/ou registros necessários para continuar seu trabalho. Se o cientista deslocado mudar para novos tópicos de pesquisa que sejam mais relevantes para o país de acolhimento, outros desafios podem surgir. Em muitos casos, os cientistas têm ferramentas científicas e prioridades de pesquisa muito diferentes das encontradas em seus países de acolhimento. Também existem desafios acadêmicos gerais que afetam o sucesso das carreiras de acadêmicos deslocados em seus países de acolhimento. Estes variam desde a falta de redes de colegas e mentores nesses países até a falta de familiaridade com as normas de publicação e fontes de financiamento. Além disso, cientistas em

---

<sup>92</sup> Mais informações em: <https://www.cara.ngo/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

<sup>93</sup> Mais informações disponíveis em: <https://euraxess.ec.europa.eu/>. Acesso em: 12 ago. 2024

<sup>94</sup> Apesar da existência de relatos de demissão de pesquisadoras/es deslocadas/os, a maior parte desses relatos são de sucesso na inclusão dessas pessoas à vida acadêmica no país acolhedor (Martin *et al.*, 2021).

<sup>95</sup> Falarei mais sobre o Programa na seção 4.2.4 deste capítulo.

países devastados pela guerra podem ter perdido vários anos de capacidade de conduzir pesquisas e de se manter atualizados com as descobertas mais recentes. (Martin *et al.*, 2021, p. 6, tradução minha).<sup>96</sup>

Ademais, a depender do status jurídico que essa/esse acadêmica/o deslocada/o receba no país de acolhida (como solicitante de refúgio, refugiada/o, pesquisador/a visitante, entre outros) podem existir restrições de viagem que limitam as oportunidades de circulação para divulgação e compartilhamento de pesquisas (Martin *et al.*, 2021). A falta de reconhecimento de suas qualificações profissionais, assim como descobrir que suas publicações e citações não estão incluídas em banco de dados e a necessidade de reconstruir o seu currículo acadêmico são outras dificuldades muitas vezes enfrentadas por essas pessoas (Martin *et al.*, 2021).

Contudo, também é preciso apontar que muitos dos obstáculos enfrentados por acadêmicas/os deslocadas/os também são vividos por outros perfis de migrantes de crise — considerando ainda as sobreposições que podem existir entre diferentes processos migratórios e suas categorizações, em que uma pessoa refugiada, por exemplo, também é uma acadêmica deslocada —, independentemente de sua atuação profissional. Conforme Martin *et al.* (2021), a maior susceptibilidade à violações de direitos humanos e abuso sexual; assistência médica precária; problemas de saúde mental associados ao estresse da migração forçada e também à violência sofrida ou testemunhada; sentimento de impotência e falta de certeza e controle de suas vidas; perda de rede de apoio; sentimentos de isolamento e as dificuldades de adaptação à sociedade de acolhida são alguns desses desafios, que ainda podem ser exacerbados pelas incertezas profissionais. Além disso, “indivíduos deslocados podem enfrentar hostilidade e discriminação associadas à sua raça, etnia, religião ou status de imigração em seus países anfitriões”<sup>97</sup> (Martin *et al.*, 2021, p. 8, tradução minha).

É preciso, portanto, garantir que os direitos dessas pessoas sejam respeitados. Segundo o artigo 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (ONU, 1948.), “toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam”, bem como

---

<sup>96</sup> Do original: “Many challenges unique to displaced academics center around the difficulty in resuming research in their host countries. A displaced scientist may no longer be able to access samples, data, and/or records necessary to continue their work. If the displaced scientist switches to new research topics that are more relevant to his or her host country, then other challenges may arise. In many cases, scientists have very different scientific tools and research priorities than those in their eventual host countries. There are also general academic challenges that affect the success of displaced scholars’ careers in their host countries. These range from a lack of networks of peers and mentors in host countries to an unfamiliarity with norms in publishing and sources of funding. In addition, scientists in war-torn countries may have lost several years of the ability to conduct research and stay abreast of latest findings”

<sup>97</sup> Do original: “Displaced individuals may face hostility and discrimination associated with their race, ethnicity, religion, or immigration status in their host countries”.

“todos têm direito à proteção dos interesses morais e materiais ligados a qualquer produção científica, literária ou artística da sua autoria”. De acordo com Martin *et al.* (2021), esse artigo vem atualmente sendo discutido por organizações de desenvolvimento científico como um estabelecimento humano do “direito à ciência”. Tradicionalmente entendido como um direito dos governos nacionais, o direito à ciência é hoje discutido como dependente da liberdade individual de cientistas para pensar e se expressar livremente, uma vez que “uma sociedade na qual os cientistas não podem comunicar informações de interesse social devido à repressão política não partilha do progresso científico e de seus benefícios (Martin *et al.*, 2021, tradução minha)<sup>98</sup>”.

É necessário que as sociedades de acolhida comecem a se conscientizar sobre quem são as/os acadêmicas/os deslocadas/forçadas e quais as suas necessidades e especificidades em relação ao contexto de migração de crise. Como salientado por Martin *et al.* (2021), muitas pessoas na comunidade acadêmica, como também na sociedade em geral, eu diria; não sabem que pesquisadoras/es deslocadas/os estão presentes em suas cidades. Uma sugestão para mudar esse cenário é trabalhar em conjunto com a própria comunidade de acolhida.

Trazer a conscientização por meio de cientistas que já estão envolvidos com os programas de suporte, instituições de pesquisa e sociedades profissionais, além das redes tradicionais de refugiados, ajudaria a expandir ainda mais a rede de suporte e melhorar os resultados de carreira para cientistas deslocados. (Martin *et al.*, p. 13, tradução minha)<sup>99</sup>.

Este trabalho com a comunidade — como em projetos de extensão desenvolvidos pelas universidades com o auxílio das/os acadêmicas/os deslocadas/os, por exemplo — poderia também abrir espaço para discussões sobre as diferenças de tratamento entre pessoas em situação de migração, evidenciando a necessidade de ampliar o acesso ao direito de ser acolhido/a e de ter suas necessidades atendidas, considerando os diferentes perfis de deslocadas/os. Essas necessidades abrangem tanto aquelas consideradas básicas e direitos universais de qualquer indivíduo, como o direito à vida e à liberdade pessoal, quanto aquelas relacionadas à participação efetiva na comunidade de acolhida, ao acesso à arte e ao lazer, e à representação política, por exemplo.

Por fim, conforme De Carvalho (2023), a atração de acadêmicas/os deslocadas/os para trabalho no país de acolhida, serve não apenas ao caráter humanitário de oferecer um lugar seguro para essas pessoas viverem, como também fortalece a diplomacia científica e a

---

<sup>98</sup> Do original: “A society in which scientists cannot communicate information of societal interest due to political repression does not share in scientific advancement and its benefits”.

<sup>99</sup> Do original: “Bringing awareness through scientists who are already involved with the support programs, research institutions, and professional societies, in addition to traditional refugee networks, would help further expand the support network, and improve career outcomes for displaced scientists.”

internacionalização das instituições de acolhida, sobre o que falarei mais na seção seguinte. Essa internacionalização vem sendo descrita na literatura da área como uma “internacionalização forçada”, ou seja, “como um fenômeno deliberado e estratégico que aborda as três funções principais das universidades e visa integrar pessoas que foram deslocadas à força devido a conflito, violência ou perseguição” (De Carvalho, 2023, p. 137, com base em Ergin *et al*, 2019, tradução minha)<sup>100</sup>. Além disso, programas de acolhida a acadêmicas/os deslocadas/os podem assegurar que o direito à ciência dessas pessoas seja respeitado.

#### 4.2.2 Iniciativas Locais<sup>101</sup>: O Programa de Acolhida a Cientistas Ucrânicos<sup>102</sup>

No contexto de crise vivido na Ucrânia, desde o começo da guerra em 2022 já foi calculado o movimento de mais de 15 milhões de pessoas entre as fronteiras do país (Emergência, s.d.), entre eles estão também as/os acadêmicas/os deslocadas/os. Dados de 2022 já divulgavam o impacto da guerra na educação do país, com 2,528 institutos educacionais atacados, entre universidades e colégios, dos quais 285 foram completamente destruídos (Dukhovych, Lubov, 2022, *apud* De Carvalho, 2023).

No primeiro semestre de 2022 o Governo do Paraná, por meio da Fundação Araucária<sup>103</sup> e da Superintendência Geral da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), anunciou o *Programa de Acolhida a Cientistas Ucrânicos*<sup>104</sup> como ação humanitária contra a guerra entre a Ucrânia e a Rússia<sup>105</sup>. O Programa visa apoio financeiro às Instituições

<sup>100</sup> Do original: “as a deliberate and strategic phenomenon that addresses the three core functions of universities and aims to integrate people who have been forcibly displaced due to conflict, violence, or persecution.”

<sup>101</sup> Nesta seção discuto acerca do Programa de Acolhida a Cientistas Ucrânicos, mas, no Brasil, um outro programa voltado para o acolhimento de acadêmicas/os deslocadas/os forçadas/os é o Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação Emergencial (PDPG) de Solidariedade Acadêmica, lançado em 2022 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). Para mais informações: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/programas-estrategicos/programa-s-emergenciais/programa-emergencial-de-solidariedade-academica>. Acesso em: 20 ago. 2024.

<sup>102</sup> Nesta seção não pretendo fazer um aprofundamento teórico sobre questões de políticas públicas para migrantes, mas sim apresentar de forma geral o Programa de Acolhida a Cientistas Ucrânicos e o modo como ele foi pensado e implementado no estado do Paraná, assim como suas contribuições e suas limitações.

<sup>103</sup> A Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do estado do Paraná (FA) é uma das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa do Brasil e busca o desenvolvimento social, econômico e ambiental do Estado do Paraná, por meio de investimentos em ciência, tecnologia e inovação. Mais informações disponíveis no link: <https://www.fappr.pr.gov.br/>

<sup>104</sup> Inicialmente o foco do Programa estava nas pesquisadoras ucranianas, devido a Lei Marcial decretada pelo presidente ucraniano Volodymyr Zelensky, que impedia homens de 18 a 60 anos de deixarem o país. Contudo, depois o escopo do Programa foi expandido para abranger também pesquisadores homens (De Carvalho, 2024). Portanto, no restante do trabalho utilizo a forma masculina para me referir ao nome oficial do Programa, pois é assim que ele tem sido divulgado atualmente.

<sup>105</sup> Notícia que saiu na época de lançamento do Programa: <https://www.unesp.br/noticias/governo-anuncia-programa-de-acolhida-a-cientistas-ucranianas>

Científicas e de Inovação Tecnológica paranaenses (ICTs) na acolhida de pesquisadoras/es ucranianas/os para atuar nos programas de Pós-Graduação do estado, bem como beneficiar a inclusão das/os cientistas na comunidade paranaense e colaborações conjuntas futuras para a reconstrução e fortalecimento da economia ucraniana por meio da ciência e inovação em parceria com o Paraná (Fundação Araucária, 2022a).

Conforme a Figura 1, a criação do Programa levou pouco mais de um mês desde o momento da sua concepção, logo após a deflagração da guerra, até a sua formalização como política pública<sup>106</sup> (De Carvalho, 2024).

**Figura 1:** Linha cronológica da formação da agenda do Programa de Acolhida a Cientistas Ucranianos



Adaptado de: De Carvalho (2024, p. 141).

Conforme De Carvalho (2024)<sup>107</sup>, a influência da migração histórica ucraniana no Paraná desempenhou um papel importante na construção do *Programa de Acolhida a Cientistas Ucranianos* como uma política pública do estado. Ela destaca como representantes da comunidade ucraniana contribuíram para a etapa de elaboração do Programa. A sua

<sup>106</sup> Segundo Bryner (2010, *apud* Catelli, Dominico, Ribeiro, s.d., p. 3), “política pública pode ser entendida como um plano de ação governamental, com a cooperação da sociedade civil e de organizações, a fim de resolver um problema de interesse público”. As políticas públicas são compostas por três fases: elaboração, aplicação e avaliação. Na fase de elaboração, ou formulação, um problema é reconhecido como público e de interesse do Estado, buscando-se resoluções apropriadas para ele (Catelli, Dominico, Ribeiro, s.d.). Contudo, De Carvalho (2024) destaca que o processo de formulação de políticas é “multifacetado, dinâmico e dificilmente previsível.” (p. 158), em que a mudança nem sempre ocorre pela simples identificação de um problema, como veremos no caso da formulação do Programa de Acolhida a Cientistas Ucranianos.

<sup>107</sup> Elisa Cristina de Carvalho é uma pesquisadora brasileira que estudou o Programa de Acolhida a Cientistas Ucranianos em sua tese de doutorado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Essa seção do meu trabalho tem ampla referência no trabalho dela, pois entre outras questões, em sua pesquisa ela trata da formação da agenda e dos processos políticos que culminaram na concepção desse Programa. Sugiro, portanto, para um melhor aprofundamento sobre ele, a leitura da tese de De Carvalho. A pesquisa, intitulada *Programa de acolhida de cientistas ucranianas no Paraná: formação de agenda de política e implementação à luz da teoria dos múltiplos fluxos*, está disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/33352/1/cientistasucranianasmultiplosfluxos.pdf>

formulação surgiu a partir de uma expectativa de que haveria uma grande quantidade de ucranianas/os buscando refúgio no Brasil<sup>108</sup>, e em particular no Paraná, devido a conexões históricas (De Carvalho, 2024). Segundo ela (De Carvalho, 2024, p. 144),

Esta política foi concebida com o propósito de absorver parte do fluxo de deslocados ucranianos que presumivelmente poderiam migrar para o Brasil, justificando em parte sua formulação. A política foi instaurada com a intenção de intervir em uma situação que, na prática, até o momento de sua criação (e mesmo após), não se configurava como um problema, e, sim, como uma condição-inicial (Kingdon, 2014) em potencial. Sendo que a solução proposta se baseou em soluções que, em certa medida, já eram conhecidas e testadas<sup>109</sup>. Assim sendo, a política parece ter sido delineada com base na intenção de antecipar e responder a esta condição inicial (Kingdon, 2014), não necessariamente visando solucionar um problema preexistente.

Portanto, o Programa como política pública deriva de uma concepção de solução de um fenômeno que poderia vir a se tornar um problema no estado. Segundo De Carvalho (2024), o clima nacional estava favorável às medidas de acolhimento de migrantes; contudo, foi a articulação de atores proativos que relacionam problemas a soluções — ou vice-versa — que de fato influenciou a criação do Programa.

No contexto do Programa de Acolhida aos Cientistas Ucranianos, é evidente que alguns indivíduos foram fundamentais para o seu desenvolvimento e a aprovação, muito possivelmente operando como empreendedores da política<sup>110</sup>. **Esses potenciais empreendedores pertencem às entidades de representação ucraniana ou à estrutura governamental (Fundação Araucária, Secretaria de Estado da Ciência Tecnologia e Ensino Superior) e em alguns casos a ambos.** Eles exibiram traços como persistência na promoção da questão, habilidades de estabelecer conexões, capacidade de articular ideias e sensibilidade para identificar momentos oportunos. **Eles desempenharam um papel fundamental na moldagem e apresentação da questão dos pesquisadores de uma forma que atraísse a atenção de formuladores de políticas e do público.** Devido à sua influência e participação ativa no processo, podem ser considerados empreendedores políticos. (De Carvalho, 2024, p. 146, destaques meus).

Conforme De Carvalho (2024), a Representação Central Ucraniano-Brasileira (RCUB) desempenhou um papel ativo na concepção e implementação do *Programa de Acolhida a Cientistas Ucranianos* e na conscientização sobre o conflito ucraniano no estado. As/os integrantes da RCUB são professoras/es universitárias/os, políticos, empresárias/os, que, segundo De Carvalho (2024), ostentam elevado capital social e político<sup>111</sup>,

<sup>108</sup> O que não se revelou na prática, já que até o meio do ano de 2023 o Brasil havia registrado pouco mais de 400 solicitações de residência permanente por parte de ucranianas/os, que optaram, em sua maioria, em se deslocar para países vizinhos (De Carvalho, 2024).

<sup>109</sup> Ela destaca uma tentativa do estado do Paraná de recrutar cientistas alemãs/alemães após a queda do Muro de Berlim, em 1989.

<sup>110</sup> De acordo com De Carvalho (2024, p. 165), com base em Kingdon (1984), empreendedores políticos “são indivíduos que mobilizam recursos a fim de fazer avançar uma política específica. Estes empreendedores são caracterizados não apenas pela sua paixão por uma causa, mas também pela posse de recursos – como conhecimento, conexões, ou habilidades de ‘advocacy’.”

<sup>111</sup> Segundo Bordieu (1986, *apud* De Carvalho, 2024), capital social funciona como ativos valiosos que indivíduos possuem e que influenciam o acesso a oportunidades, informações e outros recursos na sociedade.

Este capital lhes confere o potencial de mobilizar recursos em prol de suas causas, empregando-o de distintas maneiras, desde a angariação de recursos financeiros até a utilização de contatos externos para facilitar processos governamentais”. (De Carvalho, 2024, p. 151-152).

Desse modo, a presença histórica das/os ucranianas/os no Paraná, assim como a representação ativa dessa comunidade no estado são fatores que ajudam a criar, de acordo com De Carvalho (2024), um ambiente receptivo para o Programa. De Carvalho (2024) cita também a promulgação da Nova Lei da Migração e a formulação do II Plano Estadual voltado para as populações de migrantes, refugiados/as e apátridas do Paraná como medidas favoráveis ao acolhimento de migrantes ucranianas/os no Paraná (De Carvalho, 2024). Ainda, a viabilização do Programa se deu, entre outros fatores, devido a esse ser um projeto com escopo dentro da jurisdição da Fundação Araucária — que desempenha papel central no cenário da pesquisa e inovação do estado do Paraná —, da competência técnica das universidades brasileiras em pesquisas e também da já estruturada rede de universidades parceiras (De Carvalho, 2024).

Para participar do Programa, é preciso que a/o solicitante ucraniana/o preencha um formulário<sup>112</sup> com algumas informações pessoais: nome, sobrenome, e-mail, telefone, endereço, cidade, universidade de origem, ano da obtenção do doutorado, área de estudo, além de fornecer informações sobre familiares que possam vir como dependentes. A/o candidata/o também deve anexar documento comprobatório de vínculo com a universidade de origem, comprovante de titulação de doutorado, portfólio de publicações, currículo resumido, foto do passaporte e ainda enviar uma proposta de pesquisa em até duas laudas, na língua ucraniana, portuguesa ou inglesa. É necessário, além disso, que a/o candidata/o encaminhe um vídeo de até 5 minutos<sup>113</sup>, explicando melhor seu projeto de pesquisa.

As/os cientistas acolhidas/os pelo Programa são categorizadas/os como Professor - Visitante Especial (PVE) na respectiva instituição de ensino em que forem alocadas/os, com direito a uma bolsa de pesquisa que varia conforme a experiência da/o pesquisador/a, podendo chegar até R\$10.000,00 (dez mil reais), e a um complemento de R\$1.000,00 (mil reais) para cada dependente, com um limite máximo de até três complementos por pesquisador/a. As

---

Exemplos desses ativos são nossas redes e laços sociais. Para De Carvalho (2024, p. 152), a partir de James Coleman (1990), “o capital político seria um componente do capital social, referindo-se ao poder e à influência que os indivíduos e grupos possuem nas esferas políticas, incluindo sua capacidade de afetar políticas públicas e decisões governamentais.”

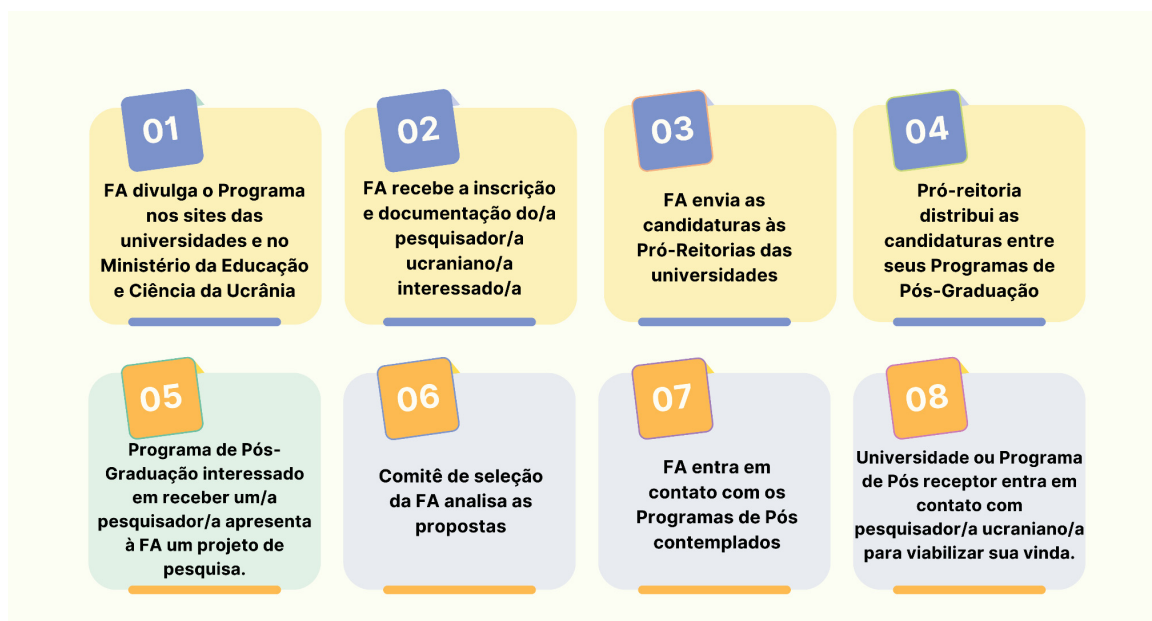
<sup>112</sup> O edital é fluxo contínuo, dessa forma, pesquisadoras/es ucranianas/os, no momento em que me dedico a essa escrita - segundo semestre de 2024, ainda podem fazer a inscrição pelo formulário: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeQzeOz4QhwR3seU7XC3gtnH4FVY9nzPAsY893u72eGn5Jvsg/vjewform>

<sup>113</sup> Não é especificado no edital da Chamada Pública 09/22 em qual idioma esse vídeo deve ser enviado.

passagens aéreas de vinda ao Brasil e retorno à Ucrânia também são custeadas pela Fundação Araucária.

A Figura abaixo apresenta resumidamente como funciona o processo de tramitação das candidaturas no Programa:

**Figura 2:** Processo de tramitação da candidatura das/os pesquisadoras/es



Adaptado de: De Carvalho (2023, p. 10).

Segundo De Carvalho (2024), o *Programa de Acolhida a Cientistas Ucranianos* se enquadra nos moldes do que o ACNUR define como “Vias Complementares de Admissão de pessoas Refugiadas em Países Terceiros”. Essas vias complementares “oferecem meios seguros e regulamentados para que refugiados ingressem em nações terceiras, onde suas necessidades de proteção internacional possam ser plenamente atendidas.” (De Carvalho, 2024, p. 136), incluindo programas humanitários, educacionais e de imigração laboral.

De acordo com De Carvalho (2023, p. 13),

A implementação do Programa em âmbito de Pós-Graduação vai além do aspecto puramente institucional e científico de prover acesso a recursos universitários como bibliotecas, laboratórios e equipamentos. A integração efetiva dos pesquisadores ucranianos no Brasil envolve uma série de aspectos práticos essenciais para sua adaptação e bem-estar.

Dentro desses aspectos essenciais para a adaptação e bem-estar das/os pesquisadoras/es ucranianas/os levados em consideração pelo Programa, podemos citar o anúncio pela Fundação Araucária da Chamada Pública 10/2022 - *Programa Institucional*

*Universidades Amig@s: Acolhimento Extensionista aos Cientistas Ucrânicos - Fluxo Contínuo*<sup>114</sup>. Os objetivos do Programa são os seguintes:

- 1.1 Prestar acolhimento social em forma de apoio nas atividades cotidianas dos pesquisadores ucranianos e suas famílias, integrando-os socialmente a partir da vivência acadêmica e social;
- 1.2 Facilitar o processo de integração entre a cultura ucraniana e a brasileira por meio da extensão científica, auxiliando na compreensão do idioma e tradução que envolva as línguas portuguesa, inglesa e ucraniana;
- 1.3 Acompanhar professores-pesquisadores, seus dependentes e suas famílias nas atividades do cotidiano, instruindo sobre o espaço geográfico da cidade, dos *campi* e das especificidades regionais de cada universidade acolhedora;
- 1.4 Oportunizar a transformação da pesquisa em ações extensionistas visando envolver os participantes e os Programas de Pós-Graduação na elaboração de propostas inovadoras que contribuam para o desenvolvimento social da comunidade paranaense;
- 1.5 Integrar os pesquisadores ucranianos por meio de ação extensionista, no seu fundamento científico e tecnológico e considerando a aderência aos Novos Arranjos de Pesquisa e Inovação no Paraná (NAPIs) que vêm sendo fomentados pela Fundação Araucária ou que apontam aderência a algum dos ecossistemas de inovação, áreas prioritárias e/ou transversais identificadas pelo Conselho Paranaense de Ciência e Tecnologia. (Fundação Araucária, 2022b).

Na prática, isso se reflete na seleção de bolsistas extensionistas para auxiliar em universidades e ajudar pesquisadoras/es a se estabelecer de maneira mais tranquila nas cidades paranaenses. Os “anjos”, como são informalmente chamadas/os as/os bolsistas do Programa, ajudam as/os migrantes com aluguel de casas, documentação, transporte, entre outros serviços. Segundo De Carvalho (2023, p. 140, tradução minha),

No geral, o programa de acolhimento de cientistas ucranianos é um esforço para promover a cooperação internacional em ciência e inovação, ao mesmo tempo em que oferece assistência humanitária a cientistas afetados por conflitos armados em seu país de origem. Integrar acadêmicos deslocados em novas comunidades acadêmicas traz benefícios significativos para o indivíduo, o país de origem e o país anfitrião. Como discute Dryden Peterson (2016), retornar ou iniciar estudos na universidade da sociedade anfitriã proporciona uma sensação de estabilidade que pode contrabalançar o trauma da migração forçada.<sup>115</sup>

Como apontado por De Carvalho (2023), o *Programa de Acolhida a Cientistas Ucrânicos beneficia* tanto as/os pesquisadoras/es ucranianas/os e a ciência ucraniana, que

---

114

Disponível

em:

[https://www.fappr.pr.gov.br/sites/fundacao-araucaria/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-04/cp\\_10-2022\\_-\\_extensao\\_ucranianos.pdf](https://www.fappr.pr.gov.br/sites/fundacao-araucaria/arquivos_restritos/files/documento/2022-04/cp_10-2022_-_extensao_ucranianos.pdf)

<sup>115</sup> Do original: “Overall, the program to host Ukrainian scientists is an effort to promote international cooperation in science and innovation while providing humanitarian assistance to scientists affected by armed conflict in their home country. [...] By integrating displaced scholars into new academic communities, the program brings significant benefits to the individual, the home country, and the host country. As Dryden Peterson (2016) discusses, returning to or beginning studies at the University in the host society provides a sense of stability that can be a powerful counterbalance to the trauma of forced migration”.

Ainda, conforme Lopez (2016), há uma tendência de identificar as pessoas deslocadas forçadas a partir da suposição de suas perdas ou faltas de diversos tipos. Dessa forma, a migração delas é frequentemente vista como um processo traumático, com a sociedade de acolhimento assumindo a responsabilidade pelo seu resgate. Assim, é fundamental revisar nossas concepções sobre essa temática e sobre a pessoa migrante como traumatizada ou desamparada, uma visão que, por vezes, a coloca em uma posição passiva diante do processo migratório.

continua a se desenvolver no país de acolhida, ao mesmo tempo em que promove a internacionalização de universidades paranaenses. Alguns dos programas de Pós-Graduação das universidades paranaenses receberam pela primeira vez um/a pesquisador/a internacional com a chegada de um/a pesquisador/a ucraniano/a em seu programa (De Carvalho, 2023). Na avaliação da Capes, por exemplo, 11 desses programas haviam recebido notas entre 3 e 5, indicando um baixo nível de internacionalização (De Carvalho, 2023). Diante desse cenário, a cooperação entre pesquisadoras/es brasileiras/os e ucranianas/os pode resultar em publicações científicas, acesso a fundos para projetos internacionais, novas perspectivas de ensino e pesquisa, compartilhamento de redes científicas e promoção da diversidade linguística e cultural (De Carvalho, 2023). De Carvalho ilustra essa questão ao afirmar que

O envolvimento dos ucranianos em atividades acadêmicas não é um problema. Eles dão aulas, supervisionam alunos, ministram palestras e oficinas, participam de grupos de pesquisa e atividades de extensão. Isso contribui para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia em cidades menores, promovendo assim a capilarização do sistema técnico-científico do estado do Paraná. Essa constatação ilustra o argumento de Fierros-Pesqueira e Castillo-Federico (2022) e Oleksiyenko (2021) de que esses acadêmicos possuem expertise em áreas específicas de estudo e podem fortalecer a capacidade de pesquisa local e promover o desenvolvimento regional (De Carvalho, 2023, p. 142-143, tradução minha)<sup>116</sup>.

Ainda, como parte da extensão do acolhimento ao público acadêmico ucraniano, atualmente a Fundação Araucária anunciou a Chamada Pública 15/2024 de implementação do *Programa de Permanência de Cientistas Ucranianos*. Esse Programa tem como um dos seus objetivos o apoio à cientistas ucranianas/os que já estão acolhidas/os no Paraná por meio da Chamada Pública 09/2022, mas que têm seu primeiro contrato de até dois anos finalizando. O Programa torna possível que essas/esses pesquisadoras/es selecionadas/os na Chamada Pública de 2022 continuem a desenvolver pesquisas nas Instituições Científicas e Tecnológicas e de Inovação (ICTs) do estado, por um período de até dois anos (Fundação Araucária, 2024).

O Programa de permanência dispõe de recursos financeiros da ordem de até R\$18.000.000,00 (dezoito milhões de reais) a serem providos pela Fundação Araucária. As bolsas são divididas para as/os pesquisadoras/es em 2 categorias. Na primeira categoria se encontra a bolsa para Pesquisador Visitante Especial 1 (PVE1), para pesquisadoras/es com mais de cinco anos de experiência como docente universitária/o e com respectivo grau de

---

<sup>116</sup> Do original: “The involvement of Ukrainians in academic activities is not a problem. They teach classes, supervise students, give lectures and workshops, participate in research groups and outreach activities. This contributes to the development of science and technology in smaller cities, and thus to the capillarization of the technical-scientific system of the state of Paraná. This finding illustrates the argument of Fierros-Pesqueira and Castillo-Federico (2022) and Oleksiyenko (2021) that these academics have expertise in specific areas of study and, if they can contribute to the dissemination and production of knowledge, they can help strengthen local research capacity and thus promote regional development.”

produtividade acadêmica. Essa bolsa tem duração de até 24 meses e valor de R\$14.000,00 (quatorze mil reais). Por sua vez, a bolsa de categoria Pesquisador Visitante Especial 2 (PVE2) é ofertada a pesquisadoras/es com menos de cinco anos de experiência como docente universitária/o e possuem valor mensal de R\$ 6.500,00 (seis mil e quinhentos reais).

Assim como na Chamada Pública 09/2022, cada pesquisador/a visitante tem direito a auxílios complementares de R\$1.000,00 (mil reais) para cada dependente abaixo de 18 anos e/ou ascendente acima de 60 anos. Com o limite de até 3 complementos por pesquisador/a selecionada/o. Ainda, as passagens aéreas de retorno à Ucrânia e seguro de saúde para pesquisador/a e família continuam financiáveis pela Fundação Araucária (Fundação Araucária, 2024).

De acordo com o exposto nesta seção e também segundo Pherali (2020, p. 88, tradução minha),

Do ponto de vista da sobrevivência básica, os acadêmicos refugiados podem ser considerados privilegiados, dado seu amplo capital social e cultural e a capacidade pessoal de navegar pressões relacionadas ao acesso a alimentos, saúde e educação para seus filhos.<sup>117</sup>

Entretanto, como apresentado anteriormente neste capítulo, a/o migrante de crise tende a enfrentar desafios que, em muitos casos, são compartilhados independentemente de sua profissão e/ou status, como o estresse da migração forçada e as incertezas sobre o futuro. Dessa forma, o acesso a uma vida digna no país de acolhida oferecido pelo *Programa de Acolhida a Cientistas Ucrânicos* deve ser visto como um direito que deveria ser garantido a qualquer migrante de crise. Ainda, o principal motivo mencionado pelas/os pesquisadoras/es ucranianas/os para ingressarem no Programa foi a busca por segurança física e estabilidade para si e suas famílias, especialmente por muitas/os terem filhas/os pequenas/os (De Carvalho, 2023). Observamos, assim, que o processo migratório dessas pessoas difere de outros tipos de migrantes, como alguns refugiados que chegam ao país sem documentação ou emprego. No entanto, duas razões comuns entre essas pessoas que as levam a deixar o lugar que conhecem e chamam de lar ainda parecem ser a insegurança e o medo. Embora essas/esses pesquisadoras/es ucranianas/os tenham meios seguros para entrar e permanecer no país, isso não diminui a necessidade de seu acolhimento, que, como já mencionado anteriormente, deveria ser ampliado para incluir outras/os migrantes.

---

<sup>117</sup> Do original: “from the basic survival perspective, refugee academics might be considered privileged given their extended social and cultural capital and personal agency to navigate pressures around access to food, health and education for their children.”

É de se destacar, ainda, que a representação da/o acadêmica/o deslocada/o ucraniana/o diverge de certas associações comumente feitas ao termo “refugiado”<sup>118</sup>. Segundo Pherali (2020, p. 89, tradução minha), a mídia e a literatura humanitária têm construído e divulgado uma representação de pessoas refugiadas “como corpos físicos sem palavras, desprovidos de individualidade e agência política”<sup>119</sup>, portanto, como vítimas universais sem voz e sem identidade própria. Pherali ainda apresenta, a partir de Rajaram (2022, p. 251), como “a generalização dos refugiados como vítimas desamparadas e despolitizadas obscurece ‘a particularidade de diferentes tipos de experiência de refugiados’” (2020, p. 89, tradução minha)<sup>120</sup> e adiciono aqui: não só pode obscurecer a particularidade de diferentes tipos de experiência de refugiadas/os, como de migrantes de crise no geral e de acadêmicas/os deslocadas/os em particular<sup>121</sup>.

