

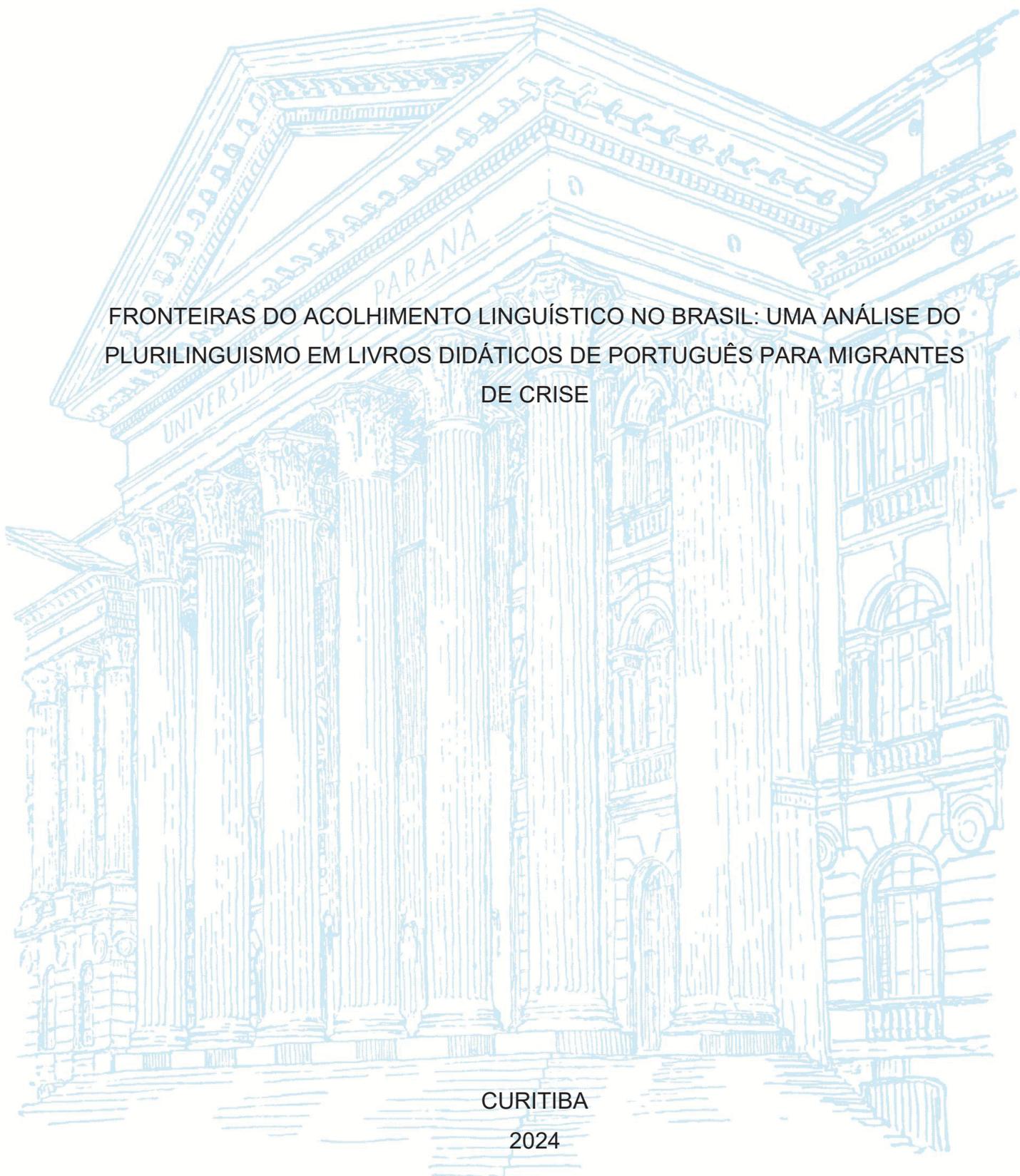
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TEURRA FERNANDES VAILATTI

FRONTEIRAS DO ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO
PLURILINGUISMO EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA MIGRANTES
DE CRISE

CURITIBA

2024



TEURRA FERNANDES VAILATTI

FRONTEIRAS DO ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO
PLURILINGUISTO EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA MIGRANTES
DE CRISE

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Calvo del Olmo.

Coorientador: Prof. Dr. Christian Degache.

CURITIBA

2024

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

Vailatti, Teurra Fernandes

Fronteiras do acolhimento linguístico no Brasil : uma análise do plurilinguismo em livros didáticos de português para migrantes de crise. / Teurra Fernandes Vailatti. – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Doutorado (Tese) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Javier Calvo Del Olmo.

Coorientador: Prof. Dr. Christian Jean-Marie Régis Degache.

1. Multilinguismo. 2. Livros didáticos. 3. Migração forçada.
I. Olmo, Francisco Javier Calvo del, 1986-. II. Degache, Christian Jean-Marie Régis. III. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. IV. Título.

Bibliotecário : Dênis Junio de Almeida CRB-9/2092



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E 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 tese de Doutorado de **TEURRA FERNANDES VAILATTI** intitulada: **Fronteiras do acolhimento linguístico no Brasil: uma análise do plurilinguismo em livros didáticos de português para migrantes de crise**, sob orientação do Prof. Dr. FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO, 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 doutora 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, 13 de Dezembro de 2024.