Segundo Pherali (2020), acadêmicas/os deslocadas/os sírios têm rejeitado a filiação ao status de refugiada/o justamente por acreditarem que essa condição as/os priva de exercerem sua agência e as/os faz sentir como aquele corpo sem identidade ligado midiaticamente à imagem da/o refugiada/o. Mohammad, pseudônimo dado por Pherali a um de seus entrevistados para artigo de 2020 sobre acadêmicas/os deslocadas/os vivendo em exílio, é um médico que tinha uma carreira sólida na Síria, mas que se viu privado de direitos, liberdade e dignidade por ser refugiado (Pherali, 2020). De acordo com Mohammad,

...refugiado é uma categorização inferiorizante. Quando você recebe esse rótulo, automaticamente se torna inferior. Onde quer que você esteja, o que quer que você faça. Você é secundário em relação ao seu equivalente. Nesse sistema global, você é colocado de forma a se confrontar com o cidadão. Você é o inimigo do cidadão. Então, você é alguém que precisa de assistência. Não é uma questão de compartilhar ou colaborar. Esse é o problema. Ser acadêmico é algo secundário. Porque não importa ser um acadêmico, já que ser refugiado já faz de você uma pessoa menos valiosa. (Pherali, 2020, p. 94, tradução minha)<sup>122</sup>.

---

<sup>118</sup> É certo que essas representações possuem um cunho ideológico baseado no racismo, presente nas narrativas do Norte Global sobre a superioridade do povo branco europeu. No entanto, exploraremos esse tema com mais detalhes na próxima seção.

<sup>119</sup> Do original: “as speechless physical bodies devoid of individuality and political agency.”

<sup>120</sup> Do original: “the generalisation of refugees as depoliticised helpless victims obscures ‘the particularity of different sorts of refugee experience’.”

<sup>121</sup> Conforme Pherali (2020), a experiência de cada acadêmica/o deslocada/o varia de pessoa para pessoa e de país acolhedor para país acolhedor. Além disso, acrescento que essas experiências também são influenciadas por fatores como cor de pele, religião, gênero, orientação sexual, entre outros.

<sup>122</sup> Do original: “...refugee is a downstream labelling. When you get this label, you automatically become inferior. Wherever you are, whatever you do. You are second to the counterpart. In this global system, you are put in a way that you are confronting the citizen. You are the enemy of the citizen. So, you are someone who needs assistance. It is not sort of sharing or collaborating. So, that's the problem. Academician is something second. Because it does not matter being an academician because being a refugee already makes you a less worthy person.”

Entretanto, o termo “refugiada/o”, em si mesmo, não é inferiorizante. No Brasil, ser reconhecido como solicitante de refúgio ou refugiada/o garante o acesso a serviços públicos<sup>123</sup>, permissão para trabalhar e, se reconhecido pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), o direito à residência permanente. Além disso, solicitantes e refugiadas/os recebem proteção internacional, que lhes concede direitos e garantias específicos, distintos dos conferidos a outros tipos de migrantes (Diferenças, s.d.)<sup>124</sup>.

Isso posto, o que inferioriza a/o refugiado é a própria sociedade, que, dependendo de fatores raciais, econômicos e de gênero, por exemplo, pode receber essas pessoas a partir de diferentes graus de aceitabilidade, como desejáveis ou indesejáveis. Conforme Maher (2007, p. 248),

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.

Dessa maneira, para construir uma sociedade mais inclusiva, é necessário trabalhar com a própria sociedade acolhedora, educando-a para que aprenda a respeitar e legitimar as características, necessidades e demandas das/os migrantes, sem essencializá-las/os (Lopez, 2016), considerando que cada migrante de crise tem um nome, uma voz e uma história de deslocamento diferente, o que não invalida a sua trajetória ou diminui a necessidade de seu acolhimento.

Contudo, a questão do privilégio de certas/os acadêmicas/os deslocadas/os no geral e das/os ucranianas/os desse programa em particular, que se manifesta nos recursos que lhes são disponibilizados, por exemplo, pode ter relação com a própria posição social, geográfica e histórica do público-alvo do Programa, bem como com marcações raciais que influenciam quais grupos são vistos como mais ou menos merecedores de acolhimento. Essa discussão envolve problematizar se existe um privilégio direcionado a cientistas ucranianas/os (brancas/os, europeias/europeus, cristãs/cristãos) que levou ao desenvolvimento de um programa de acolhimento especificamente para elas/eles, enquanto outras pessoas de nações

---

<sup>123</sup> Importante ressaltar que, no Brasil, o acesso a serviços públicos é garantido tanto pela Constituição quanto por outras legislações a todas as pessoas, independentemente de irregularidades em sua documentação.

<sup>124</sup> Internacionalmente, pessoas refugiadas são protegidas por direitos estabelecidos em vários tratados, como no Estatuto dos Refugiados de 1951 e na Convenção de Cartagena de 1964 (ACNURb, s.d.). No Brasil, a Lei No. 9.474/1997 define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 no país. Já as/os migrantes são amparadas/os por convenções internacionais e legislações nacionais. No Brasil, nós temos a Lei No. 13.445/2017, conhecida como a Lei da Migração.

Essas distinções jurídicas, por exemplo, permitem que refugiadas/os não sejam deportadas/os ou multadas/os por falta ou vencimento de documentação, ao contrário das/os migrantes que tenham documentação irregular, que podem ser multadas/os ou deportadas/os (ACNURb, s.d.).

em crise não foram e ainda não são beneficiadas de um programa como esse no Paraná<sup>125</sup>, apesar de o estado, como apontado no referencial teórico, estar recebendo um número crescente de migrantes de crise, com destaque para haitianas/os e venezuelanas/os (Cavalcanti *et al.*, 2023). Assim, na seção seguinte, pretendo levantar algumas reflexões sobre a restrição do público-alvo do *Programa de Acolhida a Cientistas Ucrânicos* às/aos acadêmicas/os deslocadas/os ucranianas/os.

#### **4.2.3 “Estes não são sírios. Estes são da vizinha Ucrânia. Estes são cristãos. Estes são brancos.” — Quais acadêmicas deslocadas têm direito à ciência?**

Como mencionado anteriormente, o *Programa de Acolhida a Cientistas Ucrânicos* no Paraná foi uma resposta humanitária ao conflito na Ucrânia. A formulação do Programa, enquanto política pública, foi influenciada, entre outros fatores, pela presença da comunidade ucraniana no estado<sup>126</sup>, que possui capital político e social suficiente para inserir seus interesses na agenda política estadual. Baseando-se na ajuda humanitária, bem como na histórica contribuição dessa comunidade para a construção da identidade e do próprio estado do Paraná e na expectativa de um novo fluxo migratório devido à guerra deflagrada em 2022, o Programa foi anunciado. Contudo, a exclusividade do Programa para acadêmicas/os ucranianas/os levanta questões sobre a seletividade das políticas de acolhimento e quem é considerado merecedor/a de tais políticas. Segundo França (2016, s.n.), acerca da mobilidade científica, precisamos refletir:

Apesar de seu inegável potencial para o desenvolvimento científico, acadêmico e econômico internacional é fundamental não perder de vista as desigualdades, assimetrias e hierarquias que estão presentes nesta dinâmica para que se possa realmente caminhar para a construção de um conhecimento e de uma ciência democrática e igualitária. Pensar a mobilidade científica desde uma perspectiva crítica, reflexiva e engajada exige ir mais além do que seu reconhecimento como uma ferramenta inovadora e promotora da circulação do conhecimento, é preciso descortinar as práticas de dominação sexistas, racistas, colonialistas entre outras que estão presentes em suas dinâmicas.

Dessa forma, conforme De Carvalho (2024, p. 178),

Enquanto a política focada nos pesquisadores ucranianos, o Programa de Acolhida está em conformidade com as diretrizes e capacidades da Fundação Araucária, atendendo a uma urgência específica. Entretanto, ela pode ser vista como seletiva,

---

<sup>125</sup> O Programa de Acolhimento a Cientistas Ucrânicos é uma iniciativa pioneira no estado e no país no que se refere ao apoio à/a acadêmicas/os deslocadas/os forçadamente.

<sup>126</sup> De acordo com De Carvalho (2024, p. 17), “aproximadamente 80% dos imigrantes e descendentes (ucranianos) estão concentrados no Paraná, sobretudo na região centro-sul. Estima-se que 75% da população residente na cidade de Prudentópolis tenha laços com a migração histórica ucraniana.”

levantando preocupações sobre a equidade e transparência. Esta situação destaca a importância crucial de revisitar e possivelmente expandir o escopo do programa. O objetivo dessa expansão seria incluir uma diversidade maior de acadêmicos deslocados, garantindo assim uma abordagem mais abrangente e equitativa, alinhada com o princípio da inclusão em todas as iniciativas da fundação.

Assim como aponta a autora (2024, p. 178, sic), “A intenção de apresentar as reflexões a seguir não é de desqualificar Programa de Acolhida, e sim de identificar áreas passíveis de aprimoramento”<sup>127</sup>. Diante dessas reflexões e do público-alvo limitado do *Programa de Acolhida a Cientistas Ucrânicos*, destaco que a Chamada 09/2022<sup>128</sup> estipulou que o número de propostas a serem contratadas estaria condicionado ao limite dos recursos disponíveis até dezoito milhões de reais, providos pela FA. Esse limite aparentemente ainda não foi atingido, uma vez que a chamada continua a aceitar candidaturas. Considerando que a chamada de 2022 é direcionada especificamente a pesquisadoras/es ucranianas/os, é compreensível a continuidade na distribuição de bolsas para esse público até que o orçamento da chamada seja esgotado. Contudo, também poderia ser considerado um redirecionamento desses recursos visto que em dois anos, até outubro de 2024, o Programa aceitou 39 candidaturas e de nem todas essas aprovações terem se tornado na prática em cientistas ucranianas/os vindo para o Brasil. Na minha experiência como professora do Programa que oferece suporte linguístico a essas/esses pesquisadoras/es ucranianas/os, PFI - Português, cheguei a presenciar a desistência da bolsa oferecida pela FA por parte de pesquisadoras/es, que optaram por ficar na Ucrânia ou que aceitaram propostas de trabalho em instituições de outros países. Dessa forma, percebemos que um critério de seleção de acadêmicas/os que não levasse em conta a sua nacionalidade, mas outros critérios, poderia ser benéfico, por exemplo, à população migrante de crise que já está no estado e que necessita de assistência governamental, pois não tem opções de escolher entre ofertas de trabalho, por exemplo.

Em 2024, a Fundação Araucária anunciou a Chamada Pública 15/2024<sup>129</sup>, que implementa um programa de permanência para cientistas ucranianas/os já atendidas/os pela Chamada 09/2022. O lançamento dessa Chamada demonstra o reconhecimento por parte da FA da necessidade de suporte contínuo às/aos acadêmicas/os ucranianas/os deslocadas/os,

---

<sup>127</sup> O produto-final do doutoramento de De Carvalho (2024) foi a criação do *Guia Rápido do Programa de Acolhida aos Cientistas Ucrânicos da Fundação Araucária, Paraná - Brasil* (De Carvalho, 2023), em que ela apresenta recomendações para o aprimoramento do Programa. Disponível em: [https://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/33352/2/cientistasucranianasmultiplosfluxos\\_produto.pdf](https://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/33352/2/cientistasucranianasmultiplosfluxos_produto.pdf). Acesso em: 25 jul. 2024.

<sup>128</sup> Disponível em: [https://www.fappr.pr.gov.br/sites/fundacao-araucaria/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-04/cp\\_09-20222\\_-\\_cientistas\\_ucranianas.pdf](https://www.fappr.pr.gov.br/sites/fundacao-araucaria/arquivos_restritos/files/documento/2022-04/cp_09-20222_-_cientistas_ucranianas.pdf). Acesso em: 15 ago. 2024.

<sup>129</sup> Disponível em: [https://www.fappr.pr.gov.br/sites/fundacao-araucaria/arquivos\\_restritos/files/documento/2024-06/cp\\_15-2024\\_pe\\_rmanencia\\_pesq\\_ucranianos.pdf](https://www.fappr.pr.gov.br/sites/fundacao-araucaria/arquivos_restritos/files/documento/2024-06/cp_15-2024_pe_rmanencia_pesq_ucranianos.pdf). Acesso em: 20 ago. 2024.

bem como a disponibilidade de recursos para assegurar a continuidade desse acolhimento no estado.

Diante disso, e tendo em vista a disponibilidade de recursos para atender à população acadêmica deslocada e a compreensão da FA sobre a importância desse acolhimento, parece relevante questionar por que não houve uma ampliação do público-alvo do Programa de Acolhida da FA até o momento. Além disso, considerando a crescente entrada e permanência de migrantes no estado que poderiam se beneficiar do Programa, essa questão merece atenção.

Enquanto que o sofrimento do povo ucraniano não pode ser negado<sup>130</sup>, é inevitável pensar sobre a influência do racismo nos processos de formulação de políticas públicas no estado e no país. Enquanto o *Programa de Acolhida a Cientistas Ucranianos* foi criado a partir da pretensão de um possível problema a ser solucionado pelas autoridades paranaenses com a entrada de refugiadas/os ucranianas/os no estado, podemos identificar problemas/situações que já se faziam presentes em 2022 no momento de elaboração dessa política e que, na verdade, ainda existem na realidade do estado. Entre eles podemos citar a transformação do Paraná, nesta última década,

em um dos lugares mais atrativos da mão de obra das pessoas imigrantes de cor preta e parda, principalmente haitianas e venezuelanas, além de outras pessoas imigrantes de países africanos e caribenhos (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2023).

Precisa estar na agenda do Estado, portanto, a criação de políticas públicas também para essas/esses migrantes, que também necessitam de apoio do Estado, mas que se deparam, ao contrário de outros perfis de deslocadas/os forçadas/os, com barreiras institucionais e sociais que limitam o acesso a seus direitos e a oportunidades laborais e educacionais.

É preciso pontuar, contudo, que as limitações e os desafios vivenciados por determinados perfis de deslocada/o forçada/o são manifestações de um fenômeno estrutural. Em termos históricos, no Brasil, a questão da imigração é indissociável daquela da escravidão na qual a extinção do tráfico de pessoas negras (em 1850) foi o principal fator propulsor das migrações internacionais para o país (Rauter, 2018). Justificada por vias da necessidade da mão-de-obra de trabalho, desestruturada pelo fim oficial do regime escravista, a imigração teria por base a necessidade do branqueamento da população brasileira, branqueamento esse justificado pela suposta superioridade da população europeia branca. Segundo Rauter (2018), aos povos negros e indígenas, alguns teóricos brasileiros<sup>131</sup>, em especial aqueles da segunda

---

<sup>130</sup> De acordo com o Instituto de Investigação da Paz de Oslo (PRIO, 2024), as guerras na Ucrânia e em Gaza são os dois conflitos que registraram mais mortes em 2023, com mais de 71 mil pessoas mortas na Ucrânia e outras 23 mil pessoas mortas em Gaza em menos de 3 meses daquele ano. Registros disponíveis em: <https://www.prio.org/news/3532>

<sup>131</sup> Nesta seção, utilizo o generalizador masculino em alguns momentos por entender que, historicamente, algumas das questões que trago foram realizadas majoritariamente, se não unicamente, por homens.

metade do século XIX até o início do século XX, atribuíam características psicológicas e cognitivas desfavoráveis e, para esses estudiosos, a solução seria o branqueamento da população pela imigração. Teóricos como Nina Rodrigues acreditavam no desaparecimento da população negra associado a uma apropriação indevida da teoria de Darwin da seleção natural, em que negras/os eram de uma espécie inferior e seu desaparecimento seria algo natural (Rauter, 2018).

Essa descrição da população negra como inferior era apenas a continuação de uma narrativa introduzida com a colonização, em que a classificação social da população era baseada em uma lógica racista (Grosfoguel, 2016). Raça, conforme Grosfoguel (2016), é uma categoria criada pela narrativa europeia, patriarcal e cristã a partir da colonização das Américas. Esse construto serviu, como ainda serve, como estrutura fundamental e constitutiva da lógica do mundo moderno-colonial, que gera o genocídio/epistemicídio de povos indígenas e africanos, classificados como sendo de raças inferiores (Grosfoguel, 2016). Essa categorização faz com que essas pessoas passem a pertencer à “zona do não-ser” (Fanon, 2010, *apud* Grosfoguel, 2016), pois sua humanidade é questionada. Assim, a exploração e escravização dessas populações foram justificadas com base nessa racialização, em que homens ocidentais, vistos como superiores, exerciam/exercem poder sobre todas as outras pessoas, consideradas inferiores. Desse modo, conforme Mignolo (2019, p. 10), “o racismo é criado por uma classificação epistemológica, e não pela representação de diferenças raciais existentes entre os seres humanos” e assim “os não nacionais (imigrantes e refugiados) tornam-se vítimas do racismo graças a classificações epistemológicas”.

O projeto colonial e patriarcal do século XVI produziu por meio da racialização dos povos indígenas e africanos uma legitimação e monopólio do conhecimento dos homens ocidentais<sup>132</sup>, que passaram a ter um privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é realidade e o que é melhor para todas/os (Grosfoguel, 2016). A contrapartida desse privilégio epistêmico produzido por e para os homens do Norte Global<sup>133</sup> é a noção de inferioridade epistêmica atribuída aos povos do Sul Global, o que, por consequência, gera a injustiça

---

<sup>132</sup> Conforme Mignolo (2008), Ocidente vai além da representação de um lugar geográfico para representar também a geopolítica do conhecimento.

<sup>133</sup> Conforme apresentado no capítulo 2 deste trabalho e segundo Menezes de Souza (2022), com base em Souza Santos (2007), Norte e Sul são metáforas representativas menos de um lugar geográfico que de um lugar epistêmico em que “quando nós estamos falando de línguas e saberes do sul, nós estamos falando de línguas e saberes que foram colonizados, línguas e saberes que foram invisibilizados pela norma do norte que se impõe sobre essas línguas e saberes.” (Menezes de Souza, 2022, p. 160).

cognitiva (Grosfoguel, 2016). Esses dois construtos, o do privilégio e o da inferioridade epistêmica, formam o que Grosfoguel (2016) chama de racismo epistêmico.

Desse privilégio de decidir o que é ou não humano, o que é ou não conhecimento, impõem-se os saberes produzidos pelos homens brancos do Norte Global como um conhecimento universal e aplicável a qualquer contexto. De acordo com Menezes de Souza (2022), constrói-se uma divisão entre o não marcado — o branco, europeu, cristão, hétero — e o marcado, diferente de tudo o que não é do Norte. Segundo ele (Menezes de Souza, 2022, p. 157, destaque meu),

A universalização ocorre quando a situacionalidade, a corporalidade do produtor do saber são escondidas, e aquilo que ancora o saber no seu local de origem é apagado, deixando esse saber flutuando e impondo a ele uma aparência universal. O universal é entendido como aquilo que não tem sotaque, não é marcado, e que vale para todos sempre, sem prazo de validade. Sua produção se pauta no processo de apagamento da corporalidade desses produtores de saberes, ela advém de um processo colonial em que um grupo dominante impõe aos grupos colonizados o seu saber como universal e caracteriza os demais saberes como locais. Os saberes locais, nessa lógica, valem menos. **É assim que a ciência universal se impôs. Falamos da ciência no singular e nomeamos as outras como ciências africanas, indígenas, asiáticas, inviabilizando-as, já que elas foram transformadas em locais.** Então, esse é o jogo entre o marcado e o não-marcado que faz parte do processo colonizante de esconder a situacionalidade de um determinado saber, e a corporalidade de seu produtor.

Conforme já apresentado nesta seção, a imigração europeia no Brasil esteve vinculada ao projeto de branqueamento da população brasileira da época e ao suposto progresso que se acreditava resultar desse processo. No século XIX, o pensamento colonial de uma suposta superioridade do homem ocidental já estava há muito consolidado. Quando em 1850 houve a extinção do trabalho escravo, o governo brasileiro da época passou a estimular a imigração de povos europeus para o país. No Paraná, essa imigração era promovida pelo governo com o objetivo de atrair “uma população rural e trabalhadora (‘morigerada e laboriosa’)” (De Oliveira, 2007, p. 3). Dessa forma, a associação positiva entre migrante europeu e trabalho começa a tomar contornos mais definidos no país (De Oliveira, 2007).

Com a abolição da escravatura em 1888, conforme Rauter (2018), não houve nenhum empenho político no sentido de inserir a/o ex-escravizada/o no mundo do trabalho, e a imigração se justificava pela “escassez de braços” para o trabalho. Segundo Tourinho, Soares, Sotero e Rodriguez (*apud* Tourinho; Sotero, 2023, p. 13), a falta de empenho em inserir os povos recém-libertos no mercado de trabalho foi um fator crucial para a marginalização dessas pessoas. Nesse contexto, o processo de migração de povos europeus para o Brasil ocorreu “sob os efeitos necropolíticos de discriminação e exclusão dos povos negros recém-libertos” (Tourinho; Sotero, 2023, p. 13). Desse modo, mesmo com a suposta

“escassez” de trabalhadores, havia um tipo ideal, desejável, de trabalhador<sup>134</sup>: o migrante europeu. Para Rauter (2018, p. 122),

Esse ideário pró- atração de imigrantes seguia uma lógica declaradamente seletiva e, justamente por se mostrar atento ao futuro, não focava tanto as reais dimensões laborais do que significava importar “braços” para a lavoura, mas sim a ordem cultural da qual o imigrante seria portador. Não importava se o imigrante fosse de classe pobre ou analfabeta, bem como a natureza braçal e superexplorada do trabalho que iria realizar, desde que fosse vetor da civilização, da raça branca mais avançada, da ética do trabalho livre, da modernização, do progresso.

No Paraná dos séculos XIX e XX, o movimento Paranista cria uma identidade para o estado com base no mito de um Brasil diferente, um estado avançado em relação aos demais devido ao seu clima ameno e sua população majoritariamente branca (De Oliveira, 2007). Conforme Batistella (2012), o Paranismo foi um movimento regionalista de construção identitária do estado do Paraná com início após sua emancipação de São Paulo, em 1853. Paranismo é um termo criado por Alfredo Romário Martins, principal expoente do movimento, “para designar os que nutriam amor pelo Paraná e estavam dispostos, através do discurso, a louvá-lo e reconhecerem nele um lugar onde a população teria as perfeitas condições para se desenvolver como civilização” (Iurkiv, 2002, p.131, *apud* Batistella, 2012, p. 1).

Em 1892, Martins publica o livro “História do Paraná”, obra influenciada pelas ideias da época sobre raça e a inferioridade da pessoa negra. Na sua representação do paranaense, o europeu e o indígena, esse último, romantizado, aparecem como “ancestrais fundadores” do estado (Batistella, 2012). Como visto, negras/os foram deixadas/os de fora dessa contribuição para a construção da identidade paranaense, mencionadas/os apenas como sendo uma população não numerosa no Paraná<sup>135</sup>, sendo que um dos argumentos utilizados pelo governo paranaense para atrair imigrantes europeus, além do clima ameno, era o da baixa presença da população negra no estado (Felipe, 2018). Segundo Iurkiv (2002, p. 126, *apud* Felipe, 2018, p. 160), “a obra de Romário Martins legitimou-se, naquela época, como a história oficial do Paraná, sobretudo, pelo seu reconhecimento científico”. Em 1953 a obra de Romário Martins é adotada como “obra oficial da história paranaense” nas escolas do estado (Batistella, 2012).

---

<sup>134</sup> Faço uso do generalizador masculino porque a mulher, mesmo a do Norte Global, também sempre foi categorizada como inferior e preterida em relação ao homem.

<sup>135</sup> De acordo com Felipe (2018, p. 161), pesquisas de Miriam Hartung (2005, p. 149) demonstram que no estado do Paraná a população negra esteve presente “nas regiões do litoral ou na região do Planalto, nas cidades, vilas e freguesias, na mineração, na pecuária, na agricultura de subsistência, no cultivo da erva-mate ou no café”. Ainda “O mapa dos habitantes da Vila de Paranaguá de 1767 informa que, no período, 48% da população era escrava. Em 1776, representava 23% da população de Curitiba; em 1767, 50% e no final do século XVIII, 47%” (Hartung, 2005, p. 149, *apud* Felipe, 2018, p. 161). De acordo com Silva (2010, s.n., *apud* Felipe, 2018, p. 164), “Em 1853, quando ocorreu a emancipação política do Paraná, 40% da população do Estado era composta por negros”.

Assim, o mito do Brasil diferente passa a ser estudado e a propagar-se nas instituições de ensino e na sociedade paranaense.

Para Wilson Martins, outro expoente do Paranismo e autor de “Um Brasil diferente” (1955), a presença da/o negra/o e dos povos indígenas foi simplesmente excluída da história do Paraná<sup>136</sup>. Segundo Martins, não houve escravidão no estado e foi a presença de europeus — tidos por ele como os verdadeiros formadores do povo paranaense — que contribuiu para o progresso e a civilização do Paraná (Batistella, 2012). De acordo com Batistella (2012), as narrativas de exclusão dos povos negros e indígenas e a glorificação da imagem do europeu foram fundamentais para a criação da identidade paranaense como a do estado diferente do resto do país, visto ser um estado branco, civilizado e de clima ameno. Segundo Batistella (2012, p. 10),

o trabalho de Wilson Martins foi fundamental para consolidar uma auto-imagem do Paraná, e particularmente, de Curitiba, como um local europeizado e, sobretudo, branco. Assim, conforme observou Janeslei Albuquerque (2003: 10), “não há lugar para o diferente [sobretudo negros e índios]”. Especificamente em Curitiba, conforme a autora, “a política de branqueamento está presente na arquitetura dos monumentos, no discurso oficial e no currículo oficial do município”<sup>137</sup>.

Como apresentado anteriormente, a migração europeia no Brasil historicamente vincula-se aos ideais originados e disseminados durante a colonização acerca das classificações raciais e da superioridade do Norte Global. Ao tratar da atração de migrantes para o trabalho no Brasil no período atual, contudo, Rauter (2018) destaca como esse “novo” (2018, aspas da autora) capítulo da migração brasileira não traz novidades, apenas uma roupagem nova, a da neutralidade, a do país que tem os braços abertos à/ao migrante<sup>138</sup>. Conforme a autora (Rauter, 2018, p. 123),

A grande diferença em relação ao passado é que essa noção se coloca como pretensamente neutra – nas dimensões como etnia, classe, gênero, idade, nacionalidade –, mas não por isso menos seletiva. E essa pretensa neutralidade, como apontamos em estudo precedente (VILLEN, no prelo), esconde as contradições do desenvolvimento do fenômeno, principalmente no que se refere à configuração polarizada da demanda de trabalho qualificado e não qualificado, à visibilidade oferecida e ao tratamento legal diferenciado dessas duas categorias de

---

<sup>136</sup> Apesar dos “esquecimentos” na nossa historiografia da presença negra no Paraná, conforme Felipe (2018), nos últimos anos da década de 1990, iniciou-se no estado um movimento de “política da lembrança, “que nada mais é do que a construção de uma historiografia que considera os lugares de resistência da população afro-brasileira no Estado, como por exemplo, as comunidades quilombolas” (Felipe, 2018, p. 168).

<sup>137</sup> Para Teixeira e Pedroso (2021) contudo, a presença da pessoa negra também se faz presente na cidade paranaense. Conforme a autora e o autor, “Em Curitiba, passear pelo centro histórico é passear pela herança negra da cidade, o espaço urbano foi construído pela força, e exploração, de trabalho negra e africana.” (Teixeira, Pedroso, 2021, s.n.).

<sup>138</sup> Gilberto Freyre, com sua obra *Casa Grande e Senzala* (1933), inaugura no país o discurso do país miscigenado, da democracia racial. De acordo com Theodoro (2014, p. 209), “Para Freyre, o caldeamento das três raças foi responsável pela aparição de uma mestiçagem positiva, porquanto preservadora das qualidades e das virtudes da raça adiantada. Ainda se fazia presente em Freyre a crença na hierarquia das raças: ‘O que houve no Brasil (...) foi a degradação das raças atrasadas pelo domínio da adiantada.’ (FREYRE, 2006, p. 515).”

imigrantes no Brasil (a dos migrantes desejáveis e a dos indesejáveis.) (parênteses meus).

É a colonialidade, os efeitos do colonialismo que persistem em nossas relações e em nossas subjetividades e, com os fluxos atuais de migrantes de crise via Sul-Sul, precisamos urgentemente identificar, interrogar e interromper (Menezes de Souza, 2019, *apud* Silva; Marson, 2022) estruturas e discursos coloniais que nos atravessam e que nos fazem reproduzir desigualdades.

Em artigo de 2023, Hebenbrock fala sobre a construção da opinião pública sobre deslocadas/os ucranianas/os, em como a mídia exerce um papel fundamental nisso. Um dos relatos de jornalistas que cobriram o início da guerra entre Ucrânia e Rússia que Hebenbrock destaca em seu trabalho é o da correspondente inglesa Kelly Cobiella, da NBC News com sede nos Estados Unidos. Cobiella, ao vivo de uma cidade na fronteira da Polônia, afirma: “Estes não são sírios. Estes são da vizinha Ucrânia. Estes são cristãos. Estes são brancos.” (Hebenbrock, 2023, p.437). Nessa mesma lógica, David Sakvarelidze, ex-procurador ucraniano, em entrevista à BBC em março de 2022, declarou sobre a guerra: “É muito emocionante para mim porque vejo europeus com olhos azuis e cabelos loiros sendo mortos, crianças sendo mortas todos os dias pelos mísseis, helicópteros e foguetes de Putin” (Martins, 2022). Em contrapartida, Floriani e Souza (2022), em um artigo sobre o direito de refugiadas/os e migrantes em Curitiba, apresentam o relato do migrante haitiano Maurice (nome fictício). Maurice trabalhava em uma cerealista na região de Curitiba e sofria discriminação racial diariamente por parte de seus colegas de trabalho, que o chamavam de “macaco” e “crioulo”. Em um determinado dia, três colegas o espancaram, justificando: “Você está apanhando por ser negro e haitiano” (Floriani; Souza, 2022, p. 86). Assim, para umas/uns, a comoção; para outras/os, a violência.

Como apresentado, a identidade paranaense é construída com base em mitos de uma suposta diferença do estado em relação aos demais, já que a migração europeia teria contribuído para o nosso branqueamento e conseqüente progresso econômico e social em relação à média nacional (De Oliveira, 2007). Em matéria de Fabio Calsavara sobre como o Paraná ganhou a maior comunidade ucraniana no país, ele afirma:

Para além dos horrores da guerra, a invasão russa na Ucrânia tem sido vista com uma apreensão especial no Paraná. **O estado**, que congrega o maior contingente de imigrantes e descendentes ucranianos no Brasil, **deve muito** de sua formação social e cultura ao país europeu. (Casavara, 2022, s.n., destaques meus)<sup>139</sup>.

---

139

Disponível em:  
<https://www.gazetadopovo.com.br/parana/como-o-parana-ganhou-a-maior-comunidade-ucraniana-no-pais-e-com-o-sua-cultura-foi-preservada/>

Como vemos, para além da questão humanitária, há um sentimento de dívida para com ucranianas/os, pois foram parte fundadora do estado, como as matérias de jornal divulgam. A questão não é desmerecer a contribuição desse povo na construção do Paraná, já que eles de fato contribuíram e continuam a contribuir para o desenvolvimento do estado. Também não se trata de afirmar que não devemos agir em prol das pessoas que sofrem com um conflito terrível e letal, como o que as/os ucranianas/os enfrentam atualmente<sup>140</sup>. Contudo, é importante perceber o sentimento de dever que é exclusivo em relação à população europeia. Devido ao processo de racialização iniciado durante a colonização e à construção das políticas do esquecimento (Felipe, 2018) empregadas pelo país e pelo estado para invisibilizar a presença negra (assim como a de outros povos do Sul Global, como asiáticas/os e árabes), certas/os migrantes têm sua imagem associada ao roubo de empregos, à inferioridade intelectual e social, e, como consequência, suas vozes e necessidades são negligenciadas ou colocadas em uma posição inferior à das/os migrantes “desejáveis”. Porque, sim, ainda categorizamos nossas/os migrantes dessa forma: desejáveis e indesejáveis. Conforme Silva e Javorski (2016, p. 6), a chegada de haitianas/os pós-terremoto de 2010 foi tratada com tom alarmista, associada aos termos “‘chegada massiva’, ‘invasão’, ‘descontrole por parte das autoridades’ e ‘ilegalidade por parte dos imigrantes’ (GOCO, 2014). Ou seja: somente termos depreciativos foram utilizados para retratar a situação.” Enquanto isso, políticas públicas são criadas e direcionadas para migrantes brancas/os, e o tom do discurso sobre eles é sempre positivo, de valorização da sua contribuição histórica para o estado, por exemplo, como já foi apresentado.

Conforme Teixeira e Pedroso (2021, s.n.), desde o século XVI, o Brasil, o Paraná inclusive, estabeleceu profundas relações com países africanos como Cabo verde,

---

<sup>140</sup> A partir de uma perspectiva interseccional, é importante ressaltar como diferentes fatores — gênero, orientação sexual, classe social, idade e escolaridade, por exemplo — se articulam e podem contribuir para uma vulnerabilidade mesmo dentro de grupos de pessoas brancas migrantes de crise. Relativamente à questão de gênero, por exemplo, em 2022, um áudio vazado do deputado estadual Arthur do Val (“Mamãe Falei”), durante uma visita à Ucrânia, em meio à guerra, revelou a seguinte declaração: “Assim, a fila das refugiadas, irmão [...]. Só deusa, assim, só deusa. [...]. Se você pegar a fila da melhor balada do Brasil, a melhor, na melhor época do ano, não chega aos pés da fila dos refugiados aqui.” (Munhoz, 2022). Assim, além de afirmar a superioridade das mulheres brancas e europeias, o deputado também objetifica seus corpos e banaliza a gravidade da situação ao reduzir a fila de pessoas em busca de refúgio a uma comparação com uma fila de baladas. Além disso, é problemático o apagamento das diversas identidades presentes na Ucrânia, reduzida a um lugar composto apenas por pessoas brancas, embora diversos corpos racializados estejam presentes ali, ainda que invisibilizados por narrativas eurocêntricas e práticas racistas que insistem em apagar sua existência. No auge da invasão da Rússia à Ucrânia, por exemplo, pessoas africanas foram impedidas de deixar o país. Segundo relato do nigeriano Osemen à BBC (Hegarty, 2022), ele não pôde embarcar no trem de Lviv em direção à fronteira com a Polônia, já que apenas ucranianas/os eram autorizadas/os a bordo. Esse episódio evidencia a segregação entre europeus e não europeus, brancos e não brancos, revelando como certos corpos são considerados mais dignos de proteção e resgate do que outros.

Guiné-Bissau, Senegal, Gana, Togo, Benim, Nigéria, Angola e Moçambique. Os autores deixam claro: “o povo brasileiro guarda fortes laços com esses países e suas culturas.” (Teixeira, Pedroso, 2021, s.n.). Dessa forma, reflitamos: o que devemos aos povos africanos, aos povos indígenas, aos povos asiáticos, árabes e a tantos outros que ajudaram e ajudam<sup>141</sup> a construir as identidades do Paraná? Não aquela identidade desenvolvida com bases racistas, mas identidades repletas de influências de tantos corpos e saberes.

Portanto, como apresentado, o racismo é estrutural no Brasil, tão naturalizado e enraizado nas nossas subjetividades que pode nos fazer achar “normal” que migrantes de crise europeus sejam alvos de políticas públicas mesmo quando ainda não estão no país, enquanto haitianas/os, angolanas/os, cabo-verdianas/os e outros povos racialmente marcados e cujas epistemologias são inferiorizadas, que já estão aqui e precisam de suporte do estado, ficam de fora dessas mesmas iniciativas. Isso perpetua desigualdades e exclusões que refletem o racismo nas nossas instituições e que continuam a moldar decisões políticas, reforçando privilégios históricos. Concordo com França (2016, s.n., destaque meu) quando a autora afirma que:

As assimetrias geopolíticas e epistêmicas também precisam ser analisadas de forma cuidadosa nas dinâmicas de mobilidade científica. As desigualdades econômicas, políticas e sociais resultantes da colonização arrastam-se até os dias de hoje, assim os países do Norte Global que figuravam como metrópole permanecem no posto de modernos, civilizados e produtores de ciência, enquanto os países do Sul Global, as ex-colônias, são tradicionais, inferiores e bárbaros (França & Padilla, 2013; Mignolo, 2002, 2010). Assim os centros de investigação, laboratórios e Universidades localizados no Norte Global são os produtores de conhecimento e de ciência primordiais, tendo o direito e a legitimidade de investigar e analisar qualquer tópico. Já, o Sul global, por sua inferioridade, é visto sobretudo como espaço de campo de investigação ou como fornecedor de dados para serem analisados no Norte Global. No máximo, aos/as investigadores/as e cientistas do Sul dão-lhes o direito de falarem sobre assuntos que diga respeito única e exclusivamente a sua cultura e realidade local, fazendo-os/as agir como representantes de sua localidade (Mignolo, 2010). **Nesse sentido, percebe-se que a depender do país de origem, da nacionalidade, da raça ou da etnia dos/as acadêmicos/as e cientistas eles/elas terão espaço para desenvolverem seus trabalhos e terão seus discursos reconhecidos e igualmente legitimados.**

Desse modo, devemos refletir e agir em torno da necessidade do *Programa de Acolhida a Cientistas Ucrânicos* como uma política pública para acadêmicas/os deslocadas/os no Paraná que acolha cientistas independentemente de suas origens, de sua cor ou de qualquer outra categorização histórica e socialmente criada para tratar o diferente daquilo que é do Norte Global como inferior. Na próxima seção, desse modo, discuto brevemente maneiras de seguir nessa direção, pois, conforme Lussi (2015, p. 142), o que

---

<sup>141</sup> Na atualidade, Teixeira e Pedroso (2021, s.n.), destacam a presença de povos originários de países como a República Democrática do Congo, a Guiné-Bissau, o Benim e a Angola em território brasileiro e paranaense.

queremos das nossas políticas públicas é que elas “garantam acesso aos direitos assegurados a todos e também políticas que respondam às diferenças para que estas não se tornem fatores que cristalizam desigualdades discriminatórias.”

#### 4.2.3.1 *Se wo were fi na wosan kofa a yenki: caminhos de memória e re-existência para o futuro*

*Quando um rio é fechado, infelizmente perde sua fluidez, não entra água e nem sai. Isso faz com que o que poderia ser uma fonte geradora de vida se torne uma ameaça à vida. Assim é com todo conhecimento que adquirimos sobre alguma coisa, pessoa, cultura, povos etc. Se não nos abrimos para constante aprendizado e renovação de entendimento sobre o outro, nós acabamos matando a vivência, a experiência e a existência do outro. Está na hora de se desfazer dos rótulos criados sobre a África e os africanos, é necessário se abrir para conhecer o que é África e quem são seus filhos.*

Isilda Bato Ana<sup>142</sup>

Em artigo publicado em 2022, Ahmad Akkad compartilha relatos de acadêmicas/os deslocadas/os sírias/os e do impacto sofrido na vida dessas pessoas ao ter seus saberes desqualificados em comparação aos daqueles produzidos pelo Norte Global. É o caso de Bazikh, pesquisador sírio que vive na França e que tem encontrado dificuldades para publicação de seus trabalhos. Segundo ele: “Todos os artigos que publiquei até hoje foram aceitos por periódicos universitários na Síria, já os periódicos internacionais para os quais os enviei não gostaram do conteúdo e da qualidade do meu trabalho” (Akkad, 2022, p. 56, tradução minha)<sup>143</sup>.

Para Bazikh,

Acadêmicos deslocados devem ser acolhidos não só para trazerem as suas experiências de vida para a investigação, mas também para se juntarem a outras comunidades intelectuais como acadêmicos que trazem uma riqueza de tipos alternativos de conhecimento e especialização que não são necessariamente eurocêntricos ou ocidentais por natureza ou relacionados com o deslocamento e o humanitarismo. (Akkad, 2022, p. 58, tradução minha).<sup>144</sup>

<sup>142</sup>

Disponível

em:

<https://crppr.org.br/dia-da-africa/#:~:text=Lembrar%2C%20reconhecer%20e%20resgatar%20a,e%20tradi%C3%A7%C3%B5es%20no%20territ%C3%B3rio%20paranaense.>

<sup>143</sup> Do original: “All of the articles I have published so far were accepted by university journals in Syria as the international journals that I sent them to did not like the content and quality of my work”

<sup>144</sup> Do original: “Displaced academics should be welcomed not only to bring their lived experiences to research but also to join other intellectual communities as academics who bring a wealth of alternative types of knowledge and expertise that are not necessarily Eurocentric or Western in nature or related to displacement and humanitarianism.”

Conforme McGrath e Lempinen (2021, p. 20, tradução minha), antes da guerra civil de 2011, “a Síria tinha instituições científicas, médicas e de engenharia que estavam entre as mais respeitadas e influentes da região árabe”<sup>145</sup>. Hoje, acadêmicas/os deslocadas/os sírias/os enfrentam não apenas a violência de ter sua segurança e casa tomadas de si, como também a violência de não ter suas habilidades e experiências reconhecidas e suas qualificações subestimadas (Akkad, 2022).

Relatos como o da abertura desta seção, de autoria de Isilda Bato Ana, migrante angolana no Brasil, destacam as dificuldades de ser migrante e negra/o no país. Segundo ela, “Existe um lugar para o imigrante negro africano, que é um lugar de inferioridade, desprezo e negação das vivências e experiência que traz consigo” (CRP, 2021, s.n.)<sup>146</sup>. Para Isilda, é comum no Brasil a visão de que africanas/os não têm algo a ensinar:

Num primeiro momento na faculdade eu me deparei com pessoas que se surpreendiam quando eu mostrava ter conhecimento de um assunto importante, e acabavam sempre perguntando ‘mas lá no seu país também estudam sobre isso?’ Essas falas acabam revelando que o que se espera de um africano é nada mais e nada menos que um sorriso lindo, um corpo que dança, uma voz bonita e relatos do quanto sofreu com fome e guerra. Na ciência não se percebe um espaço onde se usa texto de autores africanos como referencial teórico, e quando aparece é trazido por professores que são atravessados de alguma forma com a luta pela valorização da cultura afro (CRP, 2021, s.n.).

Isilda, portanto, busca se distanciar do “discurso da falta” (Diniz; Neves, 2018). Trata-se de uma narrativa essencialista e totalizadora que define as pessoas migrantes de crise por aquilo que supostamente não são, não fazem, não sabem, não têm e não conhecem, “apagando, conseqüentemente, suas vivências, suas agências, seus saberes e seus conhecimentos” (Diniz; Neves, 2018, p. 100). Dessa forma, essas pessoas seriam consideradas incapazes de contribuir, inclusive cientificamente, para o país de acolhimento. São relatos como esse, portanto, que evidenciam, o quão desafiador é ser um/a migrante negra/o no Brasil, devido à racialização que historicamente as/os associou à inferioridade ontoepistemológica em relação ao europeu ocidental.

A inferioridade epistêmica dirigida aos povos do Sul Global impacta também pessoas como o teólogo venezuelano Oscar Froilan Patrizzi Gutierrez, que demonstra em sua fala a ânsia de contribuir para o desenvolvimento da nação que o acolhe: “Parte dos venezuelanos que chegaram no Brasil são pessoas capacitadas, com nível superior e experiências. Podemos

---

<sup>145</sup> Do original: “[...], Syria had scientific, medical and engineering institutions that were among the most respected and influential in the Arab region.”

<sup>146</sup> Esse e outros relatos estão disponíveis em matéria publicada pelo Conselho Regional de Psicologia do Paraná (CRP) sobre a presença africana no Paraná. Disponível em: <https://crppr.org.br/dia-da-africa/#:~:text=Lembrar%2C%20reconhecer%20e%20resgatar%20a,e%20tradi%C3%A7%C3%B5es%20no%20territ%C3%B3rio%20paranaense.>

ajudar a enriquecer este país. Temos aqui uma oportunidade de progresso” (Refugiados, 2019, n.p.). Entretanto, a origem de Gutierrez o posiciona, a partir da lógica eurocêntrica, como inferior em várias formas, e a ele, a partir dessa mesma lógica, parece não ser atribuída à capacidade de contribuir para o progresso do Brasil.

Essa falta de reconhecimento de saberes não produzidos pelo Norte Global como saberes que trazem valiosas contribuições para o desenvolvimento científico, além de subcategorizar e desqualificar conhecimentos de acadêmicas/os deslocadas/os aceitas/os em instituições acadêmicas nos países de acolhida, como no caso de Bazikh, também limita a própria acolhida de países anfitriões, que deixam de propor medidas de acolhida a cientistas deslocadas/os do Sul Global por desconsiderar seus saberes.

Conforme Menezes de Souza (2022), é necessário trazer o corpo de volta e marcar o que antes era não-marcado, ou seja, anunciar nossos *loci* de enunciação e reconhecer que o universal é apenas uma narrativa. Assim, se o “universal” é o “local” de alguém que enuncia, existem vários outros “locais” que precisam ser identificados e reconhecidos e que, antes, foram tornados invisíveis pela narrativa universalista/colonialista. A luta, portanto, é também por justiça cognitiva, “que permita que outros corpos e saberes coexistam e sejam validados para além da diferença colonial que instaurou a separabilidade entre ser humano/natureza, humano/não humano, mente/corpo, homem/mulher” (Silva; Marson, 2022, p. 688).

Uma forma de garantir isso seria o *Programa de Acolhida a Cientistas Ucrânicos* redefinir os critérios de seleção das/os participantes. A medida poderia incluir a introdução de cotas para pessoas de outras nacionalidades e da expansão gradual do Programa, incluindo também uma mudança em seu nome, para que passasse a abranger acadêmicas/os deslocadas/os forçadas/os de todo o mundo. Ações como essas ajudariam a promover a necessária pluralidade e valorização de saberes, proporcionando que essas/esses acadêmicas/os deslocadas/os encontrem no Paraná um lugar para desenvolver seus estudos, compartilhar seus saberes e conhecer aqueles produzidos pelos povos daqui.

O provérbio africano “Se wo were fi na wosan kofa a yenki”, traduzido por “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”, é simbolicamente representado pelo pássaro mítico sankofa (Figura 3). Esse símbolo é traduzido por: “‘voltar e apanhar de novo o que ficou para trás’, ou seja: o retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro” (Teixeira, Pedrosa, 2021, s.n.). Assim, essa sabedoria africana nos ensina que olhar para o passado é fundamental para entendermos o presente e construirmos o nosso futuro. Ao revisitar o passado, podemos compreender porque nossas relações e modos de ser são como

são, além de tornar possível resgatar experiências, línguas e saberes que foram invisibilizados, inferiorizados e subordinados.

**Figura 3:** *Sankofa*, a sabedoria de aprender com o passado, ressignificar o presente e construir um futuro melhor para todas/os.



Fonte: Sankofa, s.d.<sup>147</sup>.

O governo e as instituições públicas do Paraná, preocupados com o desenvolvimento científico e tecnológico do estado, devem evitar reproduzir em seus atos injustiças e discriminações, passando a reconhecer que a verdadeira representação das identidades paranaenses está na sua diversidade ontoepistêmica. O direito à ciência precisa ser garantido a todas e a todos. Assim, conforme o provérbio, é essencial revisitar o passado e recuperar, assim como ressignificar, o que foi deliberadamente esquecido (ou seja, o que foi apagado). *O Programa de Acolhida a Cientistas Ucranianos*, assim como todo o estado, pode se fortalecer com uma expansão do escopo do público-alvo do Programa, abraçando a diversidade epistêmica que é tão crucial para o avanço científico do nosso Estado.

#### **4.2.4 O Programa Paraná Fala Idiomas — Português como Língua Adicional para Imigrantes**

Diante da vinda de acadêmicas/os deslocadas/os ucranianas/os ao Brasil pelo *Programa de Acolhida a Cientistas Ucranianos*, o Programa *Paraná Fala Idiomas* (PFI), que busca apoiar o processo de internacionalização das Universidades Estaduais do Paraná<sup>148</sup>, anunciou em 2022 a criação do subprograma *Português como Língua Adicional para*

---

<sup>147</sup> Disponível em: <https://www.blackculturalfestival.com/sankofa/>

<sup>148</sup> Mais informações sobre o Programa estão disponíveis no link: <https://www.seti.pr.gov.br/paranafalaidiomas>

*Imigrantes*, com o objetivo de apoiar linguisticamente e culturalmente as/os pesquisadoras/es ucranianas/os e suas/seus dependentes.

Para atender a essa demanda de estudantes ucranianas/os do Programa *Português como Língua Adicional Para Imigrantes*, a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)<sup>149</sup> lançou editais em 2022 para processos seletivos dos cargos de orientadoras/es pedagógicas/os e professoras/es de Português como Língua Adicional para Imigrantes<sup>150</sup> — ambos os cargos com vínculos de bolsista, sendo duas vagas para o primeiro cargo e cinco para o segundo. Ainda, como parte da equipe do Programa, temos também uma coordenadora estadual.

Após o processo de seleção finalizado<sup>151</sup> — no qual fui selecionada como professora bolsista — e a organização inicial do plano de curso, com todas as dificuldades e limitações de uma educação linguística em um espaço virtual transnacional “caracterizado pela desterritorialização, liminaridade e complexidade no uso da linguagem, culturas, comunidades, práticas, vozes e identidades” (Bedrettin; Canagarajah; Jain, 2022, p. 2)<sup>152</sup>, as aulas foram iniciadas, ainda no ano de 2022.

No primeiro semestre de 2024, além de ofertar aulas de português para pesquisadoras/es ucranianas/os encaminhadas/os ao PFI-PT pela Fundação Araucária, o Programa passou a oferecer cursos de português para a comunidade acadêmica internacional das universidades estaduais paranaenses, com a abertura inclusive de turmas para estudantes do *Programa de Estudantes Convênio de Português como Língua Estrangeira* (PEC-PLE).

As aulas do Programa são ofertadas de forma gratuita e remota para as/os pesquisadoras/es e suas/seus dependentes, assim como para as/os demais alunas/os<sup>153</sup>. Por

---

<sup>149</sup> A partir do segundo semestre de 2023 o Programa passou a ser coordenado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

<sup>150</sup> Ver:

<https://cri.uenp.edu.br/index.php/pfi-noticias/item/220-o-parana-fala-idiomas-lanca-edital-de-selecao-para-atuacao-no-projeto-portugues-como-lingua-adicional-em-apoio-a-vinda-de-cientistas-ucranianas>

<sup>151</sup> No edital n° 005/2022 de seleção para professoras/es bolsistas, alguns dos critérios exigidos eram os seguintes: “ter ao menos um (01) ano de experiência de ensino em Língua Portuguesa, preferencialmente ser graduado em Letras - Português (habilitações duplas serão aceitas), ter conhecimento do idioma inglês ou ucraniano e dominar tecnologias digitais”. Quanto ao conhecimento de línguas adicionais, foi estipulado: “Certificado de Proficiência Linguística no idioma inglês ou ucraniano, preferencialmente nível B2, de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência, caso possua. Para candidatos estrangeiros nativos da língua ofertada pelo Programa, não há necessidade de comprovação de proficiência”. Disponível em: <https://cri.uenp.edu.br/index.php/documentos-editais/editais-cri/editais-2022/911-edital-005-2022-pfi-portugues-como-lingua-adicional-para-imigrantes-selecao-profissional-graduado/file>

<sup>152</sup> Do original: “[...] characterized by deterritorialization, liminality, and complexity across language use, cultures, communities, practices, voices, and identities (Anzaldúa, 1987, 2002; Bhabha, 1992; Canagarajah, 2018).”

<sup>153</sup> Devido a uma reestruturação desse Programa — que parece envolver a oferta de cursos presenciais e da expansão do público-alvo —, eu, assim como as outras participantes da pesquisa e as pessoas orientadoras

serem realizadas de forma remota, as aulas podiam ser frequentadas por alunas e alunos que ainda não residiam no Brasil. Isso é especialmente importante diante das dificuldades para deixar a Ucrânia durante a guerra e dos trâmites legais, que podem prolongar o processo — desde o aceite da candidatura até a chegada ao Brasil — por vários meses. Não obstante, atravessar as fronteiras durante uma guerra se torna ainda mais difícil para os homens de 18 a 60 anos, impedidos pela Lei Marcial de sair do país. Sendo assim, a modalidade remota se tornou uma opção viável para que as aulas pudessem acontecer mesmo antes da chegada das/dos cientistas ao Brasil<sup>154</sup>. Da mesma forma, alunas/os não-ucranianas/os oriundas/os de outros programas de internacionalização também puderam se beneficiar das aulas oferecidas pelo Programa mesmo antes de sair de seus países de origem, otimizando, dessa forma, o processo de aprendizagem do português.

As aulas eram ministradas remotamente pela plataforma Google Meet e o Google Sala de Aula foi utilizado para o compartilhamento de tarefas e materiais. Ademais, foram formados grupos de WhatsApp para a troca de mensagens e informações entre as/os participantes de cada turma.

As turmas eram divididas entre a equipe docente, composta por quatro professoras e um professor bolsistas, de acordo com a demanda de alunas/os: cada docente era responsável por 2 a 3 turmas, planejava as aulas e produzia os materiais didáticos e avaliações correspondentes. Livros didáticos e outros materiais da área de PLA e PLAc foram utilizados conforme a necessidade considerada pela equipe docente. Além disso, era responsabilidade do/das professor/as a produção coletiva dos planos de curso.

Inicialmente, a divisão das turmas considerou apenas a distribuição equitativa entre as docentes e o docente, pois as/os estudantes ucranianas/os não possuíam proficiência em português ao chegar no Programa, então não fazíamos a divisão por níveis de proficiência. Também costumávamos manter as/os mesmas/os alunas/os no decorrer dos semestres, assim, cada professor poderia acompanhar o processo de aprendizagem de suas/seus alunas/os ao longo dos cursos.

---

pedagógicas, deixamos de fazer parte dele em dezembro de 2024. Até o momento desta escrita, em fevereiro de 2025, ainda não haviam sido lançados novos editais para a equipe pedagógica do Programa.

<sup>154</sup> Embora não tenhamos acesso às justificativas oficiais para a adoção do formato remoto no Programa, é possível que a questão financeira tenha sido um fator determinante, já que organizar equipes do PFI - Português em diferentes cidades e universidades com a permanência de bolsistas ucranianos/as poderia elevar significativamente os custos dele. Além disso, considerando que o Programa — que atende a demanda de estudantes do Programa de Acolhida a Cientistas Ucranianos — foi estruturado em poucos meses após o início da guerra, o formato remoto parece ter sido uma solução prática para garantir o início das aulas o mais rápido possível.

Em 2024, além dos cursos regulares, foram ofertados cursos voltados para gêneros acadêmicos, tanto orais quanto escritos, organizados com base nas diferentes áreas de conhecimento das/os pesquisadoras/es ucranianas/os.

No primeiro semestre de 2024, as/os estudantes puderam se matricular nos cursos de sua escolha sem a exigência de teste de proficiência. No entanto, devido ao desnivelamento observado — como em cursos de gêneros acadêmicos, que reuniam estudantes iniciantes e avançados —, no segundo semestre foi implementado um teste de nivelamento para alunas/os com algum conhecimento do português.

Esse teste foi elaborado pelas docentes e pelo docente do Programa com base no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas e foi composto por duas partes. A primeira parte era dividida em sete seções, cada uma contendo questões de compreensão escrita ou oral e uma atividade de produção escrita, todas relacionadas a textos autênticos, como infográficos, reportagens ou vídeos do TikTok. Em cada seção, a/o estudante entrava em contato com um novo texto e, em seguida, respondia às questões de compreensão e realizava uma produção escrita. O teste progredia em complexidade a cada seção, e a/o estudante deveria avançar apenas até o ponto em que se sentisse confortável com o uso da língua portuguesa.

A segunda parte do teste consistiu em uma entrevista, realizada via Google Meet, com a participação da/do estudante e de duas docentes/ou uma docente e um docente do Programa. Enquanto um/a professor/a conduzia a entrevista, o outro/a outra se concentrava exclusivamente na avaliação da proficiência da/do estudante. Foram convocadas/os para a entrevista apenas as/os estudantes que atingiram, na primeira parte do teste, o nível A1.1.

Ao final de cada semestre, estudantes com frequência mínima de 70% nas aulas e aprovação nas avaliações recebiam certificado de conclusão.

Além disso, é importante salientar que a equipe pedagógica e docente do Programa Português como Língua Adicional para Imigrantes, do qual eu e as demais participantes desta pesquisa fizemos parte, também organizava encontros de formação (sem uma periodicidade específica, no entanto), nos quais especialistas eram convidadas/os para dialogar sobre o ensino de português como língua adicional. A partir da primeira formação que tivemos, ainda em 2022 — ministrada por uma das professoras do Programa, com experiência no ensino e na pesquisa na área de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) —, começamos a utilizar o conjunto de pressupostos teórico-metodológicos da área do PLAc (Anuniação, 2018; Bizon e Camargo, 2018; Diniz, 2015, 2018; Lopez, 2016, 2020) como base para o

planejamento e a condução das nossas aulas, uma vez que ela se dedica ao acolhimento linguístico e sociocultural de pessoas migrantes.

Dito isso, após apresentar o campo em que esta pesquisa está inserida, seguiremos com a apresentação das participantes do estudo.

## 4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

### 4.3.1 Procedimentos éticos

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR e aprovada com o Parecer número 6.214.629 emitido em 2 de agosto de 2023. Além disso, as participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D) em que concordam com a sua participação no estudo.

Foi oferecida às participantes desta pesquisa — professoras Lendi, Madi, Jedi, Samdi e Dimanche — a possibilidade de escolherem um nome fictício a ser utilizado na pesquisa, de modo a proteger suas identidades. Quatro das cinco participantes optaram por me deixar escolher seus pseudônimos. Contudo, decidi escolher todos os nomes pelos quais me referirei aos participantes, com o objetivo de preservar o sigilo da identidade do professor homem que participa da pesquisa. Assim, para evitar associações comumente feitas de nomes com os gêneros feminino ou masculino, optei por um padrão único de identificação. Desse modo, optei por nomeá-las com nomes de dias da semana na língua crioulo-haitiana. Escolhi essa língua por ser uma das línguas maternas de estudantes do Programa PFI - Português, em que, como já colocado anteriormente, também atuava como professora. Além disso, optei por utilizar o generalizador feminino “a participante” para me referir às participantes, de modo a manter a identidade do único participante homem segura e também por ter uma maioria de mulheres participando da pesquisa.

Além disso, as transcrições de trechos que possam identificar as participantes e suas/seus alunas/os foram alterados, novamente, em busca do sigilo das/os envolvidas/os.

Ademais, as participantes foram convidadas a acompanhar a sustentação oral desta pesquisa e receberão uma cópia da dissertação por e-mail assim que o trabalho for aprovado e estiver disponível no repositório da UFPR.

### 4.3.2 Participantes

Em relação ao critério para a escolha das participantes desta pesquisa, escolhi colaborar com professoras de migrantes adultas/os do Programa<sup>155</sup>. Ele era formado por cinco professoras bolsistas, incluindo a mim mesma. Uma das professoras inicialmente convidadas a participar deste estudo havia deixado o Programa por motivos profissionais, sendo substituída por outra professora bolsista. No entanto, apesar de não estar mais vinculada oficialmente ao Programa no momento da geração de registros desta pesquisa, a professora que se desligou continua como participante dela. Já a professora substituta, mesmo com pouco tempo de atuação no Programa na época, foi convidada a participar do estudo e aceitou o convite.

As participantes foram convidadas por meio do WhatsApp, uma vez que todas éramos colegas de trabalho e costumávamos utilizar essa plataforma para nos comunicar. Embora seja um meio menos formal, considerei que ele era coerente com o nosso nível de interação e intimidade. No momento do convite, as participantes receberam todas as explicações necessárias ou desejadas para compreender minha pesquisa e decidir, com base nisso, se queriam ou não participar dela. Todas as professoras do Programa PFI – PT à época aceitaram participar desta pesquisa. Dessa maneira, cinco são as participantes do estudo, fornecendo registros importantes sobre as suas práticas de ensino em sala de aula de PLAc.

**Quadro 1:** Participantes da pesquisa

	<b>Nome</b>
Participante	<b>Lendi</b>
Participante	<b>Madi</b>
Participante	<b>Jedi</b>
Participante	<b>Samdi</b>
Participante	<b>Dimanch</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

---

<sup>155</sup> Até o segundo semestre de 2023 eram ofertados cursos para as/os filhas/os crianças das/os pesquisadoras/es ucranianas/os. No entanto, no 1º semestre de 2024 esses cursos não foram mais ofertados. Dessa forma, todas/os professoras/es bolsistas do Programa são professoras/es de migrantes adultas/os.

A utilização de cores na marcação dos nomes das participantes foi adotada para facilitar o reconhecimento e a diferenciação delas ao longo do capítulo de análises e discussões. Além disso, os nomes das participantes têm origem na língua crioulo haitiana. Assim, a participante Lendi tem seu nome grafado em verde-escuro durante as transcrições diretas de seus discursos. Seu nome significa “segunda-feira” em português. A participante Madi tem seu nome grafado em rosa durante as transcrições diretas de seus discursos. Seu nome significa “terça-feira” em português. A participante Jedi tem seu nome grafado em azul durante as transcrições diretas de seus discursos. Seu nome significa “quinta-feira” em português. A participante Samdi tem seu nome grafado em amarelo-escuro durante as transcrições diretas de seus discursos. Seu nome significa “sábado” em português. A participante Dimanch tem seu nome grafado em vermelho durante as transcrições diretas de seus discursos. Seu nome significa “domingo” em português.

Ainda, a partir da aplicação de um questionário semiaberto (Apêndice A), respondido pelas participantes entre abril e maio de 2024, pude conhecer melhor o perfil delas. Quanto ao nível de escolaridade, uma das participantes possui graduação completa em Letras, com habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa. Outra participante, além de possuir graduação em Letras, com habilitação em Português e Inglês, é especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras. Duas participantes têm mestrado completo na área de Letras, sendo uma formada em Letras, com habilitação em Português e Inglês, e a outra em Letras, com habilitação em Inglês. Por fim, uma participante possui graduação em Letras, com habilitação em Francês, e doutorado completo, também na área de Letras<sup>156</sup>.

Quando perguntadas sobre qual ou quais línguas elas consideram como sua/s línguas/materna/s, todas indicaram a língua portuguesa como sua língua materna, sendo que 3 participantes ressaltaram especificamente a variedade brasileira. Em relação às línguas adicionais que falam, todas as participantes responderam falar inglês, variando nos níveis de proficiência citados. Uma participante afirmou ser fluente, três relataram ter conhecimento avançado, e uma disse possuir nível intermediário<sup>157</sup>. Das participantes, apenas uma afirmou falar apenas inglês como língua adicional. Entre as outras, uma fala inglês e espanhol; outra fala inglês e afirma compreender bem o espanhol; outra, além do inglês, também fala

---

<sup>156</sup> O questionário solicitava apenas o grau de escolaridade das participantes. Assim, informações adicionais, como a área de formação, foram obtidas a partir do currículo Lattes de cada uma delas.

<sup>157</sup> As participantes descreveram seus níveis de proficiência conforme acharam mais adequado, já que essa foi uma questão aberta no questionário. Assim, classificações como “fluente”, “avançado” ou “intermediário” refletem escolhas delas sobre sua proficiência em inglês.

espanhol e francês; e outra participante diz falar, além do inglês, francês, italiano, crioulo haitiano e árabe — variando o nível de proficiência para cada língua, conforme a participante.

Em relação à experiência prévia das pesquisadoras com o ensino de PLAc, duas participantes relataram ter menos de três anos de experiência, duas disseram ter entre cinco e dez anos de experiência, e uma possui entre dez e 15 anos de experiência na área.

Tendo apresentado as participantes desta pesquisa, apresentarei agora o processo de geração de registros para este trabalho.

#### 4.4. INSTRUMENTOS PARA AS GERAÇÕES DE REGISTROS

A abordagem qualitativa de caráter etnográfico permite uma variedade eclética na geração de registros, como observações, entrevistas, documentos, anotações de campo e gravações (Lüdke; André, 1986). Importante apontar que nesta pesquisa eu optei pelo uso do termo “geração de registros”. O termo “gerar” pressupõe que a/o pesquisador/a não é um/a mera/o coletor/a de dados que estão dispostos a sua necessidade, mas que esses registros são gerados e interpretados por ela/e.

Para esta pesquisa, utilizei dois instrumentos principais para a geração de registros: o questionário (Apêndice A) e a entrevista (roteiro no Apêndice B). Essa variedade de fontes de informação permite uma triangulação importante para a verificação dos registros dentro de uma pesquisa (Lüdke; André, 1986). As perguntas, tanto para o questionário quanto para a entrevista, foram criadas após um período de estudo do referencial teórico e buscando atingir os objetivos do trabalho. Algumas delas foram reformuladas após a qualificação da pesquisa, ainda em tempo para serem incorporadas ao trabalho de campo.

Conforme apresentado na seção anterior, os questionários foram aplicados entre abril e maio de 2024 às professoras do Programa PFI - Português. O questionário, de formato semiaberto, contendo perguntas de múltipla escolha e abertas, foi aplicado remotamente por meio do Google Forms. O questionário foi composto por 9 perguntas, e visou obter o perfil profissional das participantes, bem como suas visões iniciais sobre o uso do inglês em sala de aula. Algumas das respostas dadas pelas participantes foram posteriormente aprofundadas durante as entrevistas.

Ainda, a utilização desse instrumento foi relevante para a pesquisa, pois proporcionou um meio prático de conhecer/registrar informações gerais sobre o perfil das participantes, como a experiência prévia no ensino de PLAc e as línguas adicionais que compõem seu

repertório linguístico. A concepção das participantes sobre o significado de PLAc, sua opinião sobre o termo (se gostam ou não e por quê); bem como uma descrição de sua experiência com o inglês em sala de aula, apresentando se acreditam ou não ser necessária a fluência no idioma para lecionar PLAc; além do relato de possíveis dificuldades para se expressar em inglês durante as aulas do Programa, também foram abordados no questionário. Essas questões contribuíram para a compreensão, o aprofundamento e o contraste das respostas das participantes nas entrevistas.

As entrevistas foram consideradas como o principal instrumento para a geração de registros desta pesquisa, pois elas permitem, conforme Lüdke e André (1986), aprofundar questões levantadas por outras técnicas de geração de registros, como o questionário. Esse instrumento de pesquisa, portanto, me auxiliou a alcançar o objetivo geral desta pesquisa de *levantar as perspectivas das participantes sobre as situações em que o inglês funciona como língua de contato*, além de auxiliar a atingir os objetivos específicos: *observar como é construída a inteligibilidade entre alunos/as e docentes nas aulas de PLAc no Paraná Fala Idiomas, entender a importância do inglês nessas aulas e identificar se, e em quais situações, é necessário recorrer ao inglês como língua de contato em sala de aula de PLAc no Programa.*

Essas entrevistas, de caráter semiestruturado, foram realizadas individualmente e de forma remota, por meio do Google Meet, em maio de 2024. A opção por uma técnica de entrevista flexível visou garantir a espontaneidade e o aprofundamento dos discursos das participantes. Foi realizada apenas uma entrevista com cada participante, com duração variando entre 30 e 60 minutos.