Assinatura Eletrônica

17/12/2024 09:24:17.0

FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

20/12/2024 17:01:58.0

SAULO NEIVA

Avaliador Externo (UNIVERSIT? CLERMONT AUVERGNE)

Assinatura Eletrônica

17/12/2024 18:05:13.0

CATHERINE CARRAS

Avaliador Externo (UNIVERSITé GRENOBLE ALPES)

Assinatura Eletrônica

13/12/2024 17:35:13.0

LEANDRO RODRIGUES ALVES DINIZ

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS)

Assinatura Eletrônica

13/12/2024 19:28:18.0

CLAUDIA HELENA DAHER

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

13/12/2024 16:06:16.0

SILVIA MARIA MARTINS MELO PFEIFER

Avaliador Externo (UNIVERSITY OF HAMBURG)

Assinatura Eletrônica

16/12/2024 06:03:56.0

CHRISTIAN JEAN-MARIE REGIS DEGACHE

Coorientador(a)

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: 417947

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 417947

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meu agradecimento aos que me acompanharam nesta etapa tão importante da minha trajetória acadêmica.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus orientadores, os professores Francisco Calvo del Olmo e Christian Degache, pela orientação e pela amizade que construímos. Este trabalho não teria sido possível sem o apoio e a confiança de vocês. *Moltes gràcies, merci beaucoup !*

À CAPES, agradeço pelo financiamento concedido. À Pós-Graduação em Letras da UFPR e ao LIDILEM da UGA, agradeço pelo suporte acadêmico com as burocracias da cotutela e mobilidade internacional, principalmente nos tempos de pandemia.

Agradeço também aos professores e professoras membros da banca de qualificação, Leandro Diniz, Silvia Melo-Pfeifer e Claudia Daher, por dedicarem seu tempo na leitura deste trabalho. Suas sugestões foram essenciais para os encaminhamentos finais da pesquisa.

À minha mãe, meu agradecimento pelos incansáveis esforços pela minha educação, desde sempre! Também, pelo apoio financeiro ao longo desses últimos anos de tese, por me encorajar e torcer tanto pelos meus projetos.

Merci à Matthieu, pour sa patience infinie, d'avoir tenu bon cette dernière année et d'avoir (presque) toujours gardé le sourire quand je venais lui montrer mes graphiques.

Ao Thomas, agradeço pela amizade e parceria na cotutela, pelas tantas palavras de apoio, lembrando sempre que *vai dar tudo certo, amiga*. À Karine e Cláudia, agradeço pelas trocas aqui e lá, esperando que sejam as primeiras de muitas!

À Kátia, meu agradecimento pelas portas abertas no *Service des Langues*, da UGA. À Natália pelo apoio institucional em Lyon 3, nos momentos finais de redação deste trabalho.

Por fim, estendo meus agradecimentos a todos aqueles e aquelas que, de alguma forma, cruzaram seus caminhos com o meu e contribuíram nesta jornada. Cada conselho e palavra de estímulo foram muito importantes para mim.

Muito obrigada!

Merci beaucoup !

Apenas ficar aqui
por força ficar aqui
até que a palavra morar
faça sentido

*Ana MARTINS MARQUES
Eduardo JORGE*

RESUMO

O aumento dos deslocamentos forçados para o Brasil, a partir de 2010, impulsionou a criação de cursos gratuitos de português para adultos migrantes de crise, oferecidos, principalmente, por universidades, associações e organizações religiosas. O fortalecimento dessas iniciativas veio acompanhado pela publicação de materiais didáticos especialmente desenvolvidos para esse contexto de ensino. Embora esses materiais tenham contribuído para suprir a falta de recursos existentes, ainda é necessário compreender como a diversidade linguística tem sido abordada, considerando a heterogeneidade dos perfis, repertórios e trajetórias dos aprendizes. Com base nisso, a pesquisa tem como objetivo analisar como os repertórios linguísticos dos migrantes de crise são mobilizados nas atividades didáticas e em que medida esses materiais favorecem uma abertura para o plurilinguismo. A investigação se inscreve no campo da didática do plurilinguismo, mobilizando referenciais teóricos que promovem as chamadas abordagens plurais, como o despertar para as línguas, a intercompreensão, a abordagem intercultural e a didática integrada das línguas (Candelier et al., 2012; Candelier; Castellotti, 2013). O corpus da análise é composto por oito manuais didáticos publicados entre 2015 e 2021, selecionados com base num levantamento das publicações didáticas do campo do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), que mantivemos atualizado até 2023. Seguindo os princípios da Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi 2016), o processo analítico – apoiado no uso do software ATLAS.ti (Muhr, 1991) – desenvolveu-se em três ciclos: (1) identificação de práticas plurilíngues, (2) classificação dessas práticas segundo as abordagens plurais e (3) descrição das competências plurilíngues mobilizadas. Os resultados revelam a presença de práticas explicitamente e potencialmente plurilíngues nos manuais analisados, organizadas em oito cenários pedagógicos distintos. Observa-se que, embora a maioria dos manuais ainda opere sob uma lógica monolíngue, há indícios de abertura à diversidade linguística, sobretudo na coleção *Vamos Juntos(as)!*. No entanto, a presença de outras línguas – como línguas indígenas, africanas, de sinais ou oriundas das migrações – ainda é marginal e muitas vezes simbólica, sugerindo um apagamento de uma parte importante da diversidade linguística brasileira. Entre as abordagens plurais, a abordagem intercultural se destaca; por outro lado, outras abordagens que poderiam mobilizar um número importante de línguas – como a intercompreensão e o despertar para as línguas – permanecem pouco exploradas. A pesquisa contribui com o campo do PLAc ao oferecer um mapeamento atualizado das publicações existentes, um repertório das práticas e competências plurilíngues e uma visão aprofundada do plurilinguismo nesses materiais didáticos. Além disso, ela destaca aspectos que podem ser explorados em toda prática pedagógica que busque se beneficiar das abordagens plurais para o ensino da língua-alvo. Seus resultados oferecem, nessa perspectiva, subsídios para a formação docente, a elaboração de novos materiais mais sensíveis à diversidade e o fortalecimento de políticas linguísticas de acolhimento que valorizem os repertórios dos migrantes. Por fim, a tese aponta para a necessidade de investigações futuras que articulem a análise dos manuais aos seus usos em sala de aula, considerando tanto as estratégias docentes quanto as percepções dos próprios aprendizes sobre as práticas plurilíngues.