#### 4.5. ANÁLISES DOS REGISTROS

Considerei a análise interpretativista a mais adequada para a análise dos registros gerados, visando alcançar o objetivo geral deste trabalho. Segundo Moita Lopes (1994), a pesquisa interpretativista, baseada no referencial teórico-metodológico da Linguística Aplicada, valoriza a interpretação, o particular, e o processo em oposição ao produto, além de reconhecer o papel da linguagem na construção do mundo social. O que a/o pesquisador/a busca, portanto, “é entender os significados construídos pelos participantes do contexto social de modo a poder compreendê-lo” (Moita Lopes, 1994, p. 334). Dessa forma, essa abordagem orienta a análise dos registros gerados, auxiliando na tentativa de responder, a partir da interpretação das perspectivas das participantes, às seguintes perguntas de pesquisa: “Como é

construída a inteligibilidade entre alunos/as e docentes nas aulas de PLAc?"; "Qual é a relevância do inglês nas aulas de PLAc para discentes e docentes?" e "Em que situações, nas aulas de PLAc, é importante recorrer ao inglês como língua de contato?".

Os registros foram analisados por meio da triangulação das respostas aos questionários e do que foi discutido nas entrevistas, sempre em diálogo com meu referencial teórico. Nas leituras críticas que fiz, procurei por registros que me ajudassem a responder às perguntas de pesquisa. Assim, a partir das interpretações desses três espaços de registros (questionários, entrevistas e referencial), emergiram os pontos principais de discussão que abordei para atender aos objetivos do trabalho. No próximo capítulo, portanto, apresento esses registros e discuto aspectos relevantes em relação aos temas investigados nesta pesquisa.

## CAPÍTULO 5: EXPLORANDO OS REGISTROS — PERSPECTIVAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA SALA DE AULA DE PLAc DO PARANÁ FALA IDIOMAS

Considerando o objetivo geral desta pesquisa de *levantar as perspectivas de docentes do Programa “Paraná Fala Idiomas: Português como Língua Adicional para Imigrantes” acerca das situações nas quais o inglês funciona como língua de contato*, este capítulo serve à apresentação e discussão dos resultados obtidos, e está estruturado em 3 seções: **(5.1)** “*Como a gente faz isso, né? Como que a gente parte de algum princípio quando não tem um intérprete ou uma língua em comum?*”, em que busco identificar como é construída a inteligibilidade entre alunas/os e docentes nas aulas de PLAc do PFI; **(5.2)** “*Então eu acho que nesse nosso contexto aqui a gente não podia recorrer a outra coisa em primeiro plano, né? Claro, a não ser o inglês.*”, em que procuro entender a importância do inglês nessas aulas e **(5.3)** “*Por que que eu tô falando em inglês agora e não tô falando em português?*”, quando tenciono perceber se é importante recorrer à língua inglesa como língua de contato no contexto apresentado, e, se sim, verificar em quais situações isso ocorre.

É importante destacar que o questionário e as entrevistas desta pesquisa foram realizados entre abril e maio de 2024. Embora, em fevereiro do mesmo ano, o Programa de Português como Língua Adicional para Imigrantes tenha começado a ofertar aulas para estudantes internacionais das instituições de ensino superior do Paraná, bem como para estudantes do Programa PEC-PLE, as participantes relataram, em sua maioria, experiências com estudantes ucranianas/os. Ainda, as experiências mencionadas pelas participantes em outras instituições foram devidamente marcadas no texto deste capítulo. No Apêndice C deste trabalho são apresentadas as convenções utilizadas para as transcrições das entrevistas.

Além disso, considerando que o *Programa de Acolhida a Cientistas Ucranianos* funciona em fluxo contínuo, o Programa de Português recebe estudantes em diversos momentos do ano. Dessa forma, o contexto de educação linguística do Programa, no momento da geração de registros, era majoritariamente formado por estudantes no começo de sua jornada de aprendizado no português, variando entre alguns meses e até 1 ano e meio de estudo, e com turmas multiníveis.

Por fim, é importante ressaltar que as análises e discussões aqui apresentadas são feitas a partir das minhas interpretações dos discursos das participantes sobre suas práticas em sala de aula. Portanto, as interpretações que apresento não são as únicas possíveis.

5.1 “Como a gente faz isso, né? Como que a gente parte de algum princípio quando não tem um intérprete ou uma língua em comum?”

*A gente vive nesse cruzamento de línguas. E a gente se comunica da maneira que dá. [...] Eu acho que é muito de sentimento. De a gente sentir também, que língua usar; em que momento e como, quando, o que está adequado, o que não está.*

Fala da participante Lendi durante sua entrevista

O título desta seção retoma uma fala de Madi, uma das participantes da pesquisa. Esse questionamento, levantado por ela durante a entrevista semiestruturada, parte de sua preocupação em refletir sobre formas de construir a inteligibilidade em sala de aula quando da ausência de uma língua de contato em comum com suas/seus alunas/os. Assim, antes de formular essas perguntas, Madi afirmou: “mas não consigo também pensar como seria feito [a interação em sala de aula] sem nenhum tipo de intérprete ou do uso dessa língua [do inglês]. Gostaria muito de ver mais debate sobre isso ou pensar em materiais”. Desse modo, o discurso da participante chamou a minha atenção justamente por expressar uma inquietação acerca de como se comunicar inteligivelmente na ausência de uma língua compartilhada, ao mesmo tempo em que destaca a importância da existência de uma língua de contato nesse processo. Assim, ao escolher a fala de Madi como título, busco evidenciar o papel que a língua de contato assume para a participante, além de situar o foco das discussões desta seção, que busca responder à primeira pergunta de pesquisa: *como é construída a inteligibilidade entre alunos/as e docentes nas aulas de Português como Língua de Acolhimento no Paraná Fala Idiomas?*

Isso posto, por meio da análise dos registros gerados, identifiquei dois processos que se destacam, a partir das perspectivas das participantes, como responsáveis pela construção de sentidos em sala de aula de PLAc: a disposição colaborativa e a atuação da aluna colaboradora.

Em relação ao primeiro processo, o da *disposição colaborativa*<sup>158</sup>, ele aparece como responsável por fazer com que professoras/es e alunas/os mobilizem e alinhem colaborativamente diferentes recursos semióticos disponíveis situadamente nas interações comunicativas a fim de construir a inteligibilidade. Desse modo, vemos que essa disposição

---

<sup>158</sup> Devo salientar que essa disposição não pressupõe concordância, pois, como já comentado no capítulo 3 deste trabalho, interlocutoras/es podem colaborar para a progressão da conversa sem concordar com a fala/posicionamento da outra pessoa (Pratt, 1991; Canagarajah, 2013).

translúingue está alinhada à macro-estratégia que Canagarajah (2013) define como *interação*<sup>159</sup>, a qual explica o sucesso da comunicação, mesmo em contextos em que não há o compartilhamento prévio de normas entre falantes. Assim, como zonas de contato formadas por pessoas de diferentes nacionalidades e diferentes línguas maternas, as salas de aula de PLAc envolvem performances languageiras complexas, que exigem de suas/seus participantes disposição na construção da inteligibilidade, de ir além das línguas nomeadas conhecidas, explorando recursos e estratégias em busca de compreensão mútua. Sob essa ótica, a atitude colaborativa das/os interlocutoras/es, a sua inclinação para acessar maneiras plurais de se comunicar, é crucial, já que, dependendo do quanto estão abertas/os à comunicação — o que também depende das suas crenças em relação ao modo como essas interações devem ocorrer, podem decidir recorrer a determinados recursos e estratégias para negociar significados ou optar por não fazê-lo. A ausência dessa disposição colaborativa por parte de um/a dos/as interlocutores/as, portanto, pode prejudicar, interromper e até mesmo impedir a comunicação.

Chamo atenção, por exemplo, para a disposição das participantes (nos discursos a seguir) em acolher o uso do repertório linguístico de suas/seus alunas/os. Quando perguntadas sobre como avaliavam o uso de diferentes línguas para instrução e/ou comunicação em sala de aula de PLAc, as participantes consideraram o uso completo desses repertórios como parte do próprio acolhimento a que se deve propor os cursos de PLAc:

**Lendi:** *Eu acho que é bem importante. A gente tem o ensino de línguas, né, de maneira geral, e isso vem pro PLAc também, uma ideia de que a gente não pode usar outras línguas, que tudo tem que ser na língua-alvo, na língua que o estudante tá aprendendo. E acho que isso é bem complicado e, no caso do português língua de acolhimento, é bem violento, na verdade, né, porque muitas vezes, eu sempre falo, assim, que muitas vezes a língua, a cultura, os saberes, é tudo que essas pessoas conseguiram trazer com elas fugindo de guerras ou de outros contextos que fazem, que obrigam essas pessoas a migrarem. Então, se elas puderem entender que elas têm espaço na sala de aula para as línguas delas e que elas podem construir o português, né, e, aprendendo a adicionar na bagagem delas o português a partir da língua materna e de outras línguas que elas tenham nos seus repertórios, acho que é muito mais respeitoso, acho que é muito mais acolhedor mesmo, quando a gente não silencia as línguas dos alunos.* [Entrevista - 21 de maio de 2024]

**Jedi:** *Bem, acho que faz parte do acolhimento, né? Porque, senão, não seria português como língua de acolhimento, eu acho, sabe?! Acho que perde um pouco da essência porque a essência é você conseguir ajudar o seu aluno, acolher o seu aluno e, às vezes, você precisa usar outra língua como ferramenta para poder fazer esse acolhimento de uma maneira mais efetiva, porque, às vezes, o aluno não vai entender, são coisas novas, palavras novas, sabe?! Então, eu acho que é normal a gente usar outras línguas nas nossas aulas para poder acolher o aluno e ajudar ele a entender um pouco melhor a língua portuguesa.* [Entrevista - 10 de maio de 2024]

**Samdi:** *[...] às vezes, como é o contexto em que eles estão morando no Brasil, e que eles precisam falar português o tempo inteiro, chegava naquele momento de sala de aula em que juntava com todos os colegas que falam espanhol, eles queriam falar um pouco de espanhol, e isso é uma coisa que eu super entendia, porque faz sentido. Imagina, ele tá num país, toda hora tem que ficar falando português, aí chega na sala de aula para*

---

<sup>159</sup> As 4 macro-estratégias (vozeamento, recontextualização, interação e entextualização) de Canagarajah (2013) são discutidas no capítulo 3 desta dissertação. Neste capítulo faço menção a situações em que essas estratégias são adotadas pelas participantes e suas/seus alunas/os.

*aprender português, e tem todos os seus colegas que falam espanhol, é como um momento de extravasar; é como um momento de, né, de querer falar bastante na sua língua materna, né. Acho super natural, inclusive eu falava isso para eles.* [Entrevista - 17 de maio de 2024. A entrevistada menciona uma experiência fora do Programa PFI]

Como apontado por Canagarajah (2020), a orientação monolíngue nos levou a assumir uma postura no ensino de línguas em que cada idioma é tratado como um sistema isolado, a ser aprendido de forma separada e sem interferência de outras línguas, como a língua materna das/os estudantes. No entanto, o que a fala das participantes corrobora é um contradiscurso que evidencia a importância de diferentes recursos durante as interações em sala de aula (assim como em qualquer prática comunicativa) no processo de educação linguística. A disposição colaborativa das participantes, ou seja, a abertura para mobilizar e alinhar de forma estratégica e colaborativamente diversos recursos semióticos na construção de sentidos<sup>160</sup>, abre caminho para um questionamento de práticas autoritárias e normativas. Além disso, pode contribuir para a ampliação dos repertórios comunicativos das/os estudantes e para as/os sensibilizar em relação à existência de outros modos de ser, pensar, sentir e viver. Essa disposição, portanto, nos faz engajar em práticas fluidas, dinâmicas e criativas de linguagem, e parte de uma postura ética de colaborar com o diálogo e construir sentidos.

Ao falar sobre a sua experiência em outro projeto de ensino de PLAc, a participante Samdi aborda a visão estruturalista que suas/seus alunas/os tinham acerca de língua e a sua postura como docente, que naturaliza a prática da translíngua:

**Samdi:** [...] quando eu chegava nos pequenos grupos, eles estavam falando em espanhol, só que, quando eu chegava no grupo, eles paravam de falar espanhol, porque **é como se eles não pudessem fazer isso**, porque assim: “ah, a aula aqui é de português, eu não posso ficar falando em espanhol”. E aí eu falava: “não, não, não, tipo, não é isso, pode falar em espanhol sim, não tem problema”, sabe. Tipo, porque eles **achavam que eles estavam fazendo uma coisa errada**, né, tipo assim: “não, é aula de português, eu não posso falar espanhol”. Eu falei: “não, pode conversar normal”. [Entrevista - 17 de maio de 2024. A entrevistada menciona uma experiência fora do Programa PFI]

Essa visão por parte da/o estudante no relato de Samdi sobre como se dá a aprendizagem de línguas adicionais, fundamentada pela ideologia monolíngue, também foi observada por Milozo em sua dissertação de mestrado publicada em 2019<sup>161</sup>. Com o objetivo de analisar, sob a orientação translíngue, as perspectivas de cinco falantes de espanhol — aprendizes de português como língua estrangeira<sup>162</sup> — sobre suas práticas linguísticas, Milozo (2019) apresentou, em seus resultados e discussões, como a/os participante/s da pesquisa não demonstra(ra)m aceitação em relação à “mescla” entre línguas nomeadas durante suas práticas

---

<sup>160</sup> Outros recursos utilizados pelas participantes em suas práticas translíngues, além dos verbais, serão mencionados e discutidos no decorrer desta seção.

<sup>161</sup> Disponível em: [Práticas translíngues na comunicação de aprendizes de português como língua estrangeira](#)

<sup>162</sup> Esse é o termo utilizado pela autora.

translúngues. Acreditam, dessa forma, que o uso da língua materna interfere no aprendizado do português, assim como na aquisição de um padrão linguístico associado ao falante nativo, considerado por ela/es o exemplo de falante ideal. Além disso, associaram o “portunhol” a uma prática de “falar mal”. A/os estudante/s, portanto, revela/m uma visão de línguas como estruturas individuais e territorializadas, perspectiva semelhante à observada nas alunas/os da participante Samdi, conforme trecho acima.

Dito isso, a disposição colaborativa de professoras/es tem o potencial de auxiliar na construção de um ambiente seguro, onde indivíduos podem utilizar e expandir seus repertórios comunicativos, além de afirmar e desenvolver suas identidades. As/os alunas/os podem ser encorajadas/os a usar suas línguas maternas nas trocas comunicativas (“*pode falar em espanhol sim, não tem problema*”), o que enriquece o processo de aprendizado e sensibiliza estudantes sobre a normalidade do translinguajar, levando à desnaturalização de discursos hegemônicos. Contudo, é essencial, para além da sensibilização pelo respeito ao repertório de cada falante, que professores/as desenvolvam também a competência translúngue dessas/es alunas/os, uma competência performativa, que as/os sensibilize para as ideologias de linguagem em jogo em determinado contexto social (Diniz; Camargo; Bizon, 2024). Assim, ainda que os repertórios das/os estudantes sejam aceitos e respeitados em sala de aula, é necessário que elas/eles compreendam que essa aceitação pode não se estender para além desse espaço. Portanto, é fundamental que aprendam a mobilizar diferentes recursos de forma estratégica, a fim de atender às expectativas de determinada produção comunicativa, mas sem deixar de se posicionar e de incorporar a sua própria voz nessas práticas.

Ainda, a perspectiva positiva dessas participantes acerca do uso de diferentes recursos no ensino de PLAc parece ser fundamentada por aquilo que entendem por PLAc. Nos trechos a seguir apresento as respostas das participantes citadas anteriormente em uma pergunta do questionário, acerca do que é PLAc para elas. Apesar das diferentes maneiras de descrever a área, todas as participantes demonstram uma visão crítica, considerando, por exemplo, como premissa de PLAc o acolhimento não apenas ao sujeito, mas às suas vivências e formas de experienciar o mundo:

**Lendi:** *Parto da definição proposta por Lopez e Diniz (2018). Para ela/ele, PLAc é a vertente do PLA, em ensino e pesquisa de português para migrantes, com destaque para as/os em deslocamentos forçados. Tal faceta serve à produção e circulação de saberes que se voltam à democratização de trânsitos na sociedade de acolhida, de tal modo a se contrapor às reterritorializações precárias que as/os migrantes vivenciam.* [Questionário]

**Jedi:** *Eu entendo que a expressão “Português como Língua de Acolhimento” se refere ao ensino da língua portuguesa tendo como abordagem principal o “acolhimento”, ou seja, além de fornecer aulas que facilitem o*

*agenciamento dos alunos na sociedade brasileira, fornecer também o apoio emocional e linguístico através de ferramentas que ajudem, facilitem e, conseqüentemente, acolham alunos que se encontram em situação de crise nos seus países de origem e que agora vivem ou pretendem morar no Brasil. [Questionário]*

**Samdi:** *Não realizei um estudo a fundo nem na graduação nem na pós sobre esse assunto, mas entendo que é uma vertente teórico-prática que, ao realizar o ensino do português para estrangeiros, não deixa de levar em consideração todos os fatores que envolvem o sujeito e sua adaptação ao novo país. Acredito que ele é usado principalmente em contextos em que alunos são refugiados e passam a viver em outro país (Brasil principalmente) e precisam construir uma nova vida, em que o português será essencial. Por isso, nas aulas, os professores devem levar em conta como direcionar o ensino, de modo que leve em consideração a identidade daquele sujeito, sua história e repertório, e também sua adaptação ao novo país, cidade e demais aspectos culturais. [Questionário]*

Esse olhar crítico demonstrado pelas participantes, talvez em parte justificado por uma formação continuada na área, está alinhado ao caráter ativista característico da área de PLAc, que, de acordo com Lopez (2020), busca fornecer à/ao estudante “ferramentas para se posicionar, entender e lutar pelos seus direitos” (p. 176), contribuindo para a sua emancipação. Ainda, conforme Diniz (2021), o processo de aprender a língua do país de acolhimento pode ser particularmente desafiador, pois a apropriação da língua majoritária desse país pode ser vista pelas/os migrantes como “um distanciamento simbólico da comunidade de origem, um afastamento ainda maior de um território do qual se saiu movido pelo desejo de viver em outro lugar, ao mesmo tempo em que não se desejou abandoná-lo” (p. 236). Nesse sentido, uma educação linguística em PLAc que acolha as línguas e vivências das/os alunas/os no processo pedagógico pode contribuir para diminuir esse conflito (Diniz, 2021).

Ademais, dotado/a dessa disposição para colaborar, o/a professor/a pode assumir os papéis que, segundo García (2017), devem ser desempenhados por educadores/as de migrantes adultas/os orientadas/os por uma pedagogia translíngue. Percebo, por exemplo, que as participantes assumem o papel de *coaprendiz* (García, 2017) quando presentes em situações em que suas/seus estudantes interagem na língua materna delas/es:

**Samdi:** *Quando a gente fazia as comparações, acabava que eles tinham alguma influência no português. Eles estavam tentando falar português, mas aí eles acabavam falando em espanhol, né. Nessas horas eu falava: “ah, tá, isso é assim em espanhol”, e eu acabava aprendendo. [Entrevista - 17 de maio de 2024. A entrevistada menciona uma experiência fora do Programa PFI]*

E também assumem esse papel ao abrir espaço para a aprendizagem da cultura das/os alunas/os em sala de aula:

**Madi:** *A partir dessas coisas, eu lembro que tipo assim: “ah, a gente quer ver isso daqui, a gente precisa porque a gente vai se mudar em tal ponto e eu queria comparar; porque eu também não entendo o que é um valor aceitável e o que não é, o que eu posso fazer ou não”. Ou essas ideias... porque, por exemplo, eles têm a prática de alugar móveis, isso eu achei sensacional, não sabia, porque aqui não tem. [Entrevista - 8 de maio de 2024]*

Contudo, adotar o papel de coaprendiz vai além de simplesmente aprender a língua ou a cultura das/os alunas/os. O/a professor/a que se propõe a explorar e ampliar os repertórios comunicativos de suas/seus estudantes também desafia as abordagens tradicionais que posicionam o/a professor/a como único detentor do conhecimento e as/os alunas/os como receptores passivos. Em vez disso, ao valorizar as práticas translíngues, a sala de aula pode se transformar em um espaço de aprendizado mútuo e colaborativo. Ainda, sempre atento/a ao seu papel de *detetive* (García, 2017), o/a professor/a aprende sobre os repertórios de suas/seus estudantes, buscando entender como as/os alunas/os transitam entre diferentes contextos comunicativos.

No decorrer desta seção, continuarei a apresentar momentos em que as participantes parecem adotar esses e outros papéis em suas práticas. Contudo, considero fundamental discutir, antes de prosseguir, sobre como, além da relevância dos recursos linguísticos orais, os trechos das entrevistas analisadas revelam a compreensão das participantes sobre a importância de outros recursos semióticos em suas práticas translíngues. Dito isso, e também considerando o contexto do nosso Programa, em que oferecemos cursos remotos via Google Meet, a câmera se destacou nos discursos das participantes como um recurso essencial no processo de educação linguística. Assim, questionadas sobre a importância dos nossos corpos como recursos comunicativos, observamos a relevância que as participantes atribuem às expressões faciais, aos gestos, como também aos objetos e ao ambiente durante as interações, além do papel das câmeras em proporcionar o acesso a esses diversos recursos e estratégias de negociação. A câmera aberta, por exemplo, permite ao/à educador/a assumir seu papel de detetive (García, 2017), analisando quais as melhores práticas pedagógicas adotar:

**Samdi:** *A gente sabe, que **tudo faz parte da comunicação**, né? Então, se comunicar com alguém vai muito além de você emitir palavras e frases. A gente tem muita coisa ali, entonação, né? A gente tem, que ainda assim está no campo da língua, mas que tem muito mais. A gente tem gestos, a gente tem expressões faciais, a gente tem tudo que envolve a comunicação que entra na parte visual, né? Então, isso tudo interfere na comunicação. Acho que no contexto de ensino, de ensino-aprendizagem de língua, eu acho que... ah, perceber que um aluno não entendeu, não gostou, gostou. Então, isso **tudo muda a comunicação**. Se eu estou dando aula e **eu vejo a cara de ponto de interrogação do aluno, eu vou fazer algo a respeito**. [Entrevista - 17 de maio de 2024]*

**Jedi:** *Então acho que sim, é interessante você considerar, pensar em ter, não sei, um espaço mais neutro, um ambiente bem iluminado, **para que o aluno consiga ver bem seus gestos**, né? **O que você faz com o rosto, movimentos...** e também é importante porque... ah, hoje apareceu uma palavra que era **ÓCULOS**. E os alunos não sabiam o que significava. Então eu peguei um óculos que tá aqui e mostrei para eles [durante a entrevista, a participante pega um óculos na frente dela para exemplificar como faz com suas/seus alunas/os]: “Ah isso daqui é um óculos” (colchetes meus). [Entrevista - 10 de maio de 2024]*

**Madi:** *[...] a Yana e o Ruslan<sup>163</sup> faziam a aula em partes diferentes da casa. Sei lá, ela tava na sala, ele tava no quarto, na cozinha. E **ai eu via que eles estavam se falando com o microfone desligado, então eu tava vendo***

<sup>163</sup> Os nomes das alunas e dos alunos foram modificados nas transcrições para preservar a confidencialidade de suas identidades.

*que ou alguém ficou com dúvida ou eles estavam se complementando ou alguma coisa assim. Então, com isso, muitas vezes, eu conseguia puxar e falar assim: “Ah, vocês estão com dúvida em alguma coisa?”. Ai, geralmente eles manifestavam: “Ah, é que, na verdade...”. [...] Ou então até quando, por exemplo, eles estavam me explicando e eu também não tava entendendo onde eles queriam chegar na dúvida. Ai **eles paravam, pensavam em como reformular**. Então ajudava bastante, principalmente quando a gente tinha troca de relatos mais sensíveis, né, do que tava acontecendo com a família, tal. É, acho que era uns momentos assim que tinha mais emoção ali. Então, eu acho que eles **se sentiam bem acolhidos**, porque **eles conseguiam perceber** que não era só: “Nossa, é difícil e tal” [participante imita a professora que balança a cabeça para concordar, mas quer seguir com a aula]. **As reações, acho, que eu tinha junto, poderiam trazer algum tipo de conforto ou de segurança naquele momento, naquela troca** assim, sabe, se sentiam acho que confortáveis para isso. Então, ter a câmera aberta, acho que, no todo, sempre ajudou muito (colchetes meus). [Entrevista - 8 de maio de 2024]*

Com a câmera da/o aluna/o aberta, o/a professor/a consegue perceber o contexto espacial em que o/a estudante se encontra, como está se sentindo, se tem dúvidas, se está participando ativamente da aula, como agir com mais empatia. O inverso também ocorre, permitindo que a/o aluna/o observe o ambiente e as reações do/a professor/a. Dessa forma, por meio de pistas contextualizadoras (*se eu estou dando aula e eu vejo a cara de ponto de interrogação do aluno, eu vou fazer algo a respeito*), interlocutoras/es podem ajustar suas estratégias para garantir o bom andamento da aula. Isso inclui ações como clarificar o que foi dito, a exemplo das/os alunas/os de Madi, que utilizam pausas como estratégia para refletir e reformular seus discursos.

Vejamos também o que diz Dimanch acerca do corpo como um dos recursos semióticos do processo de comunicação:

**Dimanch:** *Na aula presencial, eu sou aquele tipo de professora que senta na carteira, que sobe nas cadeiras, que chega gritando, entendeu? **Eu sou uma coisa muito caótica**, assim. [...] Então, **o corpo sempre mostra que é assim**. Quando eu chegava na sala, por exemplo, na aula presencial, **muito quieta, os meus alunos sabiam que eu não tava legal**. Por quê? Porque toda aula eu chegava “arrumando” as portas, entendeu? Na aula online, é um pouco mais difícil? Com certeza. [...] já aconteceu, por exemplo, de eu chegar na aula [online] muito cansada [...] e as minhas alunas olharam e me disseram assim: “nossa, você tá cansada?”. Eu falei: “tô”. Elas disseram assim: “porque tua cara... dá pra ver no teu rosto”. [...] E isso, usar [o corpo] não é só para apontar nariz, olhos, sobrancelhas. **É usar para dizer estou bem, estou feliz, ou a aula de hoje é sobre tal coisa** (colchetes meus). [Entrevista - 3 de maio de 2024]*

Considerando que as estratégias que utilizamos negociam sentidos não apenas no nível da transferência de informações, mas também nos níveis retóricos e sociais (Canagarajah, 2013), o uso do corpo, como apontado pela participante Dimanch, também pode servir como estratégia para expressar nossas identidades, sentimentos e para estabelecer conexões. No caso mencionado, as alunas de Dimanch percebem, por meio de sua expressão facial, que ela não se sente bem, o que as motiva a perguntar como Dimanch está e a, quem sabe, agir com mais empatia durante aquele encontro. Dessa forma, o recurso das câmeras, no ensino remoto, proporciona uma oportunidade para explorar estratégias de vozeamento, permitindo-nos negociar sentidos com mais possibilidades.

Constata-se, ainda, pelos relatos das participantes quando questionadas sobre a importância das câmeras abertas em sala de aula, que elas veem a educação linguística como um processo colaborativo e com a participação ativa dos/as estudantes:

**Lendi:** *Ai, para mim é MUITO importante. Nessa turma com os ucranianos, de maneira geral, todos eles deixam a câmera aberta. Eu também, eu deixo em todas as aulas, em todos os contextos online, eu sempre deixo. Porque é a minha maneira de dizer que eu estou aqui, né? [...] Mas, quando eles estão, de fato, ali no momento da aula, eles deixam, e pra mim isso é um alívio muito grande, porque eu consigo ver o rosto, as expressões. A comunicação está fluindo, assim, sabe? Eles estão ali, estão participando da aula como se fosse uma aula presencial.* [Entrevista - 21 de maio de 2024]

**Samdi:** *Ah, muito, muito, muito. Eu acho que eu não consigo imaginar, e eu já estive nesse contexto em que os alunos não abrem a câmera, é muito frustrante. É muito, tipo, parece que quando o aluno não abre a câmera, é como se ele não estivesse entendendo o que é uma aula de língua, para mim. Porque eu preciso que o aluno participe e fale e se expresse. Então, ele sempre vai estar ativo na aula, ele precisa estar lá, né? Então, se ele não abre a câmera, ele não entendeu. Eu não vou fazer uma palestra e você vai ficar ouvindo.* [Entrevista - 17 de maio de 2024]

Para Samdi, a/o aluna/o que não abre a câmera não entende o que é uma aula de línguas<sup>164</sup>, já que, como ambas as participantes destacam, estudar uma língua adicional envolve interação ativa entre as/os participantes, o que, por sua vez, envolve mobilizar e negociar recursos extra-linguísticos que são acessados, em ambientes online, por meio da câmera. Dessa forma, em contextos de ensino online, a não utilização das câmeras limita o acesso aos recursos utilizados na negociação de sentidos, enquanto o uso dela entre as/os interlocutoras/es permite que os gestos, os sorrisos, as expressões faciais, os objetos no ambiente, tudo isso colabore com a negociação de significados. Segundo Canagarajah (2020, p. 24), “se a comunicação deve funcionar e o significado deve ser construído em meio à diversidade, ela precisa ser uma comunicação bidirecional”<sup>165</sup>. Portanto, a disposição colaborativa por parte das/os estudantes, incluindo, no ensino remoto, a abertura de suas câmeras, também emerge como fundamental para a construção da inteligibilidade em sala de aula. A comunicação bem-sucedida<sup>166</sup>, nesse sentido, é uma via de mão dupla, na qual professoras/es e alunas/os colaboram mutuamente na criação de sentidos.

Ademais, nos trechos destacados das participantes Dimanch e Madi, percebemos como a câmera aberta possibilita interações mais empáticas, nas quais o tempo e os

---

<sup>164</sup> Apesar da importância da câmera no ensino remoto de línguas adicionais, é preciso considerar que estudantes podem não se sentir confortáveis com seu uso em sala de aula devido a questões de privacidade, por exemplo, em que se prefere não compartilhar o ambiente no qual vivem.

<sup>165</sup> Do original: “if communication is to work and meaning is to be made across diversity, it has to be twoway communication”

<sup>166</sup> Aqui, entendo esse “bem-sucedida” no contexto de educação linguística como relacionado ao desejo das/dos interlocutoras/es de fazer a comunicação progredir, já que, para Canagarajah (2020), uma interação em que um/a dos/as interlocutores/as se recusa a contribuir para a continuidade da conversa ainda pode ser considerada uma comunicação bem-sucedida, no sentido de que a intenção que essa/e falante pode querer passar é exatamente a de não estar aberta/o ao diálogo.

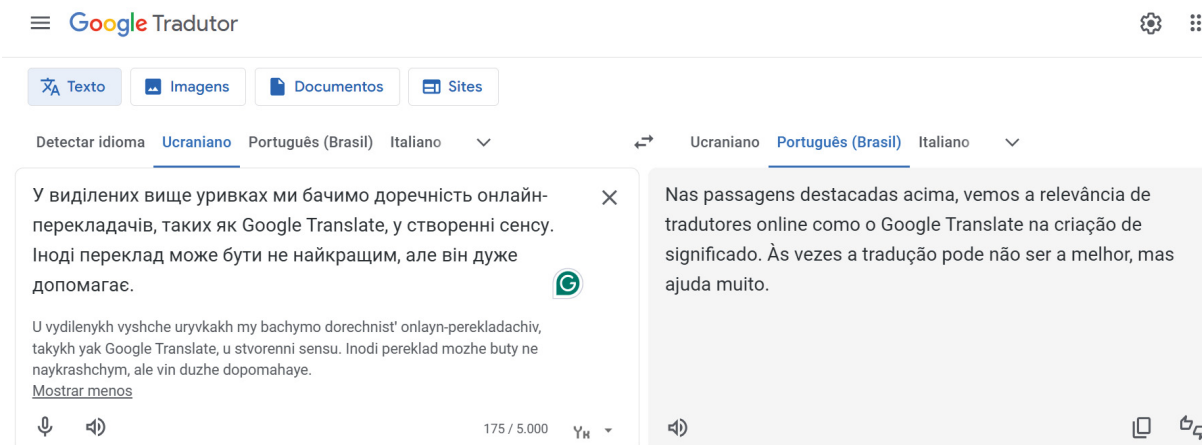
sentimentos de quem está do outro lado da tela são respeitados. Falo por experiência própria, visto que também fui professora no Programa de Português como Língua Adicional para Imigrantes, e que, em nossas turmas com migrantes oriundos de contextos de guerra, não é raro que elas/eles compartilhem suas experiências migratórias em sala de aula, bem como sejam incentivadas/os a falar sobre essas vivências. Em alguns momentos é difícil saber o que dizer ou como confortar alguém que vive uma realidade que você conhece apenas por meio de relatos ou leituras. Por isso, concordo com a participante Madi quando ela observa que nossas reações, algumas de acesso possível à/ao estudante por meio da câmera, podem trazer algum tipo de conforto e segurança às/aos nossas/os alunas/os. Assim, às vezes, o próprio silêncio, acompanhado de nosso olhar e da nossa expressão, já é uma forma de acolhimento. É uma outra maneira de mostrar que estamos presentes, que estamos ouvindo. Desse modo, e como veremos também mais adiante nesta seção, a escuta ativa desempenha um papel fundamental na criação de vínculos empáticos e transgressores em zonas de contato.

Questionadas sobre como lidavam com situações em que não tinham línguas em comum com suas/seus estudantes que servissem como língua de contato, ou quando tinham uma língua de contato, mas a/o estudante tinha pouca proficiência nela, as participantes evidenciaram a relevância da mobilização de diversos recursos para a geração de inteligibilidade:

**Lendi:** *Não no contexto de PLAc, mas eu lembro de uma vez, eu tive uma aluna que, no contexto de PLA, assim, regular, né? Era uma aluna chinesa, que não falava inglês, ou, se falava, era muito pouco, assim, palavras muito isoladas, mas assim, uma frase em inglês ela não conseguia. E em uma sala bem heterogênea, então, tinha gente da Holanda, gente da Coreia, gente, assim, de muitos países diferentes e ela era a única chinesa. E era, eu não falo nem oi, eu não falo nada mesmo, assim, de chinês, e falei: “meu Deus, o que eu vou fazer?”. Porque com todos os outros o inglês vai, né? Mas com ela não. Então, no começo, assim, **só que ela estava muito motivada para aprender português também.** Então, no começo, a gente se comunicava, assim, com o tradutor, por exemplo, o **Google Tradutor.** Então, eu escrevia para ela, né? Ela olhava, escrevia, ia de volta em português e **assim a gente ia se comunicando.** Até que ela, também muito motivada, ela fazia aula de reforço, né? Ela estava realmente motivada. E aí ela foi, pouco a pouco, incorporando o português. E deu certo, assim. Ficou um tempo aqui no Brasil e foi aprendendo. [Entrevista - 21 de maio de 2024]*

**Samdi:** *Ah, muita **imagem.** Muita imagem, né? Porque ela, a primeira turma, as primeiras aulas, né? Então, nível iniciante ali e para ensinar vocabulário e tudo, usei muitas palavras, muitas imagens, desculpa, muitas imagens para ela entender o vocabulário ali, né? [...] E aí, foi isso, acho que imagem que mais que eu usei, eu usei o **Google Tradutor** para fazer explicação e é só isso mesmo, acho que só isso. [...]. Daí, né, **funcionava, funcionava, é isso que é o mais surpreendente,** assim, porque claro que a minha, as minhas conversas com ela não eram longas, né? Não eram tão, não tinha tanta coisa, a gente falava basicamente o essencial, sabe? Então, **a gente não desenvolvia um diálogo,** né? Porque ali pelo Google Tradutor era texto, não era a fala, né? Então, fica uma coisa que em algum momento da aula as duas estão mudas e lendo o Google Tradutor, sabe? Então, é uma **comunicação muito, muito diferente,** né? E as duas pessoas em silêncio e lendo o Google Tradutor, então. E fazendo [a participante balança a cabeça pra demonstrar que ela e a aluna balançavam a cabeça pra dizer que estavam entendendo o que liam no tradutor], e sorrindo [ela sorri], e tipo assim: “ah, entendi”, “ah, tá legal”, “é”. Então, era basicamente isso (colchetes meus). [Entrevista - 17 de maio de 2024]*

**Figura 4:** Uso do Google Tradutor



Fonte: Print da página de tradução gerada pelo Google Tradutor

Relatos como a das participantes Samdi e Lendi, ilustrados pela Figura 4, demonstram como a comunicação entre falantes de línguas maternas e adicionais distintas pode ser bem-sucedida, construindo inteligibilidade por meio de uma disposição ativa, que deve ser de via dupla entre alunas/os e professoras/es, para negociar recursos de forma estratégica. Um ponto importante a destacar, contudo, é a surpresa expressa por Samdi diante do sucesso do processo de ensino, mesmo com uma comunicação que ela descreve como “muito, muito diferente”. Samdi chega a afirmar que não havia diálogo entre elas, atribuindo isso à ausência de uma interação mediada pela linguagem oral. Segundo o dicionário Michaelis, diálogo significa: “Conversação entre duas ou mais pessoas; Troca de ideias, opiniões etc., que tem por finalidade a solução de problemas comuns; comunicação”. Essas definições parecem se aplicar às situações descritas pela participante. Seu comentário, desse modo, reflete uma visão que privilegia a linguagem oral como principal meio de comunicação, que relega outros recursos semióticos e outras modalidades a um papel secundário, ainda que Samdi relate como gestos, sorrisos e acenos de cabeça foram fundamentais para construir a comunicação com sua estudante, demonstrando que o diálogo vai além da fala e pode ser mediado por múltiplos modos de significação.

Além disso, vejo nas falas da participante Samdi, assim como nas das outras participantes e de suas/seus alunas/os, uma disposição para se engajar na construção da inteligibilidade, do conhecimento, de descobrir e/ou reinventar formas de comunicar. Isso, para Freire (2015), é diálogo. O diálogo, portanto, é uma relação de A **com** B, numa troca horizontal e recíproca em que os “dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com

esperança, com fé um no outro” (Freire, 2015, p.110), fazendo-se críticos na busca de algo, e, portanto, comunicando.

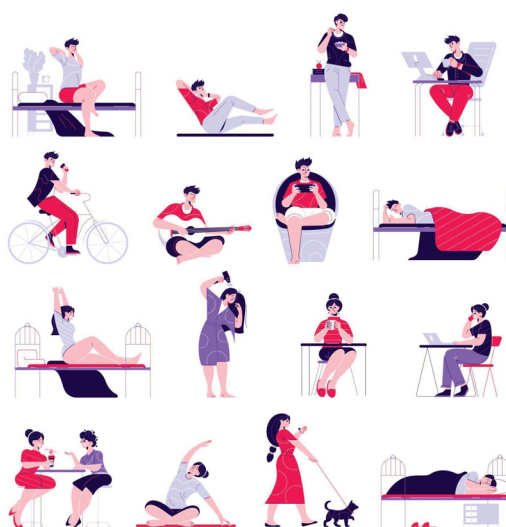
Ademais, outras participantes levantaram a importância do uso variado de recursos e estratégias de negociação de sentidos quando do não compartilhamento de uma língua de contato ou quando aparecem dificuldades no entendimento mútuo:

**Madi:** *Aspectos visuais, nossa, aí eu utilizava muitos sites como freepik ou jogava no Google mesmo, né? [...] Ah, tô explicando alguma coisa para alguma pessoa, a gente vai no Google ver, no **Google Imagens**, né, mas eu usava muito do aspecto visual. E tentava pegar **gifs ou vídeos** porque daí tem ação, tem movimento. Então eu tentava pegar outras outras ações ou até mesmo o **Google Tradutor**, tipo tentava jogar, eu fazia uma comparação. Eu tentava sempre ali do português direto pro ucraniano, por exemplo. Só que eu sei que a ferramenta não é tão desenvolvida do português pro ucraniano como do inglês pro ucraniano. [...], então eu usava o tradutor em alguns momentos, quando o aspecto visual não dava, ela tava com muita dificuldade [...]. Então eu também usava isso como último recurso. Pegava o tradutor e tentava. Geralmente do inglês para o ucraniano funcionava melhor, ela ficava assim: “Ah, tá bom, ok.” Daí ela dava uma palavra até do que era em ucraniano, a palavra-chave ali daquela ideia, né? A gente discutia isso. E aí, dentro do vocabulário que ela tinha em língua inglesa eu tentava mostrar: “então essa palavra-chave, essa ideia chave em português é tal [coisa]”, daí ela ia lá anotava (colchetes meus). [Entrevista - 8 de maio de 2024]*

**Jedi:** *Então a gente usa várias **estratégias** assim quando a gente não se entende pelo idioma, né? Quando nenhum dos idiomas ali é possível a gente se entender. E a gente usa **mímica**, mesmo, **imagens**, **Google Tradutor**, ferramentas mesmo digitais, sabe? Para tentar ultrapassar essas **barreiras linguísticas** que podem existir, sim. [Entrevista - 10 de maio de 2024]*

A imagem a seguir procura ilustrar as falas das participantes quanto ao uso das imagens para explicar conteúdo. Imagens semelhantes são encontradas em livros didáticos de PLA e PLAc, principalmente de níveis iniciantes de aprendizagem, para discutir atividades do dia a dia e rotina, por exemplo.

**Figura 5:** Imagens que ilustram atividades do dia a dia



Fonte: Criado por Freepik

Apesar da influência da orientação monolíngue no discurso da participante Jedi, que observa a possível existência de “barreiras linguísticas” a serem ultrapassadas pelas/os interlocutoras/es, vejo como positiva a sua disposição — e também a da participante Madi — em acessar diferentes recursos e estratégias durante suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Ainda, destaco desses discursos das participantes, bem como daqueles das participantes Samdi e Lendi mencionados anteriormente, que o uso de recursos como o *Google Tradutor*, *Google Imagens* e mímica aparece como sendo mais utilizados com turmas iniciantes de PLAc do Programa Português como Língua Adicional para Imigrantes (assim como de outras experiências de trabalho que elas trouxeram durante as entrevistas) e quando não tinham uma *aluna colaboradora*, sobre a qual falarei mais ainda nesta seção. Apesar de as participantes revelarem um uso mais recorrente desses recursos em níveis iniciais de educação linguística em PLAc, é preciso ter em mente que eles ainda continuam a ser utilizados no decorrer do desenvolvimento linguístico dessas/es alunas/os. O uso menos frequente desses recursos por níveis mais avançados de estudantes de PLAc pode ser explicado pela apropriação de recursos linguísticos verbais da língua adicional por parte dessas/desses alunas/os, que passam a dar preferência e/ou a entender a necessidade de uso deles em determinadas situações comunicativas.

A questão do enquadramento, um dos construtos da estratégia de recontextualização (Canagarajah, 2013), apresentada no Capítulo 3 deste trabalho, também é apontada pelas participantes como importante no processo de construção de inteligibilidade. Madi, por exemplo, apresenta como sua aluna e seu aluno solicitaram uma mudança na temática de uma das suas aulas:

**Madi:** *E aí eu lembro que o Ruslan e a Yana pediram assim: “Olha, a gente quer dar um tempo nessa nesse módulo que a gente tá vendo agora e só olhar para isso”. E aí assim, eles chegaram na aula, eles não falaram com uma antecedência. Eu falei: “eita lasqueira”, né? “E agora?” Aí, o que que eu fiz: abri sites, tipo quinto andar, OLX e fui explicando então... qual que era mais ou menos a estrutura que, beleza, a gente tá partindo de um gênero, de uma prática textual, daquele site voltado para imobiliária que é meio que recorrente e parecido mesmo em ucraniano. Então em alguns pontos era meio intuitivo, eles iam entendendo, o que que eram os botões, onde que eu procurava informação, o que que servia, os filtros e tal e a partir disso eu ia mostrando diferentes anúncios. Então eu fui mostrando assim, ah, o que que é um estúdio, de uma quitinete, de um flat, de um apartamento, de uma casa e, assim, ali na hora, de acordo, e aí eles iam tendo dúvida. [Entrevista - 8 de maio de 2024]*

Apesar de um primeiro momento de preocupação, já que planejava trabalhar esse conteúdo em outro momento do curso, Madi consegue lidar com a imprevisibilidade da mudança de temática, a partir do trabalho com um enquadramento, a situação de alugar um imóvel em um site. Além do compartilhamento do mesmo site de locação entre os países, visto que a OLX é uma empresa global com sede também na Ucrânia, o gênero textual

anúncio imobiliário é estável o suficiente para que Madi consiga ir apontando as palavras e imagens e descrevendo o que significam. Assim, sendo todas/os as/os interlocutoras/es conscientes de seu contexto de interação, de sua temática, do que esperar de determinada produção comunicativa, os sentidos vão sendo construídos.

Apesar de apresentar como as participantes, bem como seus/suas estudantes, mobilizam recursos em torno da construção de inteligibilidade, é preciso pontuar que apenas a disposição colaborativa não é capaz de atingir esse objetivo. Assim, em momentos em que o entendimento fica comprometido, uma das estratégias possíveis é a de *let-it-pass*, ou “deixar passar” (Haus, 2018) em português, como a participante evidencia:

**Madi:** *Vários momentos que eles ficaram assim: “é, a gente não entendeu muito bem, mas não tem problema, segue”. A Yana e o Ruslan, até a Lyuba também, de modo geral, eles olhavam assim: “tá, a gente vai tentar entender aqui, ficamos com dúvida. Não conseguimos? não tem problema, dá sequência”. Porque às vezes até o final da aula ou na continuidade das aulas, fala: “Ah, tá, aquilo lá que a gente não tinha entendido, então, agora tá fazendo sentido”. [Entrevista - 8 de maio de 2024]*

Portanto, se a informação não compreendida não é vital para o andamento da comunicação naquele momento, ela pode simplesmente ser deixada de lado naquele instante. Conforme Firth (1996, *apud* Canagarajah, 2013), à medida que a conversa avança, o/a ouvinte obtém mais pistas para tentar atribuir significado ao item inicialmente ininteligível. Dessa forma, Madi indica que suas/seus alunas/os compreendem que, em determinados momentos da aula, é mais vantajoso seguir o fluxo da conversa do que interrompê-la para esclarecer dúvidas sobre o que foi dito, já que isso pode se tornar mais claro posteriormente.

Assim como em qualquer zona de contato, a sala de aula de PLAc não está isenta de relações de poder (Lopez, 2016; Diniz, 2021), mas, ao contrário da posição central que professoras/es costumam tradicionalmente ocupar dentro de sala de aula, a disposição colaborativa em aulas de PLAc tem o potencial para transformar essas relações, visto que não há uma limitação imposta pelo/a educador/a sobre quais recursos podem ou devem ser mobilizados e quem pode fazer isso. Desse modo, relações de poder podem ser questionadas, problematizadas e redistribuídas. Isso ocorre, por exemplo, quando o processo de construção de sentidos é assumido como uma responsabilidade compartilhada entre professoras/es e estudantes.

Dito isso, além da *disposição colaborativa*, o segundo processo que identifiquei, a partir das perspectivas das participantes, como fundamental para a construção da inteligibilidade nas salas de aula de PLAc foi a *atuação da aluna colaboradora*.

Como demonstrado a seguir pelos discursos das participantes em variados momentos das entrevistas, a atuação de uma estudante ou de um estudante, aqui intitulada/o como *aluna*

*colaboradora*, é evidenciada como essencial durante as aulas de PLAc do Programa e também em outros contextos de ensino, como aquele trazido pela participante Lendi, que fala de uma turma com a qual trabalhou em um outro projeto de PLAc. Nessa turma, suas/os alunas/os eram falantes de árabe, iniciantes no aprendizado do português e não tinham o inglês como língua de contato.

**Samdi:** *Depois, [...] uma outra aluna entrou para fazer a aula junto com ela e essa aluna falava inglês e espanhol, um pouco, bem pouco de espanhol, mas falava, tinha algum conhecimento. E aí, ela me ajudava muito. Daí eu explicava, fazia todas as explicações em inglês e ela fazia a tradução para a aluna que não falava inglês.* [Entrevista - 17 de maio de 2024]

**Samdi:** *Vou ser bem sincera, eu não sabia muito bem o que fazer, quando eu não entendi. O aluno tava levantando a mão, fazendo uma pergunta, eu falei: “ah, legal, isso é bom”. E aí, eu falei, tá, mas eu não entendi essa pergunta. E aí, eu fiquei muito assim: “nossa, e agora?”. Não sabia o que fazer. Daí, o que aconteceu foi, eu falei: “ah, eu não entendi, desculpa”, expressões de perdão, né? E aí, o que aconteceu foi que a outra aluna, que tem um sotaque mais parecido com o meu, ela interferiu e falou: “o que essa pessoa tá falando, é isso, isso, isso e isso”. E ela me explicou, e daí, na hora, eu entendi.* [Entrevista - 17 de maio de 2024]

**Madi:** *Então, se, por exemplo, a Lyuba, nesse caso, ela tinha, sei lá, o Ruslan e a Yana não estavam na mesma aula junto, que é o papel que eles faziam mais de intérprete, então eu usava o tradutor em alguns momentos.* [Entrevista - 8 de maio de 2024]

**Dimanch:** *[...] eu tenho uma aluna que não fala inglês. Os outros todos falam inglês. [...] Então eu sempre pergunto se ela entendeu, eu sempre pergunto se ela tem dúvida, eu sempre pergunto se ela precisa de alguma coisa e quando ela... eu vejo no rosto dela que ela não entendeu, como a gente não tem essa língua meia, aí eu peço ajuda pra um falante do idioma dela, pra ele me ajudar com a explicação e ela diz: “ah, não, eu estava com um pouco de dúvida, mas eu já entendi”. Então sempre existe um “meeiro” na situação, alguém que faz ali o meio de campo, quando a coisa não tem jeito.* [Entrevista - 3 de maio de 2024]

**Jedi:** *[...] e eu fiz essa explicação pros meus alunos e mesmo assim não ficou muito claro em inglês. Mas um aluno da nossa turma, ele sabia bem, conhecia bem já a gramática, estuda linguística. Eu tive sorte que esse aluno fez uma explicação em ucraniano pros outros colegas e daí sim ficou bem claro, eles conseguiram usar bem certinho nos exercícios, depois dessa explicação.* [Entrevista - 10 de maio de 2024]

**Lendi:** *E o que eu fiz nessa época, assim, foi, a aula vai num ritmo muito mais lento, porque o tempo de eles me entenderem e de eu entender os alunos era muito, assim, mais, né? Exigia muito mais, assim, de todos nós ali, e tinha esse aluno que era da Jordânia, que ele, às vezes, assim, quando a compreensão não fluía, eu falava com ele em inglês, ele entendia, assim, mais ou menos, mas ele conseguia explicar em árabe para os alunos. Então a aula ficava nessa triangulação às vezes, eu para ele e ele para os demais. Então, foi assim que a gente foi se virando, né? Mas, no fim das contas, deu certo, a turma fluiu, assim.* [Entrevista - 21 de maio de 2024. A entrevistada menciona uma experiência fora do Programa PFI]

Os recortes destacados acima explicitam maneiras como essas alunas colaboradoras contribuem para a construção da inteligibilidade em sala de aula: seja atuando como intérpretes, seja ajudando com a explicação de algum enunciado que tenha gerado dúvida entre alunas/os e/ou professoras/es, tornando possível, dessa maneira, a democratização das informações partilhadas em sala de aula. É relevante chamar atenção para o fato de que nem sempre é a mesma aluna ou o mesmo aluno fazendo esse papel, pois ele pode ser representado por qualquer um/a dos/as alunos/as presentes que se dispuserem a isso. Assim, esse é um

processo dinâmico e muitas vezes espontâneo no qual, em certos momentos, um/a aprendiz fornecerá ajuda, enquanto, em outros, precisará do auxílio de outra/o colega.

Assim como as participantes demonstram disposição para construir a inteligibilidade por meio de recursos semióticos e estratégias variadas, também se verifica por parte delas a adoção de uma abordagem em sala de aula que tem o potencial de descentralizar e horizontalizar as relações de poder no ensino de línguas, rompendo com a noção do/a professor/a como o centro da educação linguística. Essa abordagem colaborativa, quando colocada em prática, promove a redistribuição das relações de poder em aula, reconhecendo a importância da participação ativa das alunas e dos alunos no processo de educação linguística, assim como a relevância de seus repertórios linguísticos como formas legítimas de expressão e conhecimento. Desse modo, mesmo que inconscientemente por parte das participantes<sup>167</sup>, desloca-se a “língua-alvo” do ensino como o único recurso válido ou prioritário para construir sentidos, ensinar e aprender, movendo-se em direção a uma prática que desierarquiza línguas e saberes, valorizando a pluralidade e a inclusão. Nesse sentido, há a possibilidade de professoras/es assumirem o papel de construtor/a e transformador/a apontado por García (2017). Em seu papel de construtor/a, a educação passa a ser comprometida com a criação de espaços onde diferentes modos de experimentar e ver o mundo são reconhecidos e validados, numa busca por práticas mais igualitárias de comunicação. Em seu papel de transformador/a, esse/a educador/a ajuda a desenvolver em suas/seus alunas/os, bem como em si mesmo/a, uma sensibilidade às diferenças, além de uma disposição colaborativa que possibilite a construção de sentidos em ambientes marcados pela pluralidade. Assim, a ruptura com projetos coloniais tem o potencial de transformar as salas de aula de línguas adicionais em locais de verdadeiro acolhimento, onde pessoas, saberes e línguas historicamente subalternizadas encontram visibilidade e têm espaço para novas formas de se expressar, aprender e ensinar.

Interessada em entender como as participantes se sentiam ao ouvir suas/seus alunas/os falando ucraniano (língua em que nenhuma delas é proficiente), recebi as seguintes respostas, que em muito representaram a forma como eu mesma me sentia durante esses momentos:

**Dimanch:** *Eu fico curiosa, me sinto curiosa. [...] Às vezes, acontece, por exemplo, sabe quando acaba a água do copo e a gente precisa de mais água porque a garganta já está seca? Aí eu digo assim: “pessoal, dá só um minutinho que eu vou pegar uma água”. E aí eu desligo a minha câmera, desligo o meu microfone, mas eu tô ouvindo o que eles estão falando. E aí eu vou até a minha cozinha, pego a minha água e volto. Só que nesse*

---

<sup>167</sup> Conforme Wei (2017), o impulso natural de combinar todos os recursos cognitivos, semióticos, sensoriais e modais disponíveis na aprendizagem e no uso da linguagem é inato aos seres humanos. Nesse sentido, conforme Canagarajah e Dovchin (2019, p. 2), nós pesquisadores “estamos interpretando as possíveis dimensões políticas de seus atos, sem necessariamente atribuir nossas interpretações como suas intenções”.

*trajeto de ida, nesse trajeto de volta, eles começam a falar: Ai, de repente, eu sento, abro a câmera de volta e fico com uma cara de curiosa, assim, pra eles, porque, de fato, eu estou curiosa, e aí eles notam que eu voltei pra aula e aí eles param, assim, e eu digo: “não, pode continuar, tá tudo bem”. [os alunos] “Não, não, mas a aula...”. [a participante] “Não, pode continuar” (colchetes meus). [Entrevista - 3 de maio de 2024]*

Para Dimanch, escutar uma língua distante daquelas em seu repertório a deixa curiosa para saber sobre o que sua turma está conversando: será sobre um conteúdo, uma dúvida, ou, quem sabe, sobre ela? Independente de saber do que se trata, a atitude da participante é a de encorajar suas/seus estudantes a continuarem a conversa. Em salas de aula de PLAc, com seres, saberes e vivências muitas vezes minorizados socialmente, incentivar a/o aluna/o a falar a sua língua materna, colocando-se no papel daquela/e que não entende, é uma atitude transgressora, é o papel de docente construtor/a (García, 2017) sendo assumido e colocado em prática.

Vejam agora as perspectivas de Jedi e Samdi sobre o assunto:

**Jedi:** *É muito legal, porque isso geralmente acontece, então, quando tem uma palavra muito diferente, que eles não conhecem ou até mesmo uma explicação gramatical que eu faço em português, se não fica claro para algum aluno, outro aluno sempre vai explicar em ucraniano. Eles conversam em ucraniano, durante as aulas, entre eles, às vezes; especialmente sobre explicação gramatical ou de alguma palavra e eu fico ali ouvindo, né? [...] então, quando algum deles não entendem, eles geralmente falam em ucraniano, e daí eu já pego: “Ah, então não entendeu”. Então, vou tentar falar de uma outra maneira, sabe? Daí, eu fico ouvindo ali um explicar pro outro e fico mais ou menos tentando entender ali, mas funciona bem, isso é bem positivo. [Entrevista - 10 de maio de 2024]*

**Samdi:** *Ah, é estranho, né? É estranho, mas eu acho que, no geral, eles estão tentando explicar: O que eu sinto é assim, porque, assim: ah, por que eles têm a necessidade de um falar em ucraniano com o outro? Ah, um colega não entendeu alguma coisa, e aí eles vão explicar para o colega: “não, é isso aqui”, explica tudo em ucraniano, porque o colega não entendeu direito alguma coisa. E aí, nessa hora eu fico: “tá, mas será que ela tá explicando certo? Será que essa explicação tá ok?” Então, acho que é um sentimento que eu tenho, é tipo: ah, deve estar, só vou confiar, é isso. Se não tiver, tudo bem também. [Entrevista - 17 de maio de 2024]*

Conforme Jedi, o momento de escuta ativa pode mudar até mesmo as suas estratégias de ensino. Alunas/os conversando entre si pode ser um sinal de que não entenderam algo na lição, e, a partir disso, a docente pode intervir com estratégias de clarificação e/ou reformulação, por exemplo. Ouvir também pode criar um momento em que o/a docente não tem controle sobre o que está acontecendo na sua sala de aula. No entanto, compartilhar os papéis de falar e ouvir, bem como de ensinar e aprender, é essencial para o processo de uma educação linguística crítica. A participante Samdi, por exemplo, assume uma postura de confiança na atuação da aluna colaboradora, aceitando as incertezas desse processo, em vez de querer controlar completamente a situação. Assim, a atuação dessa aluna como intérprete e/ou auxiliar é legitimada em sala de aula pela docente, mesmo diante de possíveis equívocos que ela possa cometer em suas traduções e explicações — afinal, a sala de aula é um espaço

de construção de conhecimentos, no qual equívocos podem ser cometidos por qualquer pessoa, inclusive pela/o docente.

Além disso, para Lendi, a escuta ativa é um exercício de empatia que envolve parar para ouvir uma língua e um indivíduo que, muitas vezes, são/foram silenciados:

**Lendi:** *Eu acho que é um exercício para gente que está na área de Português como Língua de Acolhimento, é um exercício que a gente sempre deveria viver e passar, sabe? Porque a gente se sente um pouco como eles quando chegam num país que não queriam, assim, não é uma migração voluntária, ela é involuntária, então se pudessem escolher, iriam querer que o país não estivesse em guerra, que eles iam estar lá vivendo suas vidas, como se nada tivesse acontecido. E aí, chegar e, de repente, tudo ser numa língua que é muito distante, numa cultura que é muito distante, é um choque, né? E aí, quando a gente está num contexto muito, muito, muito melhor, que é o contexto de sala de aula, e quando eles falam na língua deles e a gente não entende nada, assim, para mim é sempre um exercício de parar e pensar: “cara, é assim que esse aluno se sente muitas vezes, né?”. Então é muito... Eu não me incomodo, eu gosto, inclusive, e sempre falo assim: “falem, o importante é que vocês entendam e se não sou eu que estou explicando, é um colega, tanto melhor, sinal que esse colega entendeu e está conseguindo te explicar tanto melhor”, sabe? Sempre falo assim que “a nossa relação tem que ser na horizontalidade, não sou eu que sei tudo, eu sei português, assim, e olha lá, né? Vocês sabem muitas outras coisas e assim a gente vai construindo junto um conhecimento, né?”. Então, para mim, nunca é motivo de incômodo, ou do tipo: “ah, não está funcionando a aula porque eles estão falando em ucraniano”. [Entrevista - 21 de maio de 2024]*

Segundo hooks (2013, p. 232), esses momentos de ouvir sem compreender oferecem uma “oportunidade de ouvir sem ‘dominar’, sem ter a propriedade da fala nem tomar posse dela pela interpretação”. Além disso, é uma oportunidade para expandir os significados possíveis de nossos discursos (Pennycook, 2019) ao considerar as vozes de todas e de todos aquelas/es que constroem as vivências em sala de aula. Ainda, em salas de aula onde o inglês é utilizado como língua de contato, essa escuta ativa e não dominadora pode ser uma forma de subverter o imperialismo linguístico do inglês, que favorece o uso de sua forma padrão, legitimando a voz do falante nativo e marginalizando outras línguas e seus falantes. Como afirma hooks:

Proponho que possamos aprender não só com os espaços de fala, mas também com os espaços de silêncio; que, no ato de ouvir pacientemente outra língua, possamos subverter a cultura do frenesi e do consumo capitalistas que exigem que todos os desejos sejam satisfeitos imediatamente; que possamos perturbar o imperialismo cultural segundo o qual só merece ser ouvido aquele que fala em inglês padrão. (hooks, 2013, p. 232).

Momentos de escuta ativa por parte do/a professor/a também oferecem oportunidades para que ele/ela assumam o papel de detetive (García, 2017), investigando as formas como suas/seus alunas/os utilizam seus repertórios linguísticos, em quais situações determinados recursos são mais ou menos acessados e como trabalhar com isso em prol do desenvolvimento desses repertórios.

Por fim, pretendo fechar essa seção com mais uma discussão acerca da construção da inteligibilidade nas salas de aulas de PLAc das participantes. Conforme Canagarajah (2013),

nossas práticas são sempre ideologicamente marcadas e sujeitas às ideologias dominantes, que tentam suprimir as práticas translíngues (ou apropriar-se delas, mas reduzindo-as aos interesses do capital), perpetuando estruturas sociais limitadas e hierárquicas. Assim, ações relatadas pelas participantes da pesquisa que considero positivas, como a aceitação ao uso dos repertórios comunicativos das/os estudantes e a disposição para transitar entre esses repertórios, podem não refletir exatamente suas perspectivas acerca de como ensinar ou aprender uma língua adicional. Devido à natureza, por vezes, não reflexiva dessas práticas por parte das participantes, é possível que surjam contradições em seus discursos. Dessa forma, enquanto as participantes Samdi, Jedi e Lendi<sup>168</sup>, por exemplo, demonstram que reconhecer e legitimar a mobilização dos repertórios linguísticos das/os alunas/os é parte integrante do acolhimento em uma sala de aula de PLAc — inclusive encorajando suas/seus alunas/os a utilizarem a língua materna em sala de aula e alinhando-se a uma perspectiva translíngue de visão de língua e ensino — a participante Madi expressa preocupação quanto à interferência da língua materna das/dos alunas/os na aprendizagem do português. Essa crença, amplamente difundida no contexto da comunicação e do ensino de línguas, é um reflexo dos efeitos da ideologia monolíngue nas nossas vidas, como Madi evidencia em seu relato:

**Madi:** [...] a gente não falava a língua dos alunos, então a gente não conseguiria se expressar diretamente e que eu acho que talvez se a gente conhecesse essa língua provavelmente alguns momentos da explicação as coisas ficariam mais fáceis. Mas de qualquer forma é muito bom que a gente teve o inglês como ponte ali. [...] mas aí ao mesmo tempo também, às vezes eu sentia como poderia ser um **empecilho**, tipo os alunos **quando eles ficavam conversando muito no ucraniano**. Aí em alguns momentos ao invés de ter essa, dependendo da turma, ao invés de ter essa prática exatamente da paráfrase, pensar como se expressar; quando um tentava ficar explicando para outros, só ia direto para o ucraniano. E aí eu acho que com isso **aquele aluno que não tava conseguindo entender**, talvez pelo nível de conhecimento da **língua inglesa**... essa coisa pronta assim mesmo, tipo uma tradução, um intérprete ali, e aí **eu acho que se apoiava muito nessa, na língua materna**, né? E aí quando os outros faltavam, que fazia esse papel de intérprete, aí aquele aluno tinha muito mais dificuldade, porque ele não tava acostumado exatamente nesse processo de paráfrase e tal. E tanto que geralmente, **dos relatos deles**, esses alunos que não praticavam tanto isso, **acabavam tendo mais dificuldade na socialização no dia a dia que tava tendo aqui no Brasil**, sabe? Então tem pontos positivos, mas eu acho que também pode ter pontos negativos quando a gente usa, quando não tá no foco tanto na questão do português, em desenvolver esses outros meios de comunicação, ficando só com a língua materna. [Entrevista - 8 de maio de 2024]

Nesse trecho, primeiro Madi demonstra uma visão positiva sobre a hipótese de o/a professor/a ser proficiente na língua materna das/os alunos, acreditando que isso possa ser útil em momentos como o da explicação de algum conteúdo da língua adicional. Contudo, como o ucraniano não é uma língua na qual Madi tenha proficiência, ela e suas/seus estudantes utilizavam o inglês como língua de contato, o que a participante também considera positivo. A atuação da aluna colaboradora também é algo que Madi já disse utilizar como estratégia de

---

<sup>168</sup> Na próxima seção, vou expandir a visão da participante Dimanch acerca do uso de uma língua de contato em sala de aula.

negociação de sentidos em sala de aula (*Então, se, por exemplo, a Lyuba, nesse caso, ela tinha, sei lá, Ruslan e a Yana não estavam na mesma aula junto, que é o papel que eles faziam mais de intérprete, então eu usava o tradutor em alguns momentos*). No entanto, essa ação colaborativa em língua materna entre as/os estudantes também é motivo de preocupação da parte de Madi. Segundo ela, o uso da língua materna pode levar ao atraso no desenvolvimento do português no repertório linguístico das/os alunas/os. Além disso, ela destaca que, em suas práticas, alunos que se apoiam mais no uso da língua materna durante a aprendizagem da língua adicional apontam ter mais dificuldade de socialização no dia a dia no país de acolhimento. Assim, embora não silencie os repertórios de seus/suas alunos/as, a participante Madi não parece reconhecer essa postura como uma prática positiva. Entre perceber aspectos positivos e negativos da presença da língua materna nas interações educacionais, sua preocupação com o “foco no português” revela uma perspectiva que prioriza o uso da língua-alvo em sala de aula, deixando de considerar plenamente os benefícios das práticas translíngues. Tais práticas poderiam ser incorporadas como parte de suas estratégias pedagógicas, contribuindo para o fortalecimento da identidade cultural das/os alunas/os, a sensibilização para outros modos de vivenciar o mundo e para a promoção de discussões metarreflexivas sobre as manifestações translíngues “que potencializem usos mais estratégicos de diferentes recursos linguísticos para a produção de sentidos, segundo as especificidades da situação de enunciação em jogo” (Diniz; Camargo; Bizon, 2024, p. 22), permitindo problematizações acerca do caráter ideológico das práticas linguísticas, além de favorecer a ruptura com abordagens excludentes de linguagem. Nesse sentido, e dentro da proposta de uma educação linguística crítica, é preciso que

desenvolver uma consciência e uma reflexão em torno da diversidade dos repertórios e dos valores associados a eles deva ser uma meta para docentes e estudantes na universidade, para que compreendam quais conjuntos de recursos de linguagem podem ser úteis para pertencer e participar de quais comunidades, tomando posições em relação a como desejam performar, a favor de quem ou contra quem, por meio dos recursos linguísticos que já possuem e dos que podem desejar acrescentar aos seus repertórios (Carvalho; Schlatter, 2022, p. 728-729, *apud* Diniz; Camargo, Bizon, 2024, p. 27).

Ainda, Diniz, Camargo e Bizon (2024, p. 22-23) comentam sobre a presença da translíngua mesmo quando pensamos estar nos comunicando apenas em uma língua nomeada, ideias trazidas por García e Seltzer (2016), que

ao discutirem o conceito de translanguaging corrente, mesmo quando temos manifestações em cuja superfície se encontram aparentemente apenas elementos de uma língua nomeada, a translíngua sempre está presente na profundidade. Se pensarmos, por exemplo, em salas de aula multilíngues com a presença de migrantes e refugiados, “ainda que a aula seja conduzida apenas na língua dominante

majoritária, os estudantes estão constantemente compreendendo a nova língua por meio do que já sabem em sua própria língua” (García; Selzer, 2016, p. 23).