Palavras-chave: Português como Língua de Acolhimento; plurilinguismo; livros didáticos; migração de crise; abordagens plurais.

ABSTRACT

The increase in forced displacements to Brazil since 2010 has led to the creation of free Portuguese courses for adult crisis migrants, mainly offered by universities, associations and religious organizations. The strengthening of these initiatives has been accompanied by the publication of teaching materials specifically developed for this educational context. Although these materials have helped address the existing lack of resources, it remains necessary to understand how linguistic diversity has been approached, considering the heterogeneity of learners' profiles, repertoires and trajectories. Based on this, the present research analyzes how the linguistic repertoires of crisis migrants are mobilized in didactic activities and to what extent these materials promote openness to multilingualism. The study is grounded in the field of multilingual didactics, drawing on theoretical frameworks that promote so-called pluralistic approaches, such as awakening to languages, intercomprehension, the intercultural approach and the integrated didactic approach to languages (Candelier et al., 2012; Candelier; Castellotti, 2013). The analytical corpus consists of eight textbooks published between 2015 and 2021, selected through a systematic review of Portuguese as a Host Language-related publications, updated until 2023. Following the principles of Discursive Textual Analysis (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2016), the analysis – supported by ATLAS.ti software (Muhr, 1991) – was carried out in three cycles: (1) identification of multilingual practices, (2) classification of these practices according to pluralistic approaches and (3) description of the multilingual competences mobilized. The results reveal the presence of both explicitly and potentially multilingual practices in the analyzed textbooks, organized into eight distinct pedagogical scenarios. While most textbooks still operate within a monolingual logic, there are signs of openness to linguistic diversity, especially in the *Vamos Juntos(as)!* collection. However, the inclusion of other languages – such as Indigenous, African, signed or migrant languages – remains marginal and often symbolic, suggesting the erasure of an important part of Brazil's linguistic diversity. Among the pluralistic approaches, the intercultural approach is the most prominent; in contrast, other approaches that could mobilize a significant number of languages – such as intercomprehension and awakening to languages – remain underexplored. This research contributes to the Portuguese as a Host Language field by offering an updated mapping of existing publications, a repertoire of multilingual practices and competences and an in-depth view of multilingualism in these teaching materials. Furthermore, it highlights aspects that can be explored in pedagogical practices that seek to benefit from pluralistic approaches to teaching the target language. From this perspective, the findings offer valuable input for teacher education, the development of new materials that are more responsive to diversity and the strengthening of language integration policies that value migrants' repertoires. Finally, the thesis points to the need for future research connecting textbook analysis to classroom use, considering both teachers' strategies and learners' perceptions of multilingual practices.

Keywords: Portuguese as a Host Language; multilingualism; textbooks; crisis migration; pluralistic approaches.

RÉSUMÉ

L'augmentation des déplacements forcés vers le Brésil, à partir de 2010, a entraîné la création de cours gratuits de portugais pour adultes migrant·es de crise, proposés principalement par des universités, des associations et des organisations religieuses. Le développement de ces initiatives s'est accompagné de la publication de supports didactiques spécialement conçus pour ce contexte d'enseignement. Bien que ces matériels aient contribué à combler le manque de ressources existantes, il reste nécessaire de comprendre comment la diversité linguistique y est abordée, en tenant compte de l'hétérogénéité des profils, des répertoires et des trajectoires des apprenant·es. Dans cette perspective, la recherche vise à analyser comment les répertoires linguistiques des migrant·es de crise sont mobilisés dans les activités didactiques et dans quelle mesure ces supports favorisent une ouverture au plurilinguisme. L'étude s'inscrit dans le champ de la didactique du plurilinguisme, en mobilisant des cadres théoriques qui promeuvent les approches plurielles : l'éveil aux langues, l'intercompréhension, l'approche interculturelle et la didactique intégrée des langues (Candelier et al., 2012 ; Candelier ; Castellotti, 2013). Le corpus analysé se compose de huit manuels didactiques publiés entre 2015 et 2021, sélectionnés sur la base d'un recensement des publications du champ du Portugais Langue d'Accueil (PLAc), maintenu à jour jusqu'en 2023. Suivant les principes de l'Analyse Textuelle Discursive (ATD) (Moraes ; Galiazzi, 2016), l'analyse, réalisée à l'aide du logiciel ATLAS.ti (Muhr, 1991), s'est déroulée en trois cycles : (1) identification des pratiques plurilingues, (2) classification de ces pratiques selon les approches plurielles, (3) description des compétences plurilingues mobilisées. Les résultats révèlent la présence de pratiques explicitement et potentiellement plurilingues dans les manuels analysés, organisées en huit scénarios pédagogiques. Il apparaît que, bien que la majorité des manuels fonctionnent encore selon une logique monolingue, des signes d'ouverture à la diversité linguistique sont perceptibles, notamment dans la collection *Vamos Juntos(as)!*. Toutefois, la présence d'autres langues, telles que les langues autochtones, africaines, les langues des signes ou celles issues des migrations, reste marginale et souvent symbolique, suggérant un effacement d'une partie importante de la diversité linguistique brésilienne. Parmi les approches plurielles, l'approche interculturelle se distingue ; en revanche, d'autres approches susceptibles de mobiliser un nombre plus important de langues, comme l'intercompréhension et l'éveil aux langues, restent peu exploitées. Cette recherche apporte une contribution au champ du PLAc en proposant un recensement des publications existantes, un répertoire des pratiques et compétences plurilingues, ainsi qu'une vision approfondie du plurilinguisme dans ces supports. Elle met également en lumière des aspects pouvant être exploités dans toute pratique pédagogique souhaitant tirer parti des approches plurielles pour l'enseignement de la langue cible. Ses résultats offrent, dans cette optique, des pistes pour la formation des enseignant·es, la création de nouveaux matériels plus sensibles à la diversité et le développement de politiques linguistiques d'intégration valorisant les répertoires des migrant·es. Enfin, la thèse souligne l'importance de recherches futures articulant l'analyse des manuels à leurs usages en salle de classe, en tenant compte des stratégies mises en œuvre par les enseignant·es et des perceptions des apprenant·es sur les pratiques plurilingues.

Mots clés : Portugais Langue d'Accueil ; plurilinguisme ; manuels didactiques ; migration de crise ; approches plurielles.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Distribuição regional da produção de livros didáticos de português para migrantes de crise no Brasil	91
QUADRO 2 – Perfil dos livros didáticos de português para migrantes de crise no Brasil	93
QUADRO 3 – Critérios de seleção do <i>corpus</i> de documentos	95
QUADRO 4 – Livros didáticos de português para migrantes de crise no Brasil: <i>corpus</i> de análise	97
QUADRO 5 – Ficha de informações gerais para contextualização do <i>corpus</i> de documentos	101
QUADRO 6 – Categorização das competências plurilíngues nos livros didáticos de português para migrantes de crise no Brasil	120
QUADRO 7 – Temas abordados nas atividades envolvendo as línguas do público-alvo nos manuais da coleção <i>Vamos Juntos(as)</i>	156
QUADRO 8 – Cenários pedagógicos das práticas plurilíngues.....	188
QUADRO 9 – Intercultural nos textos de apresentação dos livros didáticos de português para migrantes de crise no Brasil	209
QUADRO 10 – Competências plurilíngues nas atividades de intercompreensão ...	214
QUADRO 11 – Competências plurilíngues nas atividades do despertar para as línguas	217

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Rede de categorias principais e secundárias	121
FIGURA 2 – Práticas explicitamente plurilíngues em livros didáticos – <i>Méthode Alter Ego + 1</i>	129
FIGURA 3 – Práticas orientadas pelos enunciados: interação plurilíngue no manual <i>Vamos Juntos(as) volume 4</i>	134
FIGURA 4 – Práticas orientadas pelos enunciados: subgrupos plurilíngues no manual <i>Portas Abertas básico</i>	135
FIGURA 5 – Práticas orientadas pelos enunciados: análise meta/interlinguística no manual <i>Vamos Juntos(as) volume 2</i>	136
FIGURA 6 – Práticas orientadas pelos enunciados: guia multilíngue no manual <i>Vamos Juntos(as) volume 2</i>	137
FIGURA 7 – Prática monolíngue no manual <i>Vamos Juntos(as) volume 4</i>	138
FIGURA 8 – Práticas incluindo línguas específicas no manual <i>Pode Entrar: LIBRAS</i>	140
FIGURA 9 – Alfabeto manual em LIBRAS	141
FIGURA 10 – Práticas incluindo línguas específicas no manual <i>Entre Nós: empréstimos lexicais</i>	143
FIGURA 11 – Práticas incluindo línguas específicas no manual <i>Portas Abertas básico: correspondências fonológicas</i>	147
FIGURA 12 – Práticas incluindo línguas específicas no manual <i>Portas Abertas intermediário: línguas indígenas</i>	153
FIGURA 13 – Práticas incluindo línguas específicas no manual <i>Portas Abertas intermediário: línguas indígenas</i>	155
FIGURA 14 – Práticas incluindo as línguas do público-alvo no manual <i>Vamos Juntos(as) volume 4</i>	158
FIGURA 15 – Documento autêntico plurilíngue no manual <i>Passarela</i>	162
FIGURA 16 – Documento autêntico plurilíngue no manual <i>Vamos Juntos(as) volume 4</i>	163
FIGURA 17 – Cartilha plurilíngue: <i>Cartilha para refugiados no Brasil</i>	165
FIGURA 18 – Cartilha plurilíngue: <i>Cartilha para acolhimento de migrantes internacionais em unidades de saúde</i>	167
FIGURA 19 – Cartilha plurilíngue: <i>Cartilha de apoio linguístico para interações em saúde</i>	169
FIGURA 20 – Prática envolvendo tradução no manual <i>Passarela</i>	172
FIGURA 21 – Prática envolvendo tradução no manual <i>Vamos Juntos(as) volume 4</i>	174
FIGURA 22 – Práticas potencialmente plurilíngues: interferência linguística no manual <i>Pode Entrar</i>	178

FIGURA 23 – Práticas potencialmente plurilíngues: interação no manual <i>Passarela</i>	180
FIGURA 24 – Práticas potencialmente plurilíngues: interferência linguística/ <i>second space</i> no manual <i>Passarela</i>	182
FIGURA 25 – Portrait Plurilingue : une tâche réflexive pour les réfugiés	185
FIGURA 26 – Práticas potencialmente plurilíngues: pesquisa externa no manual <i>Portas Abertas intermediário</i>	186
FIGURA 27 – A imagem do imigrante ideal no manual <i>Trait d'union</i>	229

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Distribuição das práticas plurilíngues nos livros didáticos de português para migrantes de crise no Brasil.....	125
GRÁFICO 2 – Cenários pedagógicos das práticas explicitamente plurilíngues	130
GRÁFICO 3 – Paisagem linguística dos livros didáticos de português para migrantes de crise no Brasil.....	191
GRÁFICO 4 – Abordagens plurais nos livros didáticos de português para migrantes de crise no Brasil.....	201