Dito isso, não é razoável acreditar que os recursos presentes em nossos repertórios não influenciam a forma como aprendemos uma nova língua, como se tivéssemos caixinhas separadas para cada língua nomeada e estar em uma sala de aula de língua adicional seria ter sua caixinha vazia, pronta para ser preenchida por palavras de um idioma ainda desconhecido. Assim, é preciso destacar o papel da língua materna, e de outros recursos disponíveis nesse *continuum* que são os nossos repertórios comunicativos, como parte fundamental da geração de sentidos e do desenvolvimento de novos recursos linguísticos no repertório dos indivíduos, bem como recursos fundamentais que nos ajudam a identificar, interrogar e a buscar interromper (Menezes de Souza, 2019, *apud* Silva; Marson, 2022) discursos que promovem uma suposta neutralidade das práticas linguísticas.

Desse modo, por exemplo, a valorização das práticas translíngues e de sua diversidade delas, bem como das vozes que delas emergem, não significa, contudo, o abandono do ensino de elementos estruturais associados à língua adicional aprendida, pois, como aponta García (2017), as línguas nomeadas ainda exercem influência material na vida das pessoas. Embora o conhecimento de uma língua não garanta ascensão social (Lopez, 2016), em um país onde as relações ocorrem majoritariamente em língua portuguesa, possuir recursos linguísticos associados a essa língua em seu repertório comunicativo, bem como a capacidade de navegar de forma crítica em diferentes contextos discursivos, pode fortalecer a agência da/o migrante que transita por espaços onde ela circula. Assim, conforme Diniz, Camargo e Bizon (2024, p. 26),

A perspectiva translíngue não desconsidera, portanto, as normas e convenções estabelecidas para certos contextos por grupos dominantes; o que se propõe é que “as práticas translíngues sejam aplicadas como estratégias de engajamento com diversos códigos, mantendo a consciência de que a produção textual final varia de acordo com as expectativas contextuais” (Canagarajah, 2013, p. 8).

O papel do/a professor/a, nesse sentido, reside em explorar e apresentar recursos linguísticos com e às/aos estudantes — que poderão integrá-los e apropriar-se deles em seus repertórios, sempre atentando para o funcionamento ideológico e situado da produção de sentidos —, compreendendo também que silenciar os repertórios das/os alunas/os constitui uma prática violenta, pois reprime suas formas de ser, vivenciar e interpretar o mundo. Além disso, conforme fala da participante Lendi, as/os alunas/os possuem muitos conhecimentos. Em uma sala de aula acolhedora, que busca desenvolver a autonomia dos/as estudantes para atuarem criticamente no mundo, o aprendizado deve ser construído de forma colaborativa e

direcionado à expansão desse repertório de maneira segura. Embora a sala de aula não deixe de ser constituída por relações de poder, ela pode também se tornar um espaço seguro para que os/as estudantes experimentem, criem e pratiquem formas novas e dinâmicas de expressar seus objetivos comunicativos.

Outrossim, também precisamos estar atentas/os ao apontar uma relação automática entre a proficiência na língua majoritária do país de acolhida e a capacidade de socialização de migrantes nesse lugar, visto, por exemplo, que, todos os dias, milhares de indivíduos entram no país sem falar, e mesmo sem a intenção de falar português, e continuam ocupando espaços, construindo relações e tendo novas experiências. Dessa forma, é preciso considerar outros fatores que influenciam na socialização dessa/e migrante no país de acolhida, como sua cor, nacionalidade, gênero, idade, classe social e outros. Como vimos nesta seção, a construção da inteligibilidade em zonas de contato é permeada por uma disposição de colaboração entre as/os falantes, que, mesmo sem o compartilhamento de recursos, alcançam sucesso na interação ao negociar estrategicamente os recursos disponíveis. Contudo, essa disposição está diretamente relacionada às crenças da/o falante sobre como a comunicação deve ocorrer. Portanto, a educação do entorno (Maher, 2007) é essencial, não apenas para a desconstrução de estereótipos sobre as pessoas deslocadas forçadas, em toda a sua diversidade, mas também para que a sociedade acolhedora aprenda a se engajar de maneira não apenas respeitosa, mas também dinâmica e criativa com esses sujeitos, contribuindo para o seu acolhimento.

Por fim, nesta seção, percebemos pelos relatos das participantes, que educadoras/es dotadas/os de uma disposição colaborativa demonstram flexibilidade em suas estratégias de ensino, utilizando diferentes recursos e estratégias de acordo com as necessidades específicas de cada situação. No entanto, é necessário chamar a atenção para o fato de que a disposição para colaborar na construção de sentidos não necessariamente envolve uma visão crítica de quem o faz. Assim, estar aberta/o a construir sentidos de modo colaborativo é uma iniciativa importante para a construção da inteligibilidade em zonas de contatos, mas isso por si só pode não transformar as relações de poder presentes nesses espaços, nem nos direciona a ações mais expansivas e transgressoras de práticas comunicativas.

Isso posto, na próxima seção discorro acerca das perspectivas das participantes sobre a relevância do inglês como língua de contato em salas de PLAc.

5.2 “Então eu acho que nesse nosso contexto aqui a gente não podia recorrer a outra coisa em primeiro plano, né? Claro, a não ser o inglês.”

A fala que dá título a esta seção foi proferida por Dimanch, participante da pesquisa, durante a sua entrevista semiestruturada. No contexto em questão, a participante discorria sobre a importância da língua inglesa no cenário global e sobre como não é surpreendente o uso dela como língua de contato nas suas aulas de PLAc. Contudo, à luz das discussões desenvolvidas na seção anterior, é importante reafirmar que a construção da inteligibilidade em sala de aula independe do compartilhamento de uma língua em comum entre as/os falantes. Dito isso, nesta seção, procuro responder à pergunta de pesquisa: “*qual é a relevância do inglês nas aulas de PLAc para discentes e docentes?*”. Para tanto, apresento e discuto a importância do inglês como língua de contato nessas aulas, a partir das perspectivas das participantes.

As participantes desta pesquisa identificaram a relevância do uso do inglês como língua de contato em suas aulas de duas formas principais: (a) fazendo alusão ao seu papel de *facilitador* da comunicação e também (b) se referindo a ele como um recurso que pode atuar como um *dificultador* do processo de educação linguística.

No que diz respeito ao inglês como facilitador, a tendência de considerá-lo dessa maneira foi evidenciada pelas participantes ao serem questionadas sobre a relevância de uma língua de contato durante as aulas:

**Jedi:** Bem, eu acredito que possa ser importante no sentido que pode **facilitar a aprendizagem**, né? Então ela facilita, ela ajuda a aprendizagem, mas, se você não tem **nenhuma língua em comum com o aluno** eu acredito que **o ensino é possível**, utilizando outros recursos, né, que não seja esse idioma em comum. [Entrevista - 10 de maio de 2024]

**Lendi:** Eu não sei se é importante, assim, se essa é a palavra, mas **ajuda**, né? **Facilita**, acho que facilita, **deixa o trabalho da gente mais fácil, mais rápido**, né? Eu acho que isso sim, mas **quando não tem**, existem uma série, né, **existe uma série de recursos que a gente pode usar para conseguir, dar aula para essa pessoa, para conseguir ajudar essa pessoa no processo dela de aquisição do português**. [Entrevista - 21 de maio de 2024]

**Samdi:** Então, eu fiquei, depois que eu lembrei da aluna e que eu conversava com ela, pelo Google Tradutor; e eu via que as aulas estavam funcionando, eu via que ela estava aprendendo, eu acho que isso também tem importância, assim, para mim, sabe? Porque, como eu via que estava funcionando e que ela estava aprendendo e tudo mais, aí eu falava: “nossa, mas **ela não fala inglês, e, tipo assim, as aulas estão funcionando perfeitamente**”, e eu vi, eu vi isso acontecendo. Isso me fez pensar que talvez não precisasse, né? De uma língua ali, de contato. **Que também é possível ensinar uma língua sem ter uma língua de contato**, sabe? Mas essa foi uma experiência única, sabe, que eu tive. Porque foi bem específica, era uma aluna particular. Então, eu acho que numa **turma**, muitas pessoas ali, e não ter uma língua para explicar... e aí, se os alunos têm línguas diferentes, como que eu vou usar o Google Tradutor? Ah, agora o Google Tradutor em espanhol, agora o Google Tradutor em francês, agora o Google Tradutor... tipo de algumas coisas que eu precisava explicar mesmo, né? Então, eu acho que **se é um contexto em que os alunos têm muitas línguas diferentes, línguas maternas diferentes, então eu acho que sim, precisa, eu acho que é importante, uma língua de contato é importante** nesse caso. [Entrevista - 17 de maio de 2024]

**Dimanch:** *O papel de **facilitador** é, essa coisa que eu já comentei de você ter a chance de você conseguir encontrar um meio pra que o significado das coisas, pra que a compreensão das coisas fique minimamente clara. E existe essa coisa, por exemplo, teve uma aluna que parou o curso porque ela foi pra Ásia, ela foi pra Kuala Lumpur, e ela não vai conseguir [continuar no curso] porque são 12 horas de diferença o fuso-horário, então fica bem impossível pra ela. E ela conseguiu explicar tudo isso em inglês. **Se ela não falasse inglês, ela precisaria ou de um mediador, ou ela precisaria do uso do tradutor e eu precisaria fazer o esforço de compreender pelo tradutor, porque o tradutor ele falha muitas vezes. Então ele tem esse papel facilitador, o inglês tem esse papel facilitador** (colchetes meus). [Entrevista - 3 de maio de 2024]*

**Madi:** *[...] ter uma língua em comum, um mínimo de compreensão, ajuda. [Entrevista - 8 de maio de 2024]*

Ao mesmo tempo em que consideram relevante o uso do inglês como uma língua de contato em sala de aula, visto o seu papel como facilitador, como uma forma de tornar a comunicação mais rápida e eficiente em sala de aula (principalmente com turmas grandes e/ou com alunas/os iniciantes, como indicado por Samdi), as participantes demonstram como o ensino ainda é possível sem ele, sem o uso de línguas de contato. Assim, considerando que a construção de sentidos não se dá apenas a partir de recursos verbais, e de que esses recursos não precisam ser compartilhados, outros recursos semióticos e estratégias, bem como a disposição colaborativa por parte das/os interlocutoras/es, podem ajudar estudantes não proficientes em inglês ou outra língua de contato utilizada a se sentirem parte do processo comunicativo.

Entretanto, apesar de evidenciar, em relatos anteriores, que utilizou recursos e estratégias diferentes para se comunicar com uma aluna pouco proficiente em inglês, a participante Madi levanta dúvidas sobre a possibilidade de interagir sem uma língua em comum. Ao complementar a sua resposta sobre a relevância de uma língua de contato nas aulas, sobre a qual ela fala positivamente, considerando o uso do inglês nesse papel, ela também adiciona:

**Madi:** *Então, não ter nenhuma língua de apoio, ponte, assim, eu acho que é muito difícil, não que seja impossível, acredito que não deva ser impossível, mas uma outra proposta. Então, com certeza, ter uma língua que auxilia nas aulas, eu acho de extrema importância. **Que como é que você vai se comunicar?** [Entrevista - 8 de maio de 2024]*

No discurso de Madi, percebo suas incertezas quanto à possibilidade de ensinar sem compartilhar uma língua de contato com suas/seus alunas/os. Na seção anterior, contudo, vimos ela descrever como utilizava recursos como imagens, *gifs*, o *Google Tradutor* e outros materiais para translanguajar com uma estudante que era pouco proficiente em inglês, o que indica como ela colocou em uso os recursos disponíveis e diferentes estratégias para construir a inteligibilidade e desenvolver o repertório linguístico de suas/seus alunas/os. Nesse sentido, é possível perceber uma contradição em seu discurso: enquanto ela reconhece a utilidade de

recursos como os já citados, também se agarra à ideia de que a língua de contato seria essencial para o ensino. Essas contradições refletem a tensão entre a visão normativa, que sustenta a noção do compartilhamento de normas como chave para uma comunicação de sucesso, e uma abordagem mais flexível e translíngua, que reconhece nossas práticas como sempre negociadas pelo uso dinâmico e criativo de vários recursos semióticos.

A partir do confronto dos discursos de Samdi, para quem a experiência de utilizar o *Google Tradutor* se revelou como uma das possibilidades possíveis de se comunicar, e de Madi, para quem as práticas languageiras vivenciadas não trouxeram a realização de maneiras ímpares de se comunicar, observa-se que a experiência docente em ensinar e transitar em espaços de diversidade, sozinha, não é capaz de ajudar desenvolver uma conscientização sobre como as práticas translíngues podem ser eficazes no processo de educação linguística. Desse modo, embora ambas as docentes compartilhem a experiência de construir inteligibilidade com pessoas de diferentes repertórios comunicativos, há uma diferença significativa na forma como essas experiências são interpretadas. Portanto, é possível afirmar que a experiência de ensino em contextos de diversidade, de forma isolada, não garante o desenvolvimento de uma conscientização plena sobre o potencial das práticas translíngues. Ainda, é importante acrescentar que as participantes desta pesquisa são pessoas com títulos de graduação e pós-graduação na área de Letras, o que nos faz refletir (ou questionar?) sobre o quanto essas formações estão contribuindo para a atuação crítica e consciente de professoras/es em diferentes ambientes de diversidade.

Ademais, é necessário considerar que a disposição colaborativa das participantes não implica, necessariamente, uma ruptura com perspectivas hierarquizadoras sobre as linguagens. Como observado, um mesmo sujeito pode estar disposto a negociar sentidos por meio da mobilização de diferentes recursos e estratégias e, ao mesmo tempo, classificar esses recursos em uma ordem de importância para a comunicação, ou não reconhecer o potencial transgressor de ultrapassar fronteiras tradicionalmente estabelecidas sobre como as interações devem ocorrer.

Conforme Canagarajah e Kimura (2018), em vez de assumir o compartilhamento de normas, as práticas translíngues assumem a diversidade como ponto de partida das nossas interações. Acredito que seja a partir daí que precisamos nos posicionar como professoras e professores de PLAc, assumindo que a comunicação em sala de aula, assim como em qualquer zona de contato, vai partir da diversidade como norma e que, para construir a inteligibilidade, nós, assim como nossas/nossos alunas/os, devemos estar dispostas/os a mobilizar diferentes estratégias e recursos comunicativos. Para tanto, é preciso também

perceber todo e qualquer tipo de recurso linguístico, gestual, espacial e outros como sendo primordiais para a construção de sentido nas interações.

Ademais, sobre o uso do inglês nas aulas, na passagem destacada a seguir, que responde à pergunta do questionário sobre a necessidade de ser “fluente”<sup>169</sup> em inglês para lecionar no Programa, apenas uma das cinco participantes considerou a fluência indispensável. Madi afirmou que considera isso importante porque:

**Madi:** *A partir dessa e outras situações que senti ao longo do processo com os refugiados ucranianos, busquei praticar mais o meu inglês, pois sinto que meu conhecimento vai ficando atrofiado e aí quando eu preciso me comunicar, tendo alguma dificuldade, já penso que minha proficiência ‘voltou algumas casas’.* [Questionário]

De acordo com o discurso de Madi, sua compreensão de proficiência parece estar baseada em uma visão normativa, que a concebe como uma capacidade cumulativa e contínua, sujeita a retrocessos com a falta de prática. Entretanto, na perspectiva translíngua, a proficiência é entendida como uma performance situada, determinada por cada contexto comunicativo (Marson; Jordão, 2022). Essa abordagem valoriza a criticidade e a criatividade da/o falante em mobilizar diferentes recursos de forma estratégica, de acordo com seus objetivos comunicativos, que são sempre contextuais.

Apesar de não considerar necessária a fluência no inglês para dar aulas de português no Programa, a participante Dimanch afirma que parte de se preparar para as aulas é ter o conteúdo trabalhado “muito bem definido” em inglês na sua cabeça:

**Dimanch:** *De maneira geral, para explicar coisas, assim, a gente sempre estuda antes, né? Quando a gente está preparando a aula, a gente estuda a aula. Então, se eu já vejo que, ah, eu preciso explicar isso aqui, muito provavelmente, eles podem ter dificuldade de compreensão, então, eu preciso ter isso em inglês muito bem definido na minha cabeça, por exemplo.* [Entrevista - 3 de maio de 2024]

Mais uma vez, percebe-se uma concepção de sujeito plurilíngua como alguém que possui domínio completo de diferentes sistemas linguísticos, fundamentada em uma visão estruturalista de língua. Outro aspecto importante a ser destacado é que, nessa perspectiva, o ensino parece limitar-se a explicações exclusivamente na língua-alvo ou na língua de contato, com o/a professor/a assumindo o papel central na educação linguística. Nessa abordagem, o sucesso da aprendizagem dos/as alunos/as seria diretamente relacionado ao domínio que o/a professor/a tem dos recursos comunicativos. No entanto, ao argumentar na direção oposta a essa, não estou afirmando que o/a educador/a não deva estudar e se especializar na área em

---

<sup>169</sup> Embora a perspectiva translíngua, que orienta minha análise e discussão dos registros gerados, questione o conceito de “fluência” como uma habilidade de uso ideal e normativo das línguas, optei por utilizar esse termo nesta questão do questionário. Isso se deve ao fato de que é um termo comum no contexto de educação linguística, e eu gostaria de entender como as próprias participantes o percebem e como responderiam a essa questão.

que atua. O que discuto é que a construção de sentidos, na prática, é sempre negociada de forma colaborativa. Assim sendo, o conhecimento é construído de forma conjunta entre educadoras/es e aprendizes.

Desse modo, em busca de romper com noções rígidas de comunicação e ensino de línguas adicionais, é importante adotar uma visão de proficiência e de construção de inteligibilidade como processos sempre dinâmicos e localizados. Assim, nos discursos a seguir, percebe-se a ênfase das participantes sobre essa natureza fluida da comunicação ao responderem a questão colocada anteriormente, ou seja, sobre a necessidade de ser fluente em inglês para dar aulas de PLAc no Programa:

**Jedi:** *Apesar de eu ser fluente na língua inglesa, eu não sinto essa necessidade para lecionar aulas em PLAc. Um idioma em comum entre o professor e os alunos pode servir utilmente como um facilitador do ensino; porém, as barreiras linguísticas podem ser ultrapassadas de outras maneiras, utilizando ferramentas, como: linguagem corporal (mímicas, caretas, gestos), ferramentas online (tradutor, dicionários, fotos), ajuda de um colega (quando um aluno mais fluente entende e explica para outros alunos na língua materna deles), etc. [Questionário]*

**Lendi:** *Não sinto necessidade de ser fluente em inglês nem nunca senti, em nenhum contexto de ensino/aprendizagem de PLAc ou mesmo de PLA. Vejo o inglês - e qualquer outra língua do repertório dos alunos ou do meu - como um apoio, como uma ajuda para a aquisição da nova língua. Quando não sei uma palavra, por exemplo, não tenho problema algum em pesquisá-la. Quando preciso explicar algo em inglês, percebo que a classe compreende o que quero dizer. E quando preciso mobilizar o inglês (ou outra língua), faço sempre misturando com o português - porque é nesse encontro de línguas/culturas que as alunas/os alunos de PLAc se encontram e não há por que a sala de aula ser diferente desse estilo de vida. [Questionário]*

De relatos trazidos nesta e na seção anterior, vimos as participantes, formadas em Letras e com experiência na área, questionarem-se sobre o que fazer em situações em que não têm uma língua em comum com suas/seus alunas/os. De seus discursos, no entanto, averigui como com base em sua disposição colaborativa, assim como com o suporte de uma aluna colaboradora, foi possível construir, em conjunto, a inteligibilidade. Em um contexto de ensino como o de PLAc, em que temos muitas/os profissionais sem formação na área de Letras ou da Educação, conforme já discutido por Lopez (2020), é, a meu ver, muito necessário o discurso de professoras que demonstram, ou pelo menos afirmam, que podemos nos comunicar de forma inteligível sem o uso de uma língua em comum. Portanto, é preciso não temer, é preciso aceitar a diversidade como norma e partir daí. Uma língua de contato pode ser usada, ainda mais porque a utilizamos por ela ser parte do repertório de nossas/os alunas/os, mas é possível ensinar e aprender português sem ela. Como afirma a participante Lendi, as práticas translíngues em sala de aula não divergem daquelas fora dela, com encontros e misturas que são válidos e naturais.

Ademais, pelos discursos das participantes, constato como o inglês, como língua de contato, atua como um recurso linguístico que serve a necessidades locais de uso em sala de aula, sendo empregado de maneiras que subvertem o poder de ideologias dominantes, que prescrevem usos considerados corretos ou legítimos para essa língua.

Em relação ao papel de dificultador do uso do inglês como língua de contato, ele emerge do discurso de uma das participantes, que aponta: (a) uma limitação nas suas práticas comunicativas com o uso dessa língua; e de outra participante, que aborda (b) a sua interferência no ensino; e (c) a forma como ele nos impede de estarmos preparadas/os para a diversidade como norma.

Quanto à referência do inglês como um *dificultador de determinadas práticas de linguagem*, a participante Madi levanta algumas considerações quando questionada se o inglês teria algum papel em sala de aula. Ela afirma que ele serviu como língua ponte e acrescenta:

**Madi:** [...] a gente até ficava meio frustrado [ela e um aluno], a gente falava sobre isso, mas a gente ficava frustrado que **o inglês não tava dando conta** do que era aquilo, seja do sentimento, da prática, no português. [...] *Aí pronto, então eu ficava frustrada, mas não falava para ele, mas eu ficava tipo* [faz uma careta e emite um som raivoso], *não é isso necessariamente que eu quero dizer. Eu acho que eles entenderam, mas eu não sei se eles entenderam toda nuance ou toda complexidade do que é isso em português e não é pelo sentido da palavra em si, o termo né? Mas pela prática social que a gente tem, até pensando que na questão do PLAc, considerando as necessidades que eles têm nessa situação de refúgio, vindo de uma outra realidade, com outras práticas culturais, com outros entendimentos, outros valores. [...]. Como que eles conseguiriam explicar isso, explicar todos esses sentimentos ou essas questões ou preocupações, as necessidades assim, sabe? e então às vezes no inglês é tipo um negócio assim bruto, até só pelo ritmo. O ritmo a gente faz um negócio sabe* [faz gesto com as mãos para indicar uma musicalidade no ritmo do português] *e, às vezes, no inglês é tipo* [emite um som para indicar algo sem vida, sem graça]. [...] *E aí, é isso, eu acho que o inglês, às vezes, não chegava nesse fim, ficava nessa parte mais “técnica”, entre aspas, racional, assim enquanto o português eu acho que ficava mais no fim, no sentimento mesmo, no sentir* (colchetes meus). [Entrevista - 8 de maio de 2024]

No fim da entrevista, ao ser convidada a acrescentar algo, se achasse necessário, ela diz:

**Madi:** *Acho interessante a gente ter a língua inglesa como uma ferramenta, mas também não ferramenta, né? Porque ela parece que é um objeto e eu sou muito mais da área da linguagem com prática, até porque geralmente eu uso não LÍNGUA, LÍNGUA, mas linguagem, né? Mas linguagem, porque eu não consigo dissociar esse sistema linguístico das práticas sociais, né? Tanto como eu falei ali, tipo, às vezes eu tô ensinando um negocinho em inglês, mas não dá aquele feeling, não dá aquela coisa tipo posso me expressar em inglês como eu consigo me expressar em português, mas provavelmente todo esse lado emocional ou brincadeira ou não sei o que é no português que eu consigo me expressar mais, **acho que em português eu sou mais Madi.*** [Entrevista - 8 de maio de 2024]

Nas passagens destacadas, ainda que Madi afirme enxergar a linguagem como uma prática social, seu discurso também se aproxima de uma visão estruturalista de língua, baseada em uma orientação monolíngue (Canagarajah, 2013). Nesse sentido, o falante nativo é aquele que domina e detém propriedade sobre sua língua materna, vista como expressão dos

valores de sua comunidade. Por outro lado, o uso de outras línguas nomeadas faz com que esse falante se sinta como um estrangeiro, sendo essas línguas limitadoras das suas práticas de linguagens. Assim, Madi parece conceber o português e o inglês como sistemas separados e autônomos, entendendo proficiência como o domínio completo desses códigos linguísticos. Nesse contexto, apenas a língua materna permite uma performance mais natural e autêntica. Ainda assim, o uso espontâneo do termo “feeling” por Madi evidencia como a translanguagem está sempre presente em nossas práticas linguísticas, mesmo quando acreditamos estar nos expressando de forma monolíngue. Desse modo, é importante questionarmos nossas crenças sobre como as práticas de linguagem ocorrem, pois podemos estar defendendo certas perspectivas — como a do purismo linguístico — enquanto nossos próprios discursos revelam a incoerência delas.

Além disso, é importante reafirmar que falantes podem encontrar e encontram diferentes formas de informar suas identidades em contextos de diversidade. Isso ocorre por meio da escolha de recursos e estratégias que melhor as/os representem e seus objetivos (como é o caso do uso de “feeling” pela participante no trecho acima). Essas escolhas podem tanto acentuar diferenças quanto suavizá-las, dependendo do contexto e da intenção de cada um/a. Nesse sentido, conforme Canagarajah (2013), a construção da inteligibilidade não exige a renúncia da expressão de quem somos e a habilidade em usar uma língua, sempre performativa e não pré-determinada, passa a se relacionar à habilidade de mobilização estratégica dos recursos necessários para negociar sentidos e alcançar nossas intenções comunicativas.

Dito isso, outra referência das participantes sobre o ILC, foi quanto à sua *interferência no processo de ensino*. Conforme Dimanch:

**Dimanch:** *Eu já fiz tentativas de dar uma aula 100% em português, e isso não deu certo, porque quando eles veem que eles não estão entendendo nada, eles param a aula e dizem: “eu não estou entendendo, você pode falar em inglês, por favor?”. Então, dar uma aula de português em português 100% do tempo é impossível. Se eu não estou explicando em inglês, elas, de novo, voltamos para aquela situação da câmera ligada, né? Elas param assim, arregalam um olho para você [faz gestos com as mãos de olhos arregalados], e aí, em determinado momento, elas dizem: “você pode explicar em inglês, por favor?”. Então, o português e o inglês, eles são 50% de cada um nas minhas aulas. **Eu não consigo dar uma aula 100% em português**, porque eles param, se desestimulam, pedem para parar a explicação em português e explicar em inglês, e, às vezes, eu preciso explicar mais de uma vez em inglês. Então, você imagina eu explicar mais de uma vez em português e eles continuarem não entendendo? Então, eu já fiz esses testes, e eu percebi que o inglês, ele está 50%, e o português está 50%. As minhas aulas, elas são divididas dessa forma: 50% em inglês, 50% em português. Às vezes, o inglês 60%, o português 40%. Depende muito do que eu estou explicando, né? E, para eles, de novo, é um **facilitador**, mas na minha visão, para eles, às vezes, é um **dificultador**, por causa dessa **falta de empenho no aprender português**. [...] E aí, você percebe que eles vêm sempre com desculpas, né? Do tipo: “não, mas eu estou fazendo isso. Não, mas eu estou fazendo aquilo. Não, mas é que eu não entendi, será que você pode explicar?”. Então, **sempre tem uma desculpa**. E aí, o inglês, ele se divide com o português, assim, tranquilamente, às vezes, é até mais inglês do que português (colchetes meus). [Entrevista - 3 de maio de 2024]*

De acordo com relato da participante Dimanch, houve tentativas de sua parte de ministrar aulas inteiramente em português, que não foram bem-sucedidas. Essa professora tentava utilizar majoritariamente o português com uma turma que ela considerava possuir proficiência mais avançada no idioma (essa era uma turma de gêneros acadêmicos), o que não foi o caso, segundo a docente explica em sua entrevista. Segundo a participante, suas estudantes frequentemente pediam para que as explicações fossem feitas em inglês quando não compreendiam a fala da professora ou o conteúdo apenas em português.

No discurso da participante apresentado, observa-se sua disposição em utilizar diferentes recursos para que suas alunas compreendam o que está sendo explicado. Contudo, percebe-se que, para a participante, o ensino de PLAc está centrado no ensino da língua-alvo, a ponto de considerar que o uso do inglês como um dificultador na aprendizagem do português. Assim, embora atenda aos pedidos das alunas para explicar o conteúdo utilizando a língua de contato, ela acredita que essas acabam se apoiando excessivamente nesse recurso, o que compromete o desenvolvimento da aprendizagem do português. Novamente, percebemos outra das participantes com a visão de língua como sistemas individuais, como caixinhas nas nossas cabeças. Aprender português seria como tentar preencher uma nova “caixinha” com as estruturas dessa língua, enquanto o contato com outras línguas nesse processo seria visto como uma forma de contaminar esses recursos e desacelerar o aprendizado.

Ainda que as crenças das participantes Madi e Dimanch sobre o ensino de línguas sejam orientadas por uma ideologia monolíngue, seus relatos anteriores também demonstram uma abertura para a translíngua em sala de aula. Isso porque, ao mesmo tempo em que consideram a língua materna ou adicional como um “dificultador” no processo de ensino, as participantes também recorrem, por exemplo, à atuação da *aluna colaboradora*, para construir sentidos em sala de aula. O discurso de Dimanch, assim como o de Madi — discutido na seção anterior, sobre considerar a língua materna como um possível “empecilho” no processo de ensino —, me faz perceber como essas participantes (todas/os nós, não?) parecem estar em um constante cabo de guerra: de um lado, forças orientadas por epistemologias homogeneizadoras e excludentes reforçam crenças monolíngues sobre o ensino de línguas, enquanto, do outro, práticas translíngues decoloniais e expansivas lutam por espaço. No centro as participantes, algumas vezes mais próximas de um lado do que do outro.

Assim, conforme os relatos indicam, embora professoras possam ter perspectivas baseadas em epistemologias restritivas quanto ao uso das linguagens, elas podem, ainda assim, adotar práticas em sala de aula que favoreçam o uso dos repertórios comunicativos e a

expressão das identidades de suas/seus alunas/os. Nossas disposições colaborativas, desse modo, coexistem com as limitações impostas por ideologias opressoras presentes em nossas sociedades. Essa dualidade de forças e intenções que agem dentro de nós se manifesta em contradições nas nossas perspectivas e práticas pedagógicas. Nesse sentido, as participantes Madi e Dimanch, embora *aceitem* o uso da língua materna e de línguas de contato em sala de aula, acabam por não reconhecer nem legitimar esses recursos como fundamentais para o desenvolvimento do repertório comunicativo de suas/seus estudantes e para a formação delas/es como cidadãs/cidadãos em sociedades cada vez mais plurais. O que se torna relevante nestes contextos, portanto, é buscar um alinhamento entre a visão teórica e a prática pedagógica, para que educadoras/es se sintam seguras/os quanto ao processo de ensino e à circulação de diversos modos de saber, viver, sentir e pensar e para que esse ensino deixe de perpetuar crenças e práticas excludentes. Conforme Silva e Marson (2022, p. 687), em artigo em que resgatam suas pesquisas de doutoramento para refletir, a partir de uma perspectiva decolonial, sobre como a concepção de língua moldou e ressignificou as práticas das participantes de seus estudos,

Compreendendo que a maneira como as professoras concebem a língua tanto interfere de forma crucial em sua práxis - pois é através desse entendimento que elas se veem como sujeito no processo de educação linguística - como influencia o contexto em que estão inseridas, nos parece pertinente discutir a língua sob uma outra ótica.

Assim, uma educação linguística de fato crítica precisa começar pela decolonização de nossos conceitos de língua e de ensino de línguas.

Isso posto, acredito que não exista uma única maneira de ensinar ou de aprender, e não tenho a pretensão de apresentar modelos definitivos. Contudo, considero essencial que avancemos em direção a práticas pedagógicas mais diversificadas, igualitárias e dinâmicas. Interromper ações e discursos hegemônicos que perpetuam desigualdades e injustiças sociais em salas de aula de línguas adicionais pode, desse modo, começar com o movimento de trazer mais pessoas para o lado da orientação translíngue. Dessa maneira, concordo com García (2017) quando afirma que o conhecimento sobre a translíngua deva ser disseminado para que educadoras/es, não apenas do ensino de línguas adicionais, a integrem como parte de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, é fundamental que a formação de professoras/es aborde, de forma aprofundada, temáticas que discutam visões de línguas e o caráter sempre ideológico das nossas práticas comunicativas, sendo importante, dessa forma, a habilidade da/o falante para transitar entre os diferentes contextos comunicativos de forma estratégica e consciente dos jogos de poder que os permeiam. A sala de aula de PLAc, diante do exposto, pode se

tornar um espaço de ativismo que reflita um compromisso com a diversidade e com a subversão ao *status quo* e às narrativas colonialistas no ensino de línguas.

Essa formação se mostra ainda mais relevante em uma área de ensino também formada por voluntárias/os, muitas vezes, sem formação em ensino de línguas adicionais que, sensibilizadas/os pelas causas das migrações de crise, acabam se engajando no ensino da língua portuguesa para migrantes que chegam ao Brasil. Pessoas sem formação específica na área, por exemplo, podem atuar com base em crenças redutoras sobre as práticas de linguagem. O que não parece uma hipótese improvável, considerando que até mesmo professoras/es formadas/os apresentam discrepâncias entre as teorias e práticas que adotam em sala de aula. Assim, a partir de um olhar sempre problematizador, podemos encarar nossas contradições e descobrir o que nos leva a enxergar as coisas de determinadas maneiras, cujas consequências podem ser negativas para as diferentes formas de vida ao nosso redor. Desse modo, o essencial é o constante revisitar das nossas certezas e, quando necessário, a troca das lentes através das quais experimentamos o mundo.

Por fim, quanto ao papel dificultador do uso do inglês como língua de contato em sala de aula, abordo neste momento a forma como o inglês, projetado como a língua de contato mais utilizada no mundo, *pode impedir que nos preparemos para assumir a diversidade como norma*.