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Práticas plurilíngues nos livros didáticos de português para migrantes de crise no Brasil.....	125
TABELA 2 – Distribuição das práticas explicitamente plurilíngues nos cenários pedagógicos.....	131
TABELA 3 – Distribuição das práticas potencialmente plurilíngues nos cenários pedagógicos.....	177
TABELA 4 – Paisagem linguística dos livros didáticos de português para migrantes de crise no Brasil.....	191
TABELA 5 – Abordagens plurais nos livros didáticos de português para migrantes de crise no Brasil.....	202
TABELA 6 – Competências plurilíngues nos livros didáticos de português para migrantes de crise no Brasil.....	208
TABELA 7 – Abordagens plurais nos cenários pedagógicos das práticas explicitamente plurilíngues.....	224

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Contexto e propósito investigativo.....	16
1.2 Perguntas de pesquisa.....	24
1.3 Objetivos: geral e específicos.....	24
1.4 Organização da tese	25
2 O CONTEXTO DA MIGRAÇÃO DE CRISE NO BRASIL	27
2.1 Migrações de crise e seus desdobramentos	27
2.2 Legislação e políticas migratórias no Brasil.....	32
3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS A MIGRANTES DE CRISE NO BRASIL	37
3.1 Português como língua de acolhimento (PLAc): conceitos e noções em contexto brasileiro.....	37
3.2 Diversidade linguística e abertura para o plurilinguismo	46
3.2.1 Abordagem Intercultural.....	58
3.2.2 Despertar para as línguas.....	61
3.2.3 Intercompreensão entre línguas aparentadas	61
3.2.4 Didática integrada das línguas.....	66
4 A PESQUISA COM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA MIGRANTES DE CRISE NO BRASIL	69
4.1 Caminhos percorridos: desafios e limitações na estruturação da pesquisa	69
4.2 Livro didático: conceituações para a construção de um olhar crítico	77
4.3 Livros didáticos de português para migrantes de crise publicados no Brasil.....	86
4.3.1 Critérios de seleção do <i>corpus</i> de análise	94
4.4 Primeiras aproximações: contextualização do <i>corpus</i> de documentos	99
4.4.1. Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados	103
4.4.2 Entre Nós: português com refugiados.....	106
4.4.3 Passarela: Português como língua de acolhimento para fins acadêmicos	107
4.4.4 Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento ...	109
4.4.5 Portas Abertas: Português para imigrantes	111
4.5 Método de análise	112
4.5.1 Procedimentos de análise do <i>corpus</i> de documentos.....	115

5 O PLURILINGUISMO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA MIGRANTES DE CRISE NO BRASIL	124
5.1 Práticas plurilíngues e seus cenários pedagógicos	124
5.1.1 Práticas explicitamente plurilíngues	128
5.1.2 Práticas potencialmente plurilíngues	175
5.2 Análise da paisagem linguística	189
5.3 Abordagens plurais e competências plurilíngues	200
5.3.1 Abordagem intercultural	209
5.3.2 Intercompreensão	213
5.3.3 Despertar para as línguas	216
5.3.4 Didática integrada das línguas	219
5.4 Que plurilinguismo é esse que se mostra?	221
5.4.1 Para além do PLAc: reflexões exploratórias a partir de manuais FLI	225
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	231
RÉSUMÉ ÉTENDU EN FRANÇAIS	236
REFERÊNCIAS	248
APÊNDICES	267

1 INTRODUÇÃO

Realizamos essa pesquisa durante um período em que o Brasil viu o discurso do absurdo ser naturalizado, o abandono do ser humano virar ação política e as instituições públicas serem palco de um apagão democrático. Em meio a essa conjuntura, a desvalorização da ciência e a deslegitimação do conhecimento científico encontraram materialidade na falta de investimento em educação, nos cortes progressivos de recursos financeiros para as universidades públicas e as pesquisas ali realizadas. Nesse intervalo de tempo, que culminou no sintomático episódio de destruições do dia 8 de janeiro de 2023, passamos a questionar com maior inquietação se algum dia vivenciamos – de fato – uma democracia.

Nesse cenário, o *discurso da falta* (Diniz; Neves, 2018) que essencializa migrantes, como vulneráveis e dignos de pena, paradoxalmente (ironicamente) parece falar de nós brasileiras e brasileiros. Aqui vivenciamos a *realidade da falta*, da falta de políticas públicas, de investimentos, da falta de comida. Nessa perspectiva, quando falamos em acolhimento das populações migrantes de crise, questionamos quem são os que realmente precisam de acolhimento. É por isso que nesse espaço, ao longo das discussões, não deixamos de olhar a realidade daqueles que aqui chegam a partir das nossas próprias (des)estruturas, tendo isso como um dos pontos de partida para a construção de qualquer discurso (ou mesmo política de acolhimento).

Migrantes de crise são pessoas que precisam reconstruir suas próprias narrativas para continuar suas histórias de vida em outros espaços; e o melhor espaço que podemos oferecer é o da escuta. Quando não escutamos, silenciemos o outro e o tornamos invisível – e este é justamente o ponto que faz da comunicação, da linguagem e das línguas, nosso objeto de interesse e de estudo. Nessa pesquisa investigamos como os livros didáticos podem ser, antes de tudo, convertidos em espaços de diálogo (portanto de escuta), permitindo a expressão do pensamento e a expressão de si aos que, por necessidade, aprendem o português para viver em nosso país.