Vejamos os discursos das participantes, apresentados ao falar sobre o papel de uma língua de contato em sala de aula:

**Dimanch:** *E o inglês chegou num momento em que, se você não sabe, dificilmente você consegue progredir muito em determinadas situações, né? Então, a gente não consegue, muitas pessoas não conseguem emprego porque elas não tem inglês, muitas pessoas perdem oportunidades de viagem porque elas não têm inglês. Então, dentro do ensino, ele é uma ferramenta importante, sim, sendo um disputador às vezes, mas um grande, grande, grandíssimo facilitador e que, apesar de não ser uma língua que eu goste muito, porque eu nunca gostei do inglês assim, é uma língua que me abriu portas na vida. Então, eu acho que nesse nosso contexto aqui a gente não podia recorrer a outra coisa em primeiro plano, né? Claro, a não ser o inglês.* [Entrevista - 3 de maio de 2024]

**Samdi:** *É porque o inglês sempre acaba funcionando como língua franca.* [Entrevista - 17 de maio de 2024]

**Jedi:** *Bem, no meu caso específico, nossos alunos têm bastante conhecimento da língua inglesa, eles utilizam essa língua no trabalho, porque a língua da academia, né, a língua internacional.* [Entrevista - 10 de maio de 2024]

Discursos como esses refletem o projeto orquestrado pela Inglaterra e pelos Estados Unidos, já discutido no Capítulo 3 deste trabalho, de construção do inglês como a língua das oportunidades, a língua franca, a língua internacional. O que vejo como necessário, portanto, são discussões em torno do funcionamento ideológico da linguagem, de que a escolha que fazemos em sala de aula de ter o inglês como língua de contato não é uma escolha espontânea,

mas o resultado bem-sucedido do projeto citado anteriormente. Acolher os repertórios comunicativos de nossas/os estudantes, em que o inglês muitas vezes o compõem, é importante, assim como é importante, apesar do sucesso do inglês como a escolha “natural” para contato entre as pessoas, estar preparada/o para a diversidade como norma. Concordo com as inquietações da participante Dimanch, pois, de fato, a expectativa de que “vai ter que ter alguém”, pelo menos um/a aluno/a falante de inglês na sala para facilitar o processo de ensino, é também um dificultador, já que nos torna reféns dessa premissa, não nos deixando prontas/os para a diversidade:

**Dimanch:** *Mas ele tem o papel dificultador, porque é o que eu já comentei que, a pessoa, tanto o aluno quanto a gente, fica muito confiada no inglês. Então a gente acha assim: “eu vou entender, porque vai ter que ter alguém, pelo menos um”. “Eu tenho vinte e três alunos”, por exemplo, “tem que ter um que fala inglês, porque é impossível não ter alguém que fale inglês ou alguém que minimamente se comunique em inglês, é impossível”. Então, a gente fica muito seguro, né? Se agarra muito nisso de que vai ter alguém para nos ajudar. [Entrevista - 3 de maio de 2024]*

Assim, ensinar PLAc implica mais a necessidade de estar preparada/o para lidar com o natural — as divergências de repertórios — do que esperar o não-natural, que seria o compartilhamento de normas. Com isso em mente, a premissa será de que são nas práticas situadas que os significados serão negociados e construídos. Levando isso em conta, não faz sentido adotar modelos e perspectivas monolíngues de ensino em contextos translíngues.

Portanto, é necessário desnaturalizar a centralidade do inglês em nossas salas de aula como o único e/ou principal meio para construir inteligibilidade, reconhecendo que seu status de língua “neutra” e “global” é fabricado, assim como sua aparente indispensabilidade. Esse é um dos passos de um caminho que nos ajuda a perceber que sempre existem outras formas de nos comunicarmos de maneira inteligível com as pessoas ao nosso redor.

Isso posto, na próxima seção, discutirei as principais situações em sala de aula nas quais o inglês é mobilizado.

### 5.3 “Por que que eu tô falando em inglês agora e não tô falando em português?”

Com base nos registros gerados, buscarei responder, nesta seção, à terceira pergunta de pesquisa: *em aula de PLAc no Paraná Fala Idiomas, em quais situações é importante recorrer à língua inglesa como língua de contato?* A seção tem como título uma fala feita pela participante Samdi na entrevista semiestruturada, enquanto refletia sobre os momentos em que mais recorria ao inglês como língua de contato em sala de aula.

Conforme a Figura 6 a seguir, elaborada a partir das dos registros gerados pelas entrevistas e pelo questionário<sup>170</sup>, o inglês como língua de contato é utilizado com maior e menor frequências nas aulas de PLAc do PFI nas seguintes situações:

**Figura 6 :** Situações em que o ILC é mais ou menos recorrente em sala de aula de PLAc



Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: “PT” - português.

Segundo as participantes, o uso mais expressivo do inglês como língua de contato ocorre com estudantes *não falantes de línguas próximas do português de níveis iniciais*, sendo utilizado, nesses contextos, para *estabelecer conexões* entre as/os participantes, *discutir assuntos de maneira mais aprofundada e fazer explicações*.

No que diz respeito ao uso mais frequente do ILC com estudantes de níveis iniciantes, as participantes apontam o seguinte:

**Madi:** *A Lyuba<sup>171</sup>, ela começou falando mais em... bom, ela sempre ficou mais no inglês do que no português, mas aí, nas últimas aulas mesmo, ela já tava mais no português, porque já tinha algum tipo de desenvolvimento, mas, com certeza, no primeiro momento, foi mais em inglês.* [Entrevista - 8 de maio de 2024]

**Lendi:** *Já na aula com a turma de PEC-PLE, é uma aula, assim, que metade é francófona, metade é anglófona. Então, assim, e eles todos, no início de suas trajetórias em português, né, no Brasil. Então, ali, no começo, tanto o francês quanto o inglês, era o tempo inteiro, assim, para me comunicar. Para fazer, mesmo uma*

<sup>170</sup> Uma das participantes utilizou o espaço de uma das perguntas abertas do questionário para descrever os momentos em sala de aula em que mais recorreu ao inglês. Durante a entrevista, pedi para que ela aprofundasse sua resposta, e são esses registros que apresento aqui.

<sup>171</sup> Falante de ucraniano como língua materna.

intercompreensão, sabe? **Principalmente no caso dos franceses**, que são uma língua da mesma família. Mas no inglês também, assim. [Entrevista - 21 de maio de 2024]

**Jedi:** *Eu acho que, no geral, foi o que eu já falei mesmo, que facilitou muito [o uso do ILC], **principalmente no começo** quando os alunos<sup>172</sup> não tinham nenhum conhecimento da língua portuguesa (colchetes meus). [Entrevista - 10 de maio de 2024]*

Pelos discursos destacados, percebe-se a tendência para a mobilização do ILC quando no começo da jornada de aprendizado do português por parte das/os alunas/os. Além disso, outros recursos são acessados em conjunto, ou em preferência, ao ILC, dependendo dos propósitos comunicativos das participantes. Nesse sentido, as participantes afirmam que em níveis iniciais de educação linguística em PLAc, o uso do ILC, no Programa Português como Língua Adicional para Imigrantes, parece mais expressivo com alunas/os de línguas maternas como o inglês ou línguas distantes, como o ucraniano e russo, já que, como evidenciado anteriormente por Lendi e também a seguir pelas outras participantes, a intercompreensão atua como uma abordagem facilitadora das interações com estudantes falantes de línguas próximas:

**Samdi:** *Um dos alunos fala francês, mas aí eu não falo francês, então eu percebo que eu preciso usar mais o português mesmo, ao invés de usar o inglês, que me parece que ele me compreende melhor quando eu falo em português as explicações do que quando eu falo em inglês, sabe? [Entrevista - 17 de maio de 2024]*

**Dimanch:** *Eu já tive [...] aluno marroquino, que não falava inglês, só francês, e estava aprendendo português, [...] Então, [...], esse aluno que não falava inglês, e era do Marrocos, ele já tinha um português um pouco mais avançado, porque a esposa dele é brasileira [...], eu sempre procurei dar aula em português. [Entrevista - 3 de maio de 2024. A entrevistada menciona uma experiência fora do Programa PFI]*

Além disso, em turmas grandes de níveis iniciantes (em que haja a presença de estudantes não falantes de línguas próximas ao português), também nota-se uma preferência pelo uso do ILC:

**Samdi:** *Então, eu acho que **numa turma**, muitas pessoas ali, e não ter uma língua para explicar, e aí, se os alunos têm línguas diferentes, como que eu vou usar o Google Tradutor? Ah, agora o Google Tradutor em espanhol, agora o Google Tradutor em francês, agora o Google Tradutor... tipo de algumas coisas que eu precisava explicar mesmo, né? Então, eu acho que se é um contexto em que os alunos têm muitas línguas diferentes, línguas maternas diferentes, então eu acho que sim, precisa, eu acho que é importante, **uma língua de contato é importante nesse caso**. [Entrevista - 17 de maio de 2024]*

**Lendi:** *E eu também vou fazendo isso, quando eu vejo que, no português não está funcionando ou quando eu quero, mesmo para **ganhar tempo**, explicar alguma coisa, dar um comando, chamar a atenção. Porque nessa **turma** tem que, sabe?... “Vocês não estão fazendo tarefa. Tem que fazer: E é aqui que faz, não sei o que”. **É muito tempo. É uma aula de uma hora e meia**. Eu acho pouco assim, às vezes [a carga horária total do curso]. No caso do PEC, por exemplo. Embora tem uma carga absurda já, para mim, com eles, é pouco. Aí, assim: **eu não vou ficar aqui perdendo 10 minutos para falar em português. Eu vou direto no inglês. E pronto. Porque eu sei que o meu recado foi dado. E no francês também. Da mesma maneira**. Para essa turma. (colchetes meus). [Entrevista - 21 de maio de 2024]*

---

<sup>172</sup> Essa participante faz referência a suas estudantes e seus estudantes ucranianas/os do Programa.

Percebo, pelos trechos destacados, o papel do ILC como facilitador das interações em sala de aula, especialmente com turmas grandes e com estudantes que estão dando os primeiros passos no desenvolvimento do português em seus repertórios. Assim, de acordo com os depoimentos das professoras, as aulas do Programa, realizadas de duas a três vezes por semana, com duração de uma a uma hora e meia por encontro, podem ser melhor aproveitadas com o uso de recursos como o ILC, que tornem a comunicação mais eficiente. Entretanto, apesar de considerar o caráter facilitador do ILC, a participante Lendi demonstra criticidade quanto a esse uso, evidenciando como, no processo de educação linguística, o mais importante para ela é o desenvolvimento do repertório comunicativo das/os estudantes:

**Lendi:** *É, porque é isso, né, no final, o tempo disso vai reduzindo, porque a mesma explicação tem que ser em várias línguas, ou eles aí começam a explicar entre si em outras línguas e aquele nosso planejamento da hora, uma hora e meia, foi. Mas tudo bem também, o que importa é que eles vão construindo o conhecimento deles.* [Entrevista - 21 de maio de 2024]

Importante destacar como o ILC não deixa de ser acessado quando em níveis mais avançados, já que todos os recursos presentes nos repertórios das/os falantes podem ser mobilizados a depender das intenções e necessidades de quem fala, não sendo organizados, portanto, de forma hierárquica nesses repertórios. Conforme as participantes:

**Samdi:** *E eu acho que até hoje, assim, mesmo alunos mais avançados, às vezes a gente faz uma tradução só para: [aluno pergunta] “Ah, é isso, né?” “É, é isso” [ela responde]. Pronto, resolvido, né? [...] Então, pode usar o inglês até mais para frente, assim, não tem problema* (colchetes meus). [Entrevista - 17 de maio de 2024]

**Jedi:** *Eles conseguem entender pelo contexto, mas eu usava o inglês assim com alguma frequência 10%, 15% e agora eu diria que o uso, talvez, um ou dois por cento porque tem várias aulas que a gente não usa a língua inglesa ou quando ela é usada é só... eu nem falo a palavra eu falo assim: “Ah, tem essa palavra em inglês que é parecida com essa em português”, eu escrevo no chat para eles.* [Entrevista - 10 de maio de 2024]

**Lendi:** *Na turma dos gêneros acadêmicos, né, que é quase todo mundo ucraniano, e tem uma aluna que é americana, filha de mexicanos, a gente usa o inglês muito pouco, assim, de verdade. Porque eles têm, de maneira geral, quase todo mundo ali, um bom nível de português.* [Entrevista - 21 de maio de 2024]

Segundo o discurso das participantes, conforme o português vai sendo gradualmente apropriado pelas/os alunas/os em seus repertórios, o inglês deixa de ter um papel tão pronunciado em sala de aula. Contudo, no início de aprendizado e com não falantes de línguas próximas do português, ele acaba sendo mais recorrente, utilizado como um recurso de aproximação entre as professoras/es e aprendizes:

**Samdi:** *Pra conhecer os alunos, eu acho que isso é muito legal, porque tem algum momento em que você pode simplesmente conversar um pouco com o aluno e conhecer ele melhor, né? Então, eu acho que nesses momentos também, pra me conectar assim com eles, conhecer eles.* [Entrevista - 17 de maio de 2024]

**Madi:** *Também quando eles estavam falando sobre a situação com a família na Ucrânia ou as últimas notícias sobre o que estava acontecendo na guerra na Ucrânia e tal, eles também geralmente utilizavam mais o inglês porque daí eles conseguiam falar muito mais, ainda que às vezes alguns termos eles usassem em português, sabe? Então, de novo um exemplo, não que tenha sido isso, né? Mas um exemplo assim: “Ah, porque eu tô com, tipo, a minha família tá lá, eu não sei como estão e eu tô muito preocupada. Tô com muita saudade”. Eles estavam falando tudo isso em inglês, mas eles ficavam assim é “saudade”. Então eu entendia que eles estavam querendo exatamente expressar porque eles sabiam que a língua portuguesa daria outra ideia e aí eles usavam o termo em português [...]. [Entrevista - 8 de maio de 2024]*

Conforme o discurso de Samdi, o ILC é um recurso importante para construir relações mais significativas com as/os alunas/os. De acordo com o que foi exposto pela participante, ele também pode ser um aliado da/o docente que desempenha o papel de detetive (García, 2017), investigando os interesses e objetivos das/os estudantes, bem como seus conhecimentos prévios e suas formas de experienciar o mundo.

Da mesma maneira, Madi acredita que o uso do ILC pode contribuir para um acolhimento mais efetivo de migrantes em situação de crise. Esses migrantes, em sala de aula, frequentemente compartilham suas trajetórias migratórias, seus medos e suas dificuldades. Nesses momentos, percebe-se como o inglês como língua de contato emerge de contextos em sala de aula, sendo utilizado como parte de estratégias de negociação, ajustando-se aos propósitos comunicativos das participantes e de suas/seus alunas/os, e em formas que, muitas vezes, divergem daquelas impostas pela ideologia monolíngue, já que as/os falantes estão mais preocupadas/os com os sentidos retóricos daquilo que dizem, como demonstrar que entendem o valor simbólico de “saudade” para falantes de português, do que com a conformidade a formas estandardizadas de uso das línguas. Assim, o uso do *codemeshing*<sup>173</sup> por alunas/os e professores desafia, mesmo que inconscientemente por parte das/os falantes — já que suas práticas são, muitas vezes, intuitivas e não baseadas em teorizações sobre linguagem —, concepções tradicionais sobre formas consideradas adequadas de utilização de uma língua.

A discussão mais aprofundada de assuntos também aparece como um motivo importante para o uso do inglês como língua de contato:

**Madi:** *Quando a gente tava querendo ou não falando de, por exemplo políticas públicas, como eles eram muito nível básico em português, não tinha como a gente, às vezes... SUS, quando a gente começou a falar de saúde, né ainda que eu trouxesse palavras-chaves e tal, não dava para problematizar a situação, o que que eles poderiam encontrar... então para além da questão assim “Ah, o que que vocês têm direito, se vocês podem ser atendidos pelo SUS, como que faz”, mas aí, exatamente falando dessa questão de “às vezes vocês podem encontrar fila..., às vezes o processo...” Aí eles tinham mais curiosidade. Aí falava sobre a forma como o SUS é*

---

<sup>173</sup> Conforme já apresentado em nota anterior neste trabalho, Costa e Maciel (2021, p. 8) definem *codemeshing* como um termo que se refere “ao uso de palavras estrangeiras com fins retóricos, ou seja, não implica que o usuário seja fluente naquela língua, mas conheça alguns termos do cotidiano e use-os para falar algo retoricamente significativo”.

*tratado, que depende também da localidade e tal então aí ia **problematizando**. Aí não tinha como fazer em português porque eles não tinham um conhecimento, eles não conseguiam se expressar tanto e, mesmo que eu tentasse falar o máximo possível em português, eles iam perder muita informação, porque eles não, ainda não tinham todo um conhecimento linguístico na língua portuguesa. Então, aí, nesses momentos, **a gente utilizava bem mais o inglês**. [Entrevista - 8 de maio de 2024]*

Para a participante Madi, a utilização do ILC pode possibilitar que temas relevantes para os/as estudantes sejam problematizados e discutidos de forma mais abrangente, permitindo também esclarecer possíveis dúvidas que os/as alunos/as tenham sobre os assuntos abordados. Desse modo, o ILC é muito recorrente em momentos de explicação e esclarecimento de dúvidas (por parte das educadoras ou das/os alunas/os), conforme os trechos abaixo:

**Samdi:** *eu utilizo o papel do inglês pensando em como eu utilizo ele nas minhas aulas, né? Por que que eu tô usando o inglês nesse momento, né? Por que que eu tô falando em inglês agora e não tô falando em português? Porque **eu tô fazendo uma explicação de algum conteúdo**. Eu quero deixar claro alguma coisa, eu quero que os alunos, quero ter certeza que os alunos entenderam alguma coisa, né? Algum vocabulário, léxico, enfim. Alguma coisa que eu preciso que o aluno, preciso ter certeza que o aluno entendeu, né? Pra confirmar isso. Pra fazer comparações, né? “Ah, veja como isso é muito parecido com o inglês, né? Veja como isso já é conhecido pra você então, de alguma forma”. [Entrevista - 17 de maio de 2024]*

**Jedi:** *Bem, eu acho que o melhor exemplo foi com as **explicações gramaticais**, então, quando alguma coisa não ficava muito clara, explicação gramatical não ficava clara em português ou os alunos ainda tinham dúvidas, aí sim, a gente podia tentar usar o inglês, eu tentava usar né? Uma explicação simples em língua inglesa, tentando também fazer uma relação entre “ah, o inglês é assim, então no português é assim”, tentando mostrar essa relação para eles. [Entrevista - 10 de maio de 2024]*

**Lendi:** *[em uma turma iniciante de PEC-PLE] tem dois ou três alunos em especial que, às vezes, pedem para conversar comigo em inglês, **para dizer o que não entendeu ou para trazer uma dúvida que não tem nada a ver com o conteúdo**. Aí eles falam: “professora, eu posso falar inglês agora?” Eu falo: “claro. Nada a ver”. E aí eles trazem dúvidas que não... Que querem tirar ou contar alguma coisa. E aí, **para eles, ainda é mais fácil o inglês. Ou alguns já vão misturando um pouco da frase sai em inglês um pouco em português** (colchetes meus). [Entrevista - 21 de maio de 2024]*

Essa transição entre os recursos linguísticos mais ou menos utilizados é frequentemente realizada de forma consciente pelas participantes, com o/a professor/a avaliando a compreensão e a agência das/os alunas/os no uso desses recursos e ajustando sua abordagem conforme necessário. Ao ser questionada sobre como lidava com a maior ou menor mobilização do inglês e do português em sala de aula, Samdi comenta:

**Samdi:** *Então, é interessante, porque eu acho que é consciente, e porque, assim, eu penso: “**eu já ensinei alguma coisa pro aluno, e eu sei que ele já é capaz de compreender se agora eu falar em português**”. E às vezes, como é o caso do PEC-PLE, eles têm outras aulas de português, não é só a minha. Então, quando eles produzem alguma coisa que eu falo: “epa, isso aqui não fui eu que ensinei, e ele já tá sabendo falar”, então eu já vou adiantar um pouquinho mais e já vou começar a falar isso aqui em português. Então, eu acho que, na maioria das vezes, não vou falar que sempre é consciente, né? Mas na maioria das vezes, é consciente. Eu falo: “**o aluno já é capaz de compreender isso, então eu vou agora falar em português**”. [Entrevista - 17 de maio de 2024]*

Assim, à medida que as/os estudantes passam a integrar e se apropriar de recursos do

português em seus repertórios linguísticos, eles/elas, assim como as participantes, geralmente passam a mobilizá-los com maior recorrência durante as interações em sala de aula. Contudo, é sempre importante chamar atenção para o fato de que outros recursos presentes nesses repertórios não perdem sua relevância, sendo acessados conforme os objetivos comunicativos das/os falantes em suas interações.

\*\*\*

Este capítulo teve por objetivo apresentar e discutir os resultados dos registros gerados para esta pesquisa a partir do referencial teórico da translinguagem. As práticas translíngues apresentadas e discutidas neste capítulo, como mencionado anteriormente no referencial teórico, não são novas, pois já ocorriam em diferentes tempos e lugares (Canagarajah, 2013; Rocha, 2019). Tampouco são novas as discussões teóricas sobre essas práticas (Diniz; Camargo; Bizon; 2024). O que há de novo é a visibilidade atribuída a elas diante da globalização atual, caracterizada pelos grandes fluxos migratórios e avanços tecnológicos (Canagarajah, 2013). Essa visibilidade é importante porque traz essas práticas para o centro do debate, e nos faz questionar epistemologias normativas e hierárquicas que posicionam o monolinguismo como norma e como algo natural. O pensamento monolíngue, como vimos, ainda sustenta práticas e discursos docentes que, focados exclusivamente no ensino de uma língua nomeada, ignoram o fato de que a comunicação não ocorre em uma única língua nem com o uso de um único recurso semiótico, negligenciando a ideia de que o significado é negociado nas práticas localizadas de linguagem. Assim, desconsideram o “caráter complexo e ideológico das relações humanas, da produção de sentidos e da construção de conhecimento, reproduzindo preconceitos e desigualdades.” (Rocha, 2018, p. 143-144, *apud* Maciel; Rocha, 2019, p. 14).

Desse modo, de acordo com Rocha e Megale (2023, p. 20), “Por si só, a translinguagem não garante um movimento radicalmente desestabilizador.” Isso porque, conforme Diniz, Camargo e Bizon (2024, p. 28), “a translinguagem, em suas manifestações menos ou mais conscientes, está presente nas mais diversas práticas comunicativas, pois lhes é constitutiva.” Portanto, reconhecer a diversidade como norma e ponto de partida para a comunicação é essencial, mas, além disso, é preciso atuar conscientemente pelo viés translíngue em sala de aula, não apenas celebrando as diferenças, mas expandindo o repertório de nossas/os alunas/os, para que se fortaleçam com recursos que as/os ajudem a agir criticamente no mundo. Tendo isso em vista, em nossas salas de aula de PLAc, podemos

iniciar um processo local de rompimento com discursos reducionistas e desafiar as estruturas coloniais que impõem modos considerados corretos de ser, sentir, viver e pensar o/no mundo.

Isso posto, a seguir, apresentarei as considerações finais desta pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Atravessei o mar  
Um sol da América do Sul me guia  
Trago uma mala de mão  
Dentro uma oração, um adeus  
Eu sou um corpo, um ser, um corpo só  
Tem cor, tem corte, e a história do meu lugar  
Eu sou a minha própria embarcação  
Sou minha própria sorte  
E je suis ici, ainda que não queiram não  
Je suis ici, ainda que eu não queira mais  
Je suis ici, agora*

Um corpo no mundo  
Luedji Luna

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as perspectivas de docentes do Programa *Paraná Fala Idiomas: Português como Língua Adicional para Imigrantes* sobre as situações em que o inglês funciona como língua de contato. Assim, este estudo, orientado pelos princípios da Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006), busca, sob uma perspectiva translíngua (Canagarajah, 2013, 2022; García, 2009, 2017; Pennycook, 2019; Rocha, 2019, 2023; Wei, 2017), ampliar o entendimento sobre as experiências vividas nas salas de aulas de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) (Anuniação, 2018; Bizon e Camargo, 2018; Diniz, 2015, 2018; Lopez, 2016, 2020). Diante do aumento significativo de migrantes de crise no Brasil (CONARE, 2024), torna-se ainda mais importante refletir sobre o papel da educação linguística na integração dessas pessoas no país e sobre a necessidade de formas mais dinâmicas e acolhedoras de promover essa inclusão.

Como evidenciado pelos registros da pesquisa, as salas de aulas de PLAc são zonas de contato com complexas relações de linguagem em funcionamento. Isso demonstra a importância de uma educação linguística pautada na diversidade como norma. Nesse contexto, é fundamental que docentes adotem práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as múltiplas formas de experienciar e representar o mundo de suas e seus estudantes, promovendo um ambiente inclusivo, acolhedor e, ao mesmo tempo, questionador de discursos normativos.

Retomando as perguntas de pesquisa, a primeira delas era a seguinte: “*Como é construída a inteligibilidade entre alunas/os e docentes nas aulas de PLAc no Paraná Fala Idiomas?*”, com o objetivo de identificar o processo de construção de inteligibilidade nas

aulas do Programa com base nos discursos das participantes. Nas aulas de PLAc, a construção da inteligibilidade envolve uma disposição colaborativa, ou seja, uma atitude de mobilização de diferentes recursos e estratégias, de acordo com os objetivos comunicativos e das possibilidades das/os falantes. A atuação de uma aluna colaboradora, que se dedica a interpretar, explicar e auxiliar na construção de sentidos durante as aulas também é bastante relevante. Em sala de aula, a propensão para a mobilização de diferentes repertórios multissemióticos, bem como de estratégias de negociação de sentidos, pode estar relacionada ao próprio acolhimento proposto pelos cursos de PLAc, na medida em que respeita as múltiplas formas de experimentar o mundo presentes nas interações em ambiente educativo. Além disso, essa abordagem proporciona momentos de escuta ativa entre as/os falantes, abrindo espaço para a valorização de repertórios socialmente marginalizados pelo projeto ainda colonial de modernidade. A desestabilização e o questionamento das hierarquias de poder também podem ser resultados do agir colaborativo entre docentes e estudantes, bem como do papel das alunas colaboradoras nas práticas de linguagem em sala de aula, contrariando a lógica do/a professor/a como centro do ensino. Ademais, com base no engajamento — “sempre multimodalizado, multissensorial, corporificado, espacial e ideologicamente marcado — em relações dinâmicas de produção de sentido junto às pessoas e ao mundo” (Rocha, 2019), a/o docente pode desempenhar papéis importantes como educadoras/es de migrantes adultas/os orientadas/os por uma pedagogia translíngua (García, 2017). Assim, de modo geral, neste estudo, o uso dos diferentes recursos dos repertórios das/os alunas/os é algo bem visto, mas ainda pode gerar inseguranças, tanto por parte de docentes quanto de estudantes, quando associado a uma perspectiva monolíngua de língua e ensino, em que um recurso pode ser visto como superior ou inferior a outro e ter o poder de interferir no processo de educação linguística.

Isso posto, temos que a inteligibilidade, portanto, é contínua e co-construída contextualmente nas zonas de contato, a partir de diversos fatores presentes nas interações comunicativas, como os/as interlocutores/as, seus interesses, objetivos, possibilidades e disposições, bem como dos variados recursos semióticos e estratégias mobilizadas.

A segunda pergunta de pesquisa, “*Qual é a relevância do inglês nas aulas de PLAc para discentes e docentes?*”, tinha como objetivo entender a importância do inglês nas aulas de PLAc no *Paraná Fala Idiomas*. O inglês como língua de contato desempenha um papel bifacetado nesse contexto. Como facilitador, ele contribui para que as interações sejam realizadas de forma mais eficiente, especialmente considerando o tempo limitado das aulas. Sendo um facilitador, contudo, o ILC não aparece como um recurso indispensável para a

construção de sentidos nas aulas de PLAc, já que essas práticas são naturalmente passíveis de serem realizadas a partir de diferentes recursos e estratégias, a depender da disposição e da crença, ambas conectadas, de quem fala. Por outro lado, o ILC também pode ser um dificultador. Sob uma visão estruturalista, apresentada nos registros, ele se configura como um fator de dificuldade quando é visto como um sistema linguístico não totalmente dominado por certas pessoas, o que pode levá-las a não se sentirem plenamente capazes de participar de determinadas interações sociodiscursivas. Ainda nessa perspectiva de língua como entidade fechada, inflexível, o uso frequente do ILC em sala de aula poderia interferir no aprendizado da língua portuguesa pelas pessoas migrantes. No entanto, a partir de uma visão translíngue — condizente com aquela que adoto no trabalho — que emerge dos registros, o inglês poderia assumir o papel de dificultador ao reforçar a naturalização do imperialismo linguístico do inglês, o que também poderia levar o/a professor/a de PLAc a deixar de se preparar para a pluralidade de corpos, vivências e saberes que efetivamente existem em nossas salas de aula — que, nesse sentido, refletem a vida fora delas.

Quanto à terceira e última pergunta de pesquisa, “*Em aula de PLAc no Paraná Fala Idiomas, em quais situações é importante recorrer à língua inglesa como língua de contato?*”, o objetivo era perceber se é importante recorrer à língua inglesa como língua de contato na sala de aula de PLAc no *Paraná Fala Idiomas*, e, se sim, verificar em quais situações isso ocorre. Dentro do contexto analisado, a prática do inglês como língua de contato, — visto como um recurso adicional, mas não essencial para a negociação de sentidos —, ocorre principalmente com alunas/os em níveis iniciais da educação linguística em PLAc e que não falam línguas próximas ao português. Além disso, o uso do ILC também se mostra uma estratégia eficaz para promover a conexão e o acolhimento das/os pessoas migrantes, além de viabilizar discussões mais aprofundadas e a clarificação de conteúdos que gerem dúvidas.

Considerando que, nesta pesquisa, alguns discursos ora se afastam, ora se aproximam da orientação translíngue que fundamenta a minha análise, retomo a afirmação de García (2017) sobre a importância de uma formação, inicial e continuada, que discuta questões sobre língua e poder, refletindo sobre uma translinguagem transformadora que nos permita conviver de maneira mais crítica e harmoniosa com o mundo ao nosso redor. Contudo, não basta que nossas professoras e nossos professores se conscientizem sobre a importância da translinguagem nas práticas educativas; é necessário que o entorno (Maher, 2007), como um todo, também reflita sobre essa questão e compreenda sua responsabilidade social na inclusão das pessoas migrantes nas sociedades de acolhida e as melhores maneiras de fazer isso. Sem

querer adotar um tom pessimista, o papel de migrante de crise, dentro de uma sociedade com um número crescente de conflitos políticos, econômicos, sociais e climáticos, pode ser assumido por qualquer um/a de nós a qualquer momento. Estar ciente de que estamos aqui agora, mas que tudo pode mudar, reforça a importância de auxiliar o próximo como gostaríamos de ser ajudadas/os, se, ou melhor, quando necessário.

Diante das questões levantadas, futuros estudos podem explorar a translíngua como orientação pedagógica para professoras de PLAc, aprofundando a compreensão sobre abordagens mais acolhedoras de ensino. Além disso, pesquisas que investiguem a percepção das/dos próprias/os estudantes sobre o uso do inglês em sua relação com outros recursos dentro das salas de aulas de PLAc podem contribuir para um entendimento mais amplo sobre as diferentes práticas de línguas dentro desse contexto, além de serem importantes por trazerem as perspectivas das/os alunas/os para o centro da discussão.

Por fim, espero que esta pesquisa contribua para o desenvolvimento da área de PLAc e inspire novas reflexões sobre os temas aqui discutidos e também sobre outros que sejam relevantes para o acolhimento da população migrante. Termina com o desejo de que este trabalho estimule de alguma forma o avanço de práticas educacionais mais inclusivas, que considerem as realidades e necessidades das/os migrantes em seu processo de inclusão na sociedade de acolhida. Sei que minhas práticas como educadora hoje caminham nessa direção, em grande parte devido a todo o processo de realizar e vivenciar esta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ACNUR atualiza dados sobre pessoas refugiadas na Ucrânia para refletir movimentos recentes. **ACNUR Brasil**. Brasília, 10 jun. 2022. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/noticias/comunicados-imprensa/acnur-atualiza-dados-sobre-pessoas-refugiadas-na-ucrania-para>. Acesso em: 21 abr. 2025.

ACNUR retrospectiva 2023. **ACNUR Brasil**. Brasília, 2023a. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/media/retrospectiva-do-acnur-2023>. Acesso em: 21 abr. 2025.

ACNUR diagnósticos participativos 2023. **ACNUR Brasil**. Brasília, 2023b. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/sites/br/files/2025-01/2023-diagnosticos-participativos.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2025.

AKKAD, Ahmad. Displaced Syrian academics: Unheard voices in academia. 2022. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/363791101\\_Displaced\\_Syrian\\_academics\\_Unheard\\_voices\\_in\\_academia](https://www.researchgate.net/publication/363791101_Displaced_Syrian_academics_Unheard_voices_in_academia). Acesso em: 21 abr. 2025.

ALBUQUERQUE, Mariana Lyra Varela de. **Prática colaborativa na formação de professores de português como língua de acolhimento**: reflexões a partir de uma experiência com (um) migrante(s) de crise. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) - Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

ALBUQUERQUE, Mariana Lyra Varela de; HAUS, Camila. Decolonialidade e inglês como língua franca: diálogos com professores brasileiros. **Cadernos do IL**, [S. l.], n. 61, p. 181–208, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/103202>. Acesso em: 17 fev. 2024.

ANÇÃ, Maria Helena. Língua portuguesa em novos públicos. **Saber (e) Educar**, n. 13, p. 71-87, 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/277826301\\_Lingua\\_portuguesa\\_em\\_novos\\_publicos](https://www.researchgate.net/publication/277826301_Lingua_portuguesa_em_novos_publicos). Acesso em: 20 fev. 2024

ANUNCIAÇÃO, Renata Franck Mendonça de. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento”. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n.1, p. 35-56, 2018.

BATISTELLA, Alessandro. O Paranismo e a invenção da identidade paranaense. **Revista Eletrônica História Em Reflexão**, v. 6, n. 11, p. 1-13, 2022. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/historiaemreflexao/article/view/1874>. Acesso em: 20 fev. 2024

BEDRETTIN, Yazan; CANAGARAJAH, Suresh; JAIN, Rashi. Autoethnography as research in elt: methodological challenges and affordances in the exploration of transnational identities, pedagogies and practices. *In*: BEDRETTIN, Yazan; CANAGARAJAH, Suresh; JAIN, Rashi. **Autoethnographies in ELT Transnational Identities, Pedagogies, and Practices**. [s.l.] Routledge, 2020. p. 1-19.