Ao longo desses cinco anos, enfrentamos o desafio de pesquisar nesse terreno instável que são os atuais fluxos migratórios no mundo. Isso exigiu de nós uma forte assiduidade no acompanhamento das notícias e atualização dos dados, o que só foi possível através do diálogo interdisciplinar com as redes de pesquisa na área. Para nós, a oportunidade de produzir conhecimento científico a partir de novos pontos de

vista possibilitou reavaliar ideias, sair dos paradigmas do nosso campo de estudos e encontrar outras perspectivas nos entrecruzamentos disciplinares. Além disso, a realização desta pesquisa em cotutela, entre o PPGLet-UFPR e o LIDILEM-UGA, não deixou de contribuir para que os estudos em nossa área continuem encontrando uma certa permanência nos respectivos espaços acadêmicos.

Conseguimos não só avançar no caminho de outras pesquisas, como também ter contato com pesquisadoras(es) de outras áreas que se propuseram à troca e ao diálogo, sobretudo num momento em que a crise sanitária causada por COVID-19 nos obrigou ao isolamento e distanciamento físico. Nesse sentido, ressaltamos a valiosa oportunidade de participar do grupo de pesquisa *Fluxos Migratórios no Mundo Contemporâneo*, do Laboratório de Direitos Humanos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LADIH-UFRJ), e do *Migrações Forçadas*, grupo brasileiro de pesquisadoras(es) na temática migratória.

Se a política em pauta até 2022 buscou o desmonte da educação pública, nosso esforço consistiu em continuar a pesquisar. Isso porque acreditamos que o fazer científico, em sua liberdade de análise e crítica, também não deixa de ser uma forma concreta de resistência. Além disso, não passou despercebido que o próprio tema da migração, aqui colocado, atravessa a nossa realidade, a minha e a de meus orientadores. Coincidência ou não, seguimos adiante, pois a solidude¹ do nosso caminhar nessas terras desconhecidas nos mostra mesmo que os pés são raízes andantes e que as verdadeiras fronteiras são os nossos corpos e mentes. No fim, migrantes somos todas² nós.

1.1 Contexto e propósito investigativo

O desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de português a migrantes de crise³ no Brasil está diretamente relacionado ao aumento dos deslocamentos forçados para o país, especialmente a partir da década de 2010⁴.

¹ Diferentemente de solidão, a solidude é um termo utilizado para descrever o estado de uma pessoa que está sozinha ou que prefere estar sozinha, não carregando consigo uma conotação negativa.

² Ao longo do texto optamos por usar o pronome *nós* a fim de ressaltar a natureza colaborativa e dialógica do processo de realização da pesquisa.

³ Cf. CLOCHARD (2007).

⁴ Conforme os relatórios *Refúgio em números*, nos últimos dez anos (2011-2021), o Brasil recebeu cerca de 297.712 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, com um aumento significativo entre 2016 e 2018, quando as solicitações triplicaram, passando de 10.308 em 2016 para

Durante esse período, acompanhamos a chegada de migrantes e refugiados vindos de países afetados por crises geopolíticas, econômicas e humanitárias, como o Haiti, a Síria e a Venezuela, além de outras regiões da América Latina e África. Ao contrário de outros países, a legislação brasileira⁵ não criminaliza a entrada irregular ou a permanência de migrantes, permitindo a regularização migratória e garantindo o acesso a direitos fundamentais, como saúde, educação, trabalho, segurança, justiça e programas sociais.

Apesar disso, a escassez de políticas públicas dificulta o acesso a esses direitos e a integração dessas populações, que enfrentam inúmeros desafios para permanecer no país. De acordo com Baeninger e Peres (2017), os fluxos mais recentes encontraram um país despreparado para lidar com as questões migratórias, revelando que a crise não está apenas nos países de origem, mas também no país de destino. Além disso, migrantes de crise enfrentam problemas como preconceitos, racismo e xenofobia, que são camuflados pela ideia de que somos um povo acolhedor e que a hospitalidade é parte da identidade do brasileiro que, afinal, em alguma outra realidade fantasiada, teria sido harmoniosamente miscigenado⁶.

Nesse contexto, redes de apoio envolvendo governos locais, instituições públicas, sociedade civil e organismos internacionais se tornaram fundamentais para garantir o acolhimento das populações deslocadas e remediar a falta de políticas públicas. Essas redes foram ampliando em todo o país, configurando diferentes vertentes de acolhimento, como a linguística, a educacional e a humanitária⁷. Em geral, elas se desenvolvem conforme as demandas locais, sendo particularmente necessárias em regiões fronteiriças no Norte do país, onde os fluxos são mais intensos e demandam uma gestão compartilhada⁸. Além de contribuírem para a construção de

80.057 em 2018. Relatórios disponíveis em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros-e-publicacoes>. Acesso em: 20 abr. 2023.

⁵ As principais leis são a Lei de Migração – Lei 13.445/17 e a Lei de Refúgio 9.474/97. Além delas, as Portarias Ministeriais e Resoluções Normativas visam a complementar a legislação buscando a regulamentação de casos não previstos.

⁶ Mito da receptividade migratória no Brasil (cf. Baeninger; Peres, 2015).

⁷ Como exemplo, podemos citar as ações desenvolvidas nas universidades brasileiras que possuem convênio com a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM). No acordo com a CSVM, as universidades brasileiras se comprometem a criar espaços de acolhimento interdisciplinares, oferecendo serviços de saúde, apoio psicossocial, assessoria jurídica, integração laboral e ensino de português. Além disso, facilitam o acesso e permanência no ensino superior, com editais específicos, bolsas, auxílios e processos simplificados para revalidação de diplomas (Alto Comissariado das Nações Unidas para refugiados, 2021).

⁸ Como exemplo, citamos a Operação Acolhida, criada em 2018 para prestar assistência humanitária aos venezuelanos e venezuelanas que atravessam a fronteira. Diversos atores integraram a operação

políticas de acolhimento, as redes também são capazes de trazer pontos de vista sobre a realidade migratória que nem sempre são vistos pelas instâncias superiores.

Em todo o país, essa realidade também impulsionou a oferta de cursos de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), que costumam ser gratuitos e ministrados por professores voluntários e voluntárias em projetos sociais, igrejas, universidades e organizações não governamentais. A dificuldade de acesso a informações mais atualizadas aponta, no entanto, para a necessidade de um mapeamento nacional para facilitar a busca das populações migrantes de crise por esses locais. A *Plataforma Help*⁹, do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), já disponibiliza algumas informações na aba *Educação – Cursos de português*, mas elas acabam sendo parciais e não abrangem grande parte da oferta disponível.

As universidades brasileiras também seguem desempenhando um papel fundamental no acolhimento linguístico, ofertando cursos de PLAc, desenvolvendo materiais didáticos e promovendo a formação continuada de professores. Em 2022, 25 universidades brasileiras vinculadas à CSVM ofereceram cursos de português para mais de 2.500 refugiados, refugiadas e solicitantes de refúgio, um aumento significativo em relação a 2017, que contou com 12 universidades e 1.000 vagas (Alto Comissariado das Nações Unidas para refugiados, 2021).

Apesar dos avanços, como apontam diversas pesquisadoras (Amado, 2013; Oliveira; Silva, 2017; Diniz; Neves, 2018; Friedrich; Melo-Pfeifer; Ruano, 2021), no Brasil ainda faltam ações governamentais e políticas públicas para pautar esse ensino de forma estruturada. Isso contrasta com o que aconteceu, por exemplo, em Portugal, onde o ensino de português foi garantido a imigrantes por meio do programa *Portugal Acolhe* (Cabete, 2010). No nosso caso, as ações se desenvolvem, na maioria das vezes, nas horizontalidades, sendo conduzidas pela sociedade civil e pelo voluntariado, contando com uma participação mínima do Estado (Bizon; Camargo, 2018; Camargo, 2019).

Para Lopez e Diniz (2018),

[...] se, por exemplo, o aprendizado de português fosse contemplado pela legislação brasileira como um direito do imigrante, o ensino de PLAc poderia

junto com os governos e o exército brasileiro, dentre eles o ACNUR e outras organizações não governamentais que atuam na temática da migração e do refúgio.

⁹ *Plataforma Help* disponível em: <https://help.unhcr.org/brazil/>. Acesso em: 18 jan. 2023.

passar a ser visto como incumbência também do Estado – evitando, assim, que essa tarefa fique a cargo eminentemente de iniciativas da sociedade civil (s.p.).

Sem o envolvimento do Estado, as iniciativas da sociedade civil tendem a permanecer limitadas em termos de alcance, continuidade e financiamento. Por isso, por mais que elas sejam essenciais para atender às necessidades mais imediatas de acolhimento, é fundamental que o poder público seja pressionado para estabelecer legislações e políticas que assegurem os direitos das pessoas migrantes (De Lucas, 2002), incluindo o acesso ao ensino de português. Transferir essa responsabilidade para a sociedade civil, como tem acontecido, apenas reduz custos para os governos e isenta os líderes políticos de qualquer fracasso ou dificuldade de gestão.

Ao receberem, em sua maioria, adultos vindos de diferentes partes do mundo, com perfis culturais, linguísticos e níveis de escolarização variados, os cursos de PLAc enfrentam o desafio de lidar com uma grande heterogeneidade em sala de aula (Grosso, 2010; Lopes, 2016; Camargo, 2019)¹⁰. Nesse contexto, as expectativas individuais também variam, com aprendizes planejando permanecer no Brasil, outros pretendendo retornar aos seus países, além daqueles que veem o Brasil apenas como um país intermediário antes de migrarem para outros. Esses aspectos, juntamente com outros, além de influenciarem diretamente na aprendizagem do português, contribuem para tornar a realidade do PLAc ainda mais complexa.

Muitas vezes, as dificuldades trazidas para a sala de aula vão além de aspectos linguísticos e culturais, envolvendo questões sociais, econômicas, psicológicas e emocionais diversas, que frequentemente estão relacionadas à situação de vulnerabilidade vivenciada (Ruano, 2019). Além disso, a própria relação com a língua pode envolver conflitos individuais e até mesmo recusas, já que, em muitos casos, o aprendizado do português não é uma escolha, mas uma necessidade imposta pelo contexto do deslocamento forçado (Barbosa; São Bernardo, 2017). Nas palavras de Diniz,

Retomando Revuz¹¹, é como se, para alguns, apropriar-se da língua majoritária do novo país implicasse um desligamento da(s) sua(s) língua(s) materna(s), um distanciamento simbólico da comunidade de origem, um afastamento ainda maior de um território do qual se saiu movido pelo desejo

¹⁰ Em 2023, o Conare analisou 138.359 solicitações de refúgio. Essas pessoas eram provenientes de 121 países, aspecto que já evidencia a diversidade dentro dessa categoria específica (JUNGER DA SILVA *et al.*, 2024).

¹¹ Cf. REVUZ (1998).

de viver em outro lugar, ao mesmo tempo em que não se desejou abandoná-lo (DINIZ; COTINGUIBA, 2021, 236).

Ainda, é comum que migrantes de crise busquem os cursos de PLAc em diferentes momentos do ano, conforme suas necessidades. Também não é raro que abandonem os cursos iniciados em razão de deslocamentos, como no caso da interiorização (Ruano, 2019). Para lidar com essa realidade, o *ensino em trânsito* – ou a *porta giratória* – propõe que as unidades temáticas sejam trabalhadas de forma independente umas das outras em sala de aula. Isso permite que os recém-chegados sejam acolhidos de forma contínua, sem que tenham que aguardar um período específico de matrículas, e, também, resolve a questão da assiduidade, já que muitos enfrentam dificuldades para frequentar as aulas de modo regular.