[https://sguweb.unicentro.br/app/webroot/arquivos/atsubmissao/ARTIGO\\_vers\\_o\\_final.pdf](https://sguweb.unicentro.br/app/webroot/arquivos/atsubmissao/ARTIGO_vers_o_final.pdf). Acesso em: 21 abr. 2025.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Sarah F. Lemos. **Relatório Anual OBMigra 2023** - OBMigra 10 anos: Pesquisa, Dados e Contribuições para Políticas. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2023. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/OBMIGRA\\_2023/Relat%C3%B3rio%20Anual/RELAT%C3%93RIO%20ANUAL%2005.12%20-%20final.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Relat%C3%B3rio%20Anual/RELAT%C3%93RIO%20ANUAL%2005.12%20-%20final.pdf). Acesso em: 21 abr. 2025.

CIVILIANS in Gaza in extreme peril while the world watches on: Ten requirements to avoid an even worse catástrofe. **UNHCR**. Geneva, 21 fev. 2024. Disponível em: <https://www.unhcr.org/news/speeches-and-statements/civilians-gaza-extreme-peril-while-world-watches-ten-requirements>. Acesso em: 21 abr. 2025.

CONARE/MJSP destaca aumento de 200% no número de casos analisados de pedido de refúgio em 2023. **Gov. br**. Brasília, 20 fev. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/conare-mj-sp-destaca-aumento-de-200-no-numero-de-casos-analisados-de-pedido-de-refugio-em-2023>. Acesso em: 21 abr. 2025.

CONSELHO Regional de Psicologia do Paraná. Dia da África: lembrar, reconhecer e resgatar a ancestralidade africana, **CRP-PR**, 2021. Disponível em: <https://crppr.org.br/dia-da-africa/#:~:text=Lembrar%2C%20reconhecer%20e%20resgatar%20a,e%20tradi%C3%A7%C3%B5es%20no%20territ%C3%B3rio%20paranaense>. Acesso em: 21 abr. 2025.

COSTA, Gisele Ottoni Tamez da; MACIEL, Ruberval Franco. Translinguagem: para além das línguas autônomas. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 79, p. 1434-1449, 2021.

CRUZ, Giêdra Ferreira da. Inglês como Língua Global: Reflexões sobre o ensino/aprendizagem. **Revista De Letras**, v. 8, n.1, 2018. Disponível em: [https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UESB-1\\_fa4a638f60f29216ff134f7b151a1e29](https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UESB-1_fa4a638f60f29216ff134f7b151a1e29). Acesso em: 21 abr. 2025.

CURSINO, Carla Alessandra. Português como Língua de Acolhimento pelas vozes de migrantes de crise. **Travessias Interativas**, v. 12, p. 107-123, 2022.

DAUGELIENE, Rasa; MARCINKEVICIENE, Rita. Brain circulation: Theoretical considerations. **Engineering Economics**, p. 49-57, 2009. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/228931144\\_Brain\\_circulation\\_Theoretical\\_considerations](https://www.researchgate.net/publication/228931144_Brain_circulation_Theoretical_considerations). Acesso em: 21 abr. 2025.

DE OLIVEIRA, Márcio. Imigração e diferença em um estado do sul do Brasil: o caso do Paraná. **Nuevo mundo, mundos nuevos**, n. 7, p. 2-12, 2007. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/28255681\\_Imigracao\\_e\\_diferenca\\_em\\_um\\_estado\\_do\\_sul\\_do\\_Brasil\\_o\\_caso\\_do\\_Parana](https://www.researchgate.net/publication/28255681_Imigracao_e_diferenca_em_um_estado_do_sul_do_Brasil_o_caso_do_Parana). Acesso em: 21 abr. 2025.

DEWEY, Martin. Towards a post-normative approach: learning the pedagogy of ELF. **Journal of English as a Lingua Franca**, v. 1, p. 141-170, 2012.

DIFERENÇAS entre o reconhecimento da condição de refugiado e a autorização de residência no Brasil. **ACNUR Brasil**. Brasília, [s.d.b]. Disponível em: <https://help.unhcr.org/brazil/asylum-claim/conheca-as-diferencas-entre-o-reconhecimento-da-condicao-de-refugiado-e-a-autorizacao-de-residencia-no-brasil/>. Acesso em: 21 abr. 2025.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Entre discursos mercadológicos e nacionalistas: apontamentos para o ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas. **Entremeios**: Revista de Estudos do Discurso, Pouso Alegre, v. 10, p. 5-8, 2015.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves.; NEVES, Amélia de Oliveira. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Revista X - Dossiê Especial**: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 87-110, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61225>. Acesso em: 19 fev. 2024

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel. Políticas linguísticas para o ensino de português como língua adicional: acolhimento ou silenciamento? - Entrevista com o professor Leandro Rodrigues Alves Diniz por Marília Lima Pimentel Cotinguiba. **RE-UNIR**, v. 8, p. 231-242, 2021.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; CAMARGO, Helena Regina Esteves de; BIZON, Ana Cecília Cossi. Propostas para a não sloganização do conceito de translíngua. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 24, p. 10-35, 2024.

EMERGÊNCIA na Ucrânia. **ACNUR Brasil**. Brasília, [s.d.]. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/emergencias/ucrania>. Acesso em: 21 abr. 2025.

FELIPE, Delton Aparecido. A presença negra na história do Paraná (Brasil): a memória entre o esquecimento e a lembrança. **REVHIST - Revista De História Da UEG**, v. 7, n. 1, p. 156-171, 2018. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/7436>. Acesso em: 21 abr. 2025.

FIERROS-PESQUEIRA, Emma; CASTILLO-FEDERICO, Diana. Forced Migration of Displaced Scholars in the 20th Century and Its Impact in the Circulation of Knowledge and Ideas. **Ágora de heterodoxias**, v. 8, n. 2, p. 36-46, 2022.

FLORIANI, Nádia Pacher; SOUZA, Edson Belo Clemente de. O direito à cidade dos refugiados, refugiadas e imigrantes em Curitiba-Paraná. **Revista GeoPantanal**, Corumbá/MS, v. 17, n. 32, p. 77-88, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/16478>. Acesso em: 21 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA. **Chamada Pública 09/2022 - Programa de Acolhida a Cientistas Ucrânicas - Fluxo Contínuo**. Curitiba, 2022a. Disponível em: [https://www.fappr.pr.gov.br/sites/fundacao-araucaria/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-04/cp\\_09-20222\\_-\\_cientistas\\_ucranianas.pdf](https://www.fappr.pr.gov.br/sites/fundacao-araucaria/arquivos_restritos/files/documento/2022-04/cp_09-20222_-_cientistas_ucranianas.pdf). Acesso em: 21 abr. 2025.

FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA. **Chamada Pública 10/2022 - Programa Institucional Universidades Amig@S: Acolhimento Extensionista aos Cientistas Ucrânicos - Fluxo Contínuo**. Curitiba, 2022b. Disponível em:

[https://www.fappr.pr.gov.br/sites/fundacao-araucaria/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-04/cp\\_10-2022\\_-\\_extensao\\_ucranianos.pdf](https://www.fappr.pr.gov.br/sites/fundacao-araucaria/arquivos_restritos/files/documento/2022-04/cp_10-2022_-_extensao_ucranianos.pdf). Acesso em: 21 abr. 2025.

FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA. **Chamada Pública 15/2024 - Programa de Permanência de Cientistas Ucranianos**. Curitiba, 17 jun. 2024. Disponível em: [https://www.fappr.pr.gov.br/sites/fundacao-araucaria/arquivos\\_restritos/files/documento/2024-06/cp\\_15-2024\\_permanencia\\_pesq\\_ucranianos.pdf](https://www.fappr.pr.gov.br/sites/fundacao-araucaria/arquivos_restritos/files/documento/2024-06/cp_15-2024_permanencia_pesq_ucranianos.pdf). Acesso em: 21 abr. 2025.

FRANÇA, Thais. Pensar a mobilidade científica a partir de uma perspectiva crítica e engajada: circulação do conhecimento ou manutenção de inequidades? **Rimac MX**, 2016. Disponível em: <https://rimac.mx/pensar-a-mobilidade-cientifica-a-partir-de-uma-perspectiva-critica-e-engajad-a-circulacao-do-conhecimento-ou-manutencao-de-inequidades/>. Acesso em: 21 abr. 2025.

GARCÍA, Ofelia. Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers. *In*: BEACCO J; KRUMM H; LITTLE D; THALGOTT P. (ed.). **The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes: Some lessons from research / Les enseignements de la recherche**. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2017. p.11-26.

GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michele Salles.; CALVO, Luciana Cabrini Simões. ELF in Brazil: recent developments and further directions. *In*: JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Martin. (ed.). **The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca**. Routledge, 2018. p. 176-185.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6078>. Acesso em: 21 abr. 2025.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de Acolhimento, Língua de Integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

HAUS, Camila. **Ensino de pronúncia sob a perspectiva do inglês como língua franca: crenças e práticas de professores de inglês do CELIN-UFPR**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) - Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

HEBENBROCK, Mariano. Construção da opinião pública sobre deslocados ucranianos e a demonização da Rússia. **Revista Alterjor**, v. 28, n. 2, p. 424-443, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/alterjor/article/view/211061>. Acesso em: 21 abr. 2025.

HEGARTY, Stephanie. Africanos estão sendo impedidos de deixar Ucrânia por 'racismo', diz União Africana. **BBC Brasil**, 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-60565156>. Acesso em: 19 abr. 2024

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

JORDÃO, Clarissa Menezes. A Língua Inglesa como Commodity: direito ou obrigação de todos? **Conhecimento Local e Conhecimento Universal**, v.3, p. 272-295, 2004.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **InRBLA**, Belo Horizonte, v.14, n. 1, p. 13- 40, 2014.

JORDAO, Clarissa Menezes; MARQUES, A. N. English as a lingua franca and critical literacy in teacher education: Shaking off some good old habits. *In*: GIMENEZ, Telma; KADRI, Michele Salles El; CALVO, Luciana Cabrini Simões. (org.). **English as a Lingua Franca in Teacher Education - A Brazilian Perspective**. Berlim: **De Gruyter**, 2018. p. 53-69.

LOPEZ, Ana Paula Araujo. **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.

LOPEZ, Ana Paula Araujo. A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação? **Revista X - Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 9-34, 2018.

LOPEZ, Ana Paula Araujo. O professor de Português como Língua de Acolhimento: entre o ativismo e a precarização. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 1, p. 169-190, 2020.

LOPEZ, Ana Paula Araujo; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira**, Brasília, Edição especial, n. 9, n.p., 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUSSI, Carmem. Políticas públicas e desigualdades na migração e refúgio. **Psicologia USP**, v. 26, n. 2, p. 136-144, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/102377>. Acesso em: 21 abr. 2025.

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

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and (re) constituting languages. **Critical Inquiry in Language Studies**, v. 2, n. 3, p. 137-156, 2005.

MAKONI, Sinfree; KAIPER-MARQUEZ, Anna; MOKWENA, Lorato. Introduction. *In*: MAKONI, S.; KAIPER-MARQUEZ, A.; MOKWENA, L. (ed.). **The Routledge Handbook of Language and the Global South/s**. Routledge, 2023. p. 1-15.

MARTIN, Michael; CHAVERNEF, Florence; IYENGAR, Sloka; ;GREGORIAN, Olga Palinkasev. Understanding and Meeting the Challenges of Displaced Scientists in the 21st Century. **Science & Diplomacy**, n.p., 2021. Disponível em: <https://www.sciencediplomacy.org/article/2021/understanding-and-meeting-challenges-displaced-scientists-in-21st-century>. Acesso em: 21 abr. 2025.

MARSON, Isabel Cristina Vollet; JORDÃO, Clarissa Menezes. Multiliteracies, English as a Língua Franca and Translingual Practices: Opening Pandora's box: Multiletramentos, Inglês como Língua Franca e Práticas Translingues: Abrindo a Caixa de Pandora. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 11, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/19823>. Acesso em: 18 fev. 2024.

MARTINS, Thays. “É tocante ver europeus de olhos azuis sendo mortos”, diz ex-procurador. **Correio Braziliense**. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/mundo/2022/03/4990014-e-tocante-ver-europeus-de-olhos-azuis-sendo-mortos-diz-ex-procurador.html>. Acesso em: 17 abr. 2025.

MARTUCCI, Elisabeth Márcia. Estudo de caso etnográfico. **Revista De Biblioteconomia De Brasília**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 167–180, 2001. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbbsb/article/view/46516>. Acesso em: 21 abr. 2025.

MATSUMOTO, Yumi; CANAGARAJAH, Suresh. The Use of Gesture, Gesture Hold, and Gaze in Trouble-in-Talk among Multilingual Interlocutors in an English as a Língua Franca Context. **Journal of Pragmatics**, p. 245-267, 2020.

MCADAM, Jane. The concept of crisis migration. **Forced Migration Review**, n. 45, p. 10-11, 2014. Disponível em: [www.fmreview.org/crisis/mcadam](http://www.fmreview.org/crisis/mcadam). Acesso em: 15 fev. 2024.

MCGRATH, Peter F.; LEMPINEN, Edward W. The integration of refugee and displaced scientists creates a win-win situation. **Unesco Science Report**, V. The shifting landscape for scientists, p. 20–23, June 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377450>. Acesso em: 21 abr. 2025.

MEGALE, Antonieta Heyden; DE CAMARGO, Helena Regina Esteves de. Práticas translingues: o repertório linguístico do sujeito bilíngue no século XXI. **Tabuleiro de Letras**, v. 9, n. 1, p. 50–64, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/1353>. Acesso em: 17 fev. 2024.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. HASHIGUTI, Simone Tiemi. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Polifonia**, v. 29, n. 53, p. 149–177, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/14865>. Acesso em: 21 abr. 2025.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. **Pimenta Cultural**, p. 293-307, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/333997021\\_Educacao\\_linguistica\\_repensando\\_os\\_conceitos\\_de\\_lingua\\_e\\_linguagem](https://www.researchgate.net/publication/333997021_Educacao_linguistica_repensando_os_conceitos_de_lingua_e_linguagem). Acesso em: 21 abr. 2025.

MENEZES, Nathália Oliveira da Silva; WELP, Anamaria; SARMENTO, Simone; DIDIO, Álvaro Rutkoski. O ensino de língua adicional em contexto de migração: princípios para o desenho de uma sequência didática para uma sala de aula translíngue. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 22, n. 1, p. DT3, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/46840>. Acesso em: 13 jan. 2024.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), p. 12-32, 2017.

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir**. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, v. 2, p. 1-14, 2019.

MILOZO, Giovana Nicolini. **Práticas translíngues na comunicação de aprendizes de português como língua estrangeira**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11064>. Acesso em: 21 abr. 2025.

MOITA LOPES Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 21 abr. 2025.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma Linguística Aplicada indisciplinar. São Paulo: **Parábola Editorial**, 2006, p. 13-44.

MUNHOZ, Fábio. Áudios atribuídos a Arthur do Val dizem que ucranianas “são fáceis porque são pobres”. **CNN Brasil**, São Paulo. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/audios-atribuidos-a-arthur-do-val-dizem-que-ucraniana-s-sao-faceis-porque-sao-pobres/>. Acesso em: 19 abr. 2025.

OLIVEIRA, Elismênnia A.; PINTO, Joana Plaza. Linguajamentos e contra-hegemonias epistêmicas sobre linguagem em produções escritas indígenas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão-SC, v. 11, n. 2, p. 311-335, 2011.

OLIVEIRA, Jossane Rodrigues de; SABOTA, Barbra. Translinguagem e interculturalidade na educação linguística crítica: entre concepções e articulações. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 6, n. 3, p. 384-406, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/38392>. Acesso em: 17 fev. 2024.

OLMO, Francisco Javier Calvo del; VAILATTI, Teurra F. A intercompreensão como ferramenta didática para o ensino do português brasileiro no PBMIH. **Letra Magna (Online)**, v. 23, p. 24-38, 2018.

ONO, Fabrício T. P. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores. **Veredas online**, Juiz de Fora, v. 22, n.1, p. 51-62, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/336036442\\_Possiveis\\_contribuicoes\\_da\\_autoetnografia\\_para\\_investigacoes\\_na\\_area\\_de\\_formacao\\_de\\_professores\\_e\\_formacao\\_de\\_formadores](https://www.researchgate.net/publication/336036442_Possiveis_contribuicoes_da_autoetnografia_para_investigacoes_na_area_de_formacao_de_professores_e_formacao_de_formadores). Acesso em: 18 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em:

<https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 21 abr. 2025.

PENNYCOOK, Alastair. From Translanguaging to Translingual Activism. *In*: MACEDO, Donaldo. (ed.). **Decolonizing Foreign Language Education: The Misteaching of English and Other Colonial Languages**. Routledge, 2019. p. 169-185.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: **Parábola**, 2006, p. 67-84

PESQUISA da OIM mostra que a guerra na Ucrânia já deslocou 7,1 milhões de pessoas. **Organização Internacional para as Migrações (OIM) -Brasil**. Brasília, 06 abr. 2022. Disponível em: <https://brazil.iom.int/pt-br/news/pesquisa-da-oim-mostra-que-guerra-na-ucrania-ja-deslocou-7-1-milhoes-de-pessoas>. Acesso em: 21 abr. 2025.

PERALI, Tejendra. 'My life as a second-class human being: Experiences of a refugee academic', **Education And Conflict Review**, p. 87-96, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/344035293\\_'My\\_life\\_as\\_a\\_second-class\\_human\\_being'\\_Experiences\\_of\\_a\\_refugee\\_academic](https://www.researchgate.net/publication/344035293_'My_life_as_a_second-class_human_being'_Experiences_of_a_refugee_academic). Acesso em: 21 abr. 2025.

PHILLIPSON, Robert. English: From British empire to corporate empire. **Sociolinguistic Studies**, 2012, n.p.

PHILLIPSON, R. Myths and Realities of 'Global' English. **Language Policy**, v. 16, n. 3, p. 313-331, 2017.

PRATT, Mary Louise. Arts of the contact zone. **Profession**, v. 1991, p. 33-40, 1991. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/25595469>. Acesso em: 21 abr. 2025.

PROGRAMAS Abertos. **Araucária – Ciência, Tecnologia e Inovação para o Paraná**. Curitiba, [s.d.]. Disponível em: <https://www.fappr.pr.gov.br/Programas-Abertos>. Acesso em: 21 abr. 2025.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Translanguaging as a clarion call and a war cry from the global south**, v. 23, p. 1-1, 2023.

RAUTER, Cristina Mair Barros. Os que vieram para branquear o Brasil: O moinho de gastar gente e a imigração alemã no século XIX. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, v. 10, n. 24, p. 67–88, 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/574>. Acesso em: 21 abr. 2025.

REFUGIADOS. **ACNUR Brasil**. Brasília, [s.d.]. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/sobre-o-acnur/quem-ajudamos/refugiados>. Acesso em: 21 abr. 2025.

REFUGIADOS e migrantes em Curitiba apontam falhas nas políticas públicas e dificuldades de integração. **Escola Superior do Ministério Público da União**. Brasília, 09 maio 2019. Disponível em: <https://escola.mpu.mp.br/a-escola/comunicacao/noticias/refugiados-e-migrantes-em-curitiba-a-pontam-falhas-nas-politicas-publicas-e-dificuldades-de-integracao>. Acesso em: 21 abr. 2025.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. **DELTA**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 2-39, 2019.

ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval. Multimodalidade, letramentos e translíngue: diálogos para a educação linguística contemporânea. In: SANTOS, Leandra Inês Seganfredo; MACIEL, Ruberval Franco. (org.). **Formação e prática docente em língua portuguesa e literatura**. Campinas: Pontes, 2019. p. 117-44.

ROCHA, Claudia Hilsdorf; MEGALE, Antonieta Heyden. Translíngue e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 39, p. 1-32, 2023.

SANKOFA: go back and get it. **Black Cultural Festival**. [s.d]. Disponível em: <https://www.blackculturalfestival.com/sankofa/>. Acesso em: 21 abr. 2025.

SANTO, Diogo O. E.; SANTOS, Kelly B. A invenção do monolíngue no Brasil: por uma orientação translíngue em aulas de línguas. **Caleidoscópio**, v. 16, p. 152-162, 2018.

SEVERO, Cristine; ABDELHAY, Ashraf; MAKONI, Sinfree. Translanguaging in the Global South. **Scrutiny**, v. 25. p. 104-109, 2020.

SILVA, Jhuliane Evelyn; MARSON, Isabel Cristina Vollet. Língua-código e/ou língua-verbo? Um olhar decolonial sobre a sala de aula de inglês. **Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura**, = v. 27, n. 3, p. 684-700, 2022. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/363612905\\_Lingua-codigo\\_eou\\_lingua-verbo\\_Um\\_olhar\\_decolonial\\_sobre\\_a\\_sala\\_de\\_aula\\_de\\_ingles](https://www.researchgate.net/publication/363612905_Lingua-codigo_eou_lingua-verbo_Um_olhar_decolonial_sobre_a_sala_de_aula_de_ingles). Acesso em: 21 abr. 2025.

SILVA, Wandoirsom Pereira; JAVORSKI, Elaine. Representações dos refugiados na série “Paraná que acolhe imigrantes” do Paraná TV. In: EVINCI, 11, 2016, **Anais do EVINCI - Unibrasil**, v. 6, n. 1, 2016. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.unibrasil.com.br/index.php/anaisvinci/article/view/1754>. Acesso em: 18 fev. 2024.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. Inglês como Língua Franca Não é Zona Neutra, é Zona Transcultural de Poder: Por Uma Descolonização de Concepções, Práticas e Atitudes. **Línguas & Letras**, v. 19, n. 44, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20257>. Acesso em: 18 fev. 2024.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. Inglês como Língua Internacional: por uma pedagogia intercultural crítica (english as an international language: for a critical intercultural pedagogy). **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 52, p. 231-256, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/15557>. Acesso em: 01 nov. 2024.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. **Inglês como língua internacional**: Por uma pedagogia intercultural crítica. 2008. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, 2008.

TEIXEIRA, Gabriela; PEDROSO, Gustavo. Dia da África: lembrar, reconhecer e resgatar a ancestralidade africana. **Conselho Regional de Psicologia do Paraná**, 2021. Disponível em:

<https://crppr.org.br/dia-da-africa/#:~:text=Lembrar%2C%20reconhecer%20e%20resgatar%20a,e%20tradi%C3%A7%C3%B5es%20no%20territ%C3%B3rio%20paranaense>. Acesso em: 21 abr. 2025.

THEODORO, Mário. Relações raciais, racismo e políticas públicas no Brasil contemporâneo. **Revista De Estudos E Pesquisas Sobre As Américas**, v. 8, n. 1, p. 205–219, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/18484>. Acesso em: 21 abr. 2025.

TOURINHO, Luciano de Oliveira Souza; SOTERO, Ana Paula da Silva. A migração da população negra no Brasil e os efeitos necropolíticos do racismo nas políticas migratórias brasileiras contemporâneas. **Revista Internacional Consinter De Direito**, v. 9, n. 17, p. 229, 2023. Disponível em: <https://revistaconsinter.com/index.php/ojs/article/view/444>. Acesso em: 21 abr. 2025.

VERTOVEC, Steven. Reading ‘Super-diversity’. **Max Planck Institute for the Study of Religious and Ethnic Diversity**, Göttingen, dez. 2013. Disponível em: <https://www.mmh.mpg.de/38383/blog-vertovec-super-diversity>. Acesso em: 10 abr. 2025.

WEI, Li. Translanguaging as a Practical Theory of Language. **Applied Linguistics**, v. 39, n. 1, p. 9-30, 2017.

WEI, Li; GARCÍA, Ofelia. Not a First Language but One Repertoire: Translanguaging as a Decolonizing Project. **RELC Journal**, p. 1-12, 2022.

YIP, Joana; GARCÍA, Ofelia. Translinguagens: recomendações para educadores. **Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales IX**, p. 164-177, 2018. Disponível em <https://ofeliagarciadotorg.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/02/yip-garcia.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2025.

## **APÊNDICES E ANEXO**

## APÊNDICE A: Questionário aplicado às participantes

### QUESTIONÁRIO

Olá!

Meu nome é Mariana Clara e esse formulário foi desenvolvido como parte do meu mestrado. O objetivo geral da minha pesquisa é levantar as perspectivas de professores do programa "Paraná Fala Idiomas: Português como Língua Adicional para Imigrantes" acerca das situações nas quais o inglês funciona como língua de contato.

Ao responder este formulário você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 70597423.8.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 6.214.629 emitido em 2 de agosto de 2023.

**1.** Nome

**2.** Qual é o seu grau de escolaridade?

( ) Superior completo

( ) Pós-graduação (Lato sensu) - Incompleto

( ) Pós-graduação (Lato sensu) - Completo

( ) Pós-graduação (Stricto sensu, nível mestrado) - Incompleto

( ) Pós-graduação (Stricto sensu, nível mestrado) - Completo

( ) Pós-graduação (Stricto sensu, nível doutorado) - Incompleto

( ) Pós-graduação (Stricto sensu, nível doutorado) - Completo

**3.** O que você entende como “Português como Língua de Acolhimento”?

**4.** Você gosta do termo “Português como Língua de Acolhimento”? Por quê?

**5.** Há quanto tempo você leciona Português como Língua de Acolhimento?

( ) Menos de 3 anos

( ) 3 a 5 anos

( ) 5 a 10 anos

( ) 10 a 15 anos

( ) 15 a 20 anos

6. Qual ou quais você considera ser/em a/s sua/s língua/s materna/s?
7. Você fala alguma língua adicional? Qual/quais?
8. Caso a resposta acima for positiva, qual o seu nível de proficiência nessa/s língua/s?  
Você pode colocar um ponto final no espaço abaixo caso a resposta anterior tenha sido negativa.
9. Você sentiu/sente dificuldade para se expressar em inglês? Explique
10. Você sentiu/sente necessidade em ser fluente em inglês? Explique

**Obrigada pela sua participação!**

## **APÊNDICE B: Roteiro para entrevista semiestruturada aplicada às participantes**

1. Como você avalia o uso de diferentes línguas para instrução e/ou comunicação em sala de aula de PLAc?
2. Como você lida quando em sala de aula de PLAc você e suas/seus alunas/os não compartilham de uma língua em comum?
3. Você acha que é importante ter uma língua em comum com as/os alunas/os?
4. O inglês tem algum papel na sua sala de aula de PLAc? Qual?
5. Se respondeu positivamente à última, pergunta, em quais momentos você acha que é mais importante utilizar o inglês?
6. Todas/os as/os suas/seus estudantes são proficientes em inglês? Caso tenha estudantes não proficientes, como você procedeu em sala de aula com essas/esses estudantes em momentos em que utilizou o inglês?
7. Você se lembra de momentos em que o uso de línguas como o português e inglês não foi suficiente para se fazer inteligível em sala de aula? Como procedeu nesses momentos?

## APÊNDICE C: Convenções para as transcrições das entrevistas

<b>Lendi</b>	início da fala de Lendi
<b>Madi</b>	início da fala de Madi
<b>Jedi</b>	início da fala de Jedi
<b>Samdi</b>	início da fala de Samdi
<b>Dimanch</b>	início da fala de Dimanch
<i>Itálico</i>	discurso das participantes
<b>Negrito</b>	destaque meu
<b>CAIXA ALTA</b>	ênfase
<b>“aspas”</b>	simulações de fala e pensamento
[...]	supressão de discurso
[ ]	fatores extralinguísticos e outras observações
...	hesitação

## APÊNDICE D: TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do Projeto:** Inglês como Língua de Contato em aulas de Português como Língua de acolhimento (PLAc): perspectivas de professoras e professores

**Pesquisadora responsável:** Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão

**Pesquisadora assistente:** Mariana Clara de Lima da Silva

**Local da Pesquisa:** Casa da pesquisadora Mariana Clara

**Endereço:** [REDACTED]

Você está sendo convidada(o) a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada “Inglês como Língua de Contato em aulas de Português como Língua de acolhimento (PLAc): perspectivas de professoras e professores” tem como objetivo levantar as perspectivas dos professores e das professoras do programa “Paraná Fala Idiomas: Português como Língua Adicional para Imigrantes” acerca das situações nas quais o inglês funciona como língua de contato.

Participando do estudo você está sendo convidada(o) a: preencher questionário(s) com perguntas discursivas e objetivas, participar de entrevistas online e conceder permissão para a observação de aulas síncronas e assíncronas que tenha participado ou venha a participar dentro do Programa de Português como Língua Adicional para Imigrantes do *Paraná Fala Idiomas*.

Observações:

- Não será necessário o deslocamento da sua cidade, podendo participar da pesquisa da sua própria casa ou de outro lugar que considerar pertinente;
- Em relação ao(s) questionário(s), ele(s) será/serão realizado(s) via *Google Forms* e poderá/poderão ser respondido(s) dentro do tempo estimado de menos de 1 hora;
- As entrevistas, que serão gravadas, ocorrerão de forma online, via plataforma a ser escolhida. Ainda, elas serão armazenadas em drive pessoal da pesquisadora responsável e da pesquisadora assistente pelo período de 5 anos após a sua realização.

Desconfortos e riscos: Fui informada(o) que os riscos são mínimos e referem-se à possibilidade de cansaço ao responder perguntas, estresse, invasão de privacidade ou vergonha. Ainda, estou ciente de que posso sentir-me desconfortável, caso assuntos que me causem sofrimento sejam abordados. No entanto, esses riscos mínimos justificam-se pelos benefícios da pesquisa: compartilhar as minhas experiências de vida e de sala de aula e descobrir mais sobre mim mesma(o), refletir acerca das minhas práticas em sala de aula; contribuição para as Ciências Humanas, especificamente no contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade das pesquisadoras responsáveis (Resol. 466/2012 e 510/2016).

Sigilo e privacidade: Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

(  ) Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade das pesquisadoras, que se comprometem em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

(  ) Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Ressarcimento e Indenização: Para participar da pesquisa, eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras. Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão

Endereço: [REDACTED]

Telefone: [REDACTED]

E-mail: clarissamjordao@gmail.com

Pesquisadora assistente: Mariana Clara de Lima da Silva

Endereço: [REDACTED]

Telefone: [REDACTED]

E-mail: mari.clara\_@hotmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná, Telefone: (41) 3360 – 5094 ou pelo e-mail cep\_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pela pesquisadora e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 70597423.8.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 6.214.629 emitido em 2 de agosto de 2023.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que aceito participar.

Nome da(o) participante da pesquisa:

\_\_\_\_\_

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

## ANEXO A: Parecer consubstanciado do CEP - UFPR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Interações do Inglês como Língua de Contato em uma sala de aula de Português como Língua de Acolhimento.

**Pesquisador:** Clarissa Menezes Jordão

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 70597423.8.0000.0214

**Instituição Proponente:** Pós-Graduação Letras

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.214.629

#### Apresentação do Projeto:

Sem alterações em relação ao parecer Número 6.167.364, emitido em 06/07/2023.

#### Objetivo da Pesquisa:

Sem alterações em relação ao parecer Número 6.167.364, emitido em 06/07/2023.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sem alterações em relação ao parecer Número 6.167.364, emitido em 06/07/2023.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem alterações em relação ao parecer Número 6.167.364, emitido em 06/07/2023.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A equipe de pesquisa atendeu às demandas colocadas no parecer de número 6.167.364, emitido em 06/07/2023, portanto os termos de apresentação obrigatória estão presentes e podem ser considerados adequados.

#### Recomendações:

Não há.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise e deliberações deste colegiado concluiu-se que, salvo melhor juízo, não há pendências ou inadequações no protocolo em tela.

**Endereço:** Rua General Carneiro, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

**Bairro:** Centro **CEP:** 80.060-150

**UF:** PR **Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-5094

**E-mail:** cep\_chs@ufpr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS**



Continuação do Parecer: 6.214.629

**Considerações Finais a critério do CEP:**

01. Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, RELATÓRIOS PARCIAIS semestrais (a cada seis meses a partir da data de aprovação), com o relato do andamento da pesquisa, via Plataforma Brasil, usando o recurso NOTIFICAÇÃO. Informações relativas às modificações do protocolo, como cancelamento, encerramento, alterações de cronograma ou orçamento, devem ser apresentadas no modo EMENDA. No encerramento da pesquisa deve ser submetido via NOTIFICAÇÃO da Plataforma Brasil o RELATÓRIO FINAL.

02 - Importante: (Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo acesso do Pesquisador principal. Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório à instituição proponente.

03 - Favor inserir em seu TCLE e/ou TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa apresentar tais documentos aos participantes de sua pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2155788.pdf	09/07/2023 12:53:10		Aceito
Outros	Carta_resposta.docx	09/07/2023 12:52:14	MARIANA CLARA DE LIMA DA SILVA	Aceito
Outros	Projeto_corrigido.docx	09/07/2023 12:50:34	MARIANA CLARA DE LIMA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.pdf	13/06/2023 16:55:37	MARIANA CLARA DE LIMA DA SILVA	Aceito
Outros	concord.pdf	13/06/2023 16:54:50	MARIANA CLARA DE LIMA DA SILVA	Aceito
Outros	Obs.docx	13/06/2023 16:53:02	MARIANA CLARA DE LIMA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	05/06/2023 11:24:39	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	05/06/2023 11:24:28	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Outros	Extrato.pdf	05/06/2023 11:24:15	Clarissa Menezes Jordão	Aceito

**Endereço:** Rua General Carneiro, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121  
**Bairro:** Centro **CEP:** 80.060-150  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3360-5094 **E-mail:** cep\_chs@ufpr.br

Página 02 de 03

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 6.214.629

Outros	Entrevista.docx	05/06/2023 11:24:04	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Outros	Questionario.docx	05/06/2023 11:23:53	Clarissa Menezes Jordão	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CURITIBA, 02 de Agosto de 2023

---

**Assinado por:**  
**Simone Cristina Ramos**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua General Carneiro, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121  
**Bairro:** Centro **CEP:** 80.060-150  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3360-5094 **E-mail:** cep\_chs@ufpr.br