[...] A ideia é partir de uma situação contextual comum à nova vida desses estudantes, como, por exemplo, realizar uma entrevista de emprego, e a partir daí elencar os elementos de adequação discursiva e linguística, para que, no final de uma aula de três horas, o aluno tenha construído repertório e desenvolvido habilidades linguísticas para realizar uma tarefa comunicativa. Dessa forma, diminui-se a sensação de “ter perdido” um conteúdo anterior. Passamos assim de uma forma linear de ensino da linguagem para um modelo espiral centrífugo, muito mais produtivo nessa situação de constante trânsito (RUANO; GRAHL; PERETI, 2016, p. 298).

Estratégias como a da *porta giratória*, que surgem em resposta aos desafios enfrentados no acolhimento linguístico, mostram que o PLAc também acaba sendo um campo de inovação pedagógica. Outras estratégias, como a presença de mais de um ou uma professora em sala de aula e o trabalho interdisciplinar com profissionais de outras áreas (Ruano, 2019), também têm sido adotadas em muitos cursos como uma forma de lidar com as especificidades desse contexto de ensino. No entanto, isso pode variar conforme as necessidades de cada grupo e os recursos disponíveis.

Uma outra questão observada é o envolvimento de voluntários que, apesar de dispostos a ensinar português, muitas vezes não possuem experiência ou formação específica na área (Amado, 2013; Ruano, 2019; Lopez, 2020b). Lopez (2020b) acrescenta que esses voluntários ainda se deparam com a falta de materiais didáticos, infraestrutura adequada e acompanhamento pedagógico, o que acentua a precarização do trabalho. Nas universidades, contudo, essa realidade tende a ser diferente, uma vez que graduandos e pós-graduandos, além de professores de Letras, costumam atuar (ainda que de forma voluntária) como docentes nos cursos de PLAc.

Até recentemente, uma das principais dificuldades era justamente a falta de materiais didáticos específicos para migrantes de crise. Em muitos cursos eram utilizados materiais originalmente pensados para outros públicos (Ruano, 2019), como materiais de Português como Língua Estrangeira (PLE), que, por refletirem a realidade de grupos socioeconômicos que não estão em situação de vulnerabilidade, se mostravam insuficientes para atender às necessidades e interesses de aprendizes em deslocamento forçado. Além disso, a progressão linear proposta por esses materiais também se mostrava pouco adequada para o ensino em trânsito.

Migrantes de crise costumam precisar de temas voltados para a cidadania, como o acesso a direitos e serviços públicos, moradia, saúde, educação e mercado de trabalho. Nesse caso, temas como *turismo* ou *gastronomia*¹², encontrados em materiais de PLE, acabam ficando distantes da realidade do PLAc. Aprender a planejar uma viagem pelo Brasil, por exemplo, pode não ser tão relevante quando as necessidades sociocomunicativas envolvem questões muito mais urgentes. De qualquer modo, se antes os materiais didáticos eram escassos, hoje já se observa uma quantidade razoável de livros, apostilas e cartilhas voltadas para esse público.

A *Apostila Crioulo Haitiano – Português* (Rwolds; Spezia; Travieso, 2012), publicada pelo Ministério do Trabalho e Emprego do Brasil e Instituto de Migrações e Direitos Humanos¹³, em Brasília, é voltada especificamente para haitianos e haitianas que migraram após o terremoto do Haiti, em 2010. Esse material bilíngue (crioulo haitiano e português) tem um enfoque utilitário, apresentando um vocabulário básico e expressões necessárias para a comunicação cotidiana. Além disso, inclui informações sobre saúde e regularização migratória. Apesar da sua simplicidade, representa um dos primeiros esforços na elaboração de materiais específicos para migrantes de crise no Brasil.

Outros materiais, mais conhecidos, são os manuais *Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados* (Feitosa et al., 2015) e *Portas Abertas: português para imigrantes* (Reinoldes; Mandalá; Amado, 2018). O *Pode Entrar* faz parte de uma iniciativa da sociedade civil, que buscou atender tanto migrantes de crise quanto organizações e docentes atuantes no PLAc (Paula, 2023). Já o *Portas Abertas*, que

¹² Estes temas são abordados no livro *Samba! – Curso de língua portuguesa para estrangeiros*, publicado no ano de 2020, pela *Autêntica Editora* (cf. FERRAZ; PINHEIRO, 2020).

¹³ A apostila conta com duas edições, sendo a primeira publicada em 2011 pela Pastoral da Mobilidade Humana da Diocese do Alto Solimões, em Tabatinga, Amazonas.

conta com duas edições, se destaca por ser parte de uma política linguística e municipal de ensino de português para migrantes de crise (Camargo, 2019), sendo o primeiro a diversificar os níveis de proficiência em básico, intermediário e avançado¹⁴.

Esses materiais se diferenciam por incluir unidades temáticas centradas “no refúgio e na reconstrução social” (Costa; Taño, 2017, p. 9), incluindo tópicos como o acesso a serviços públicos – saúde, educação, moradia, além de direitos e deveres no país de acolhimento (Oliveira; Soares, 2021). Nessa perspectiva, eles também trazem informações práticas relevantes para o cotidiano dos e das migrantes de crise (Ruano, 2019, p. 88). Outra característica é o fato de serem produções coletivas, muitas vezes elaboradas com a participação de ex-alunos e ex-alunas dos cursos de PLAc (Citadin Pedroso, 2022; Paula, 2023).

Mais recentemente, em 2020 e 2021, observamos uma diversificação dessa produção, com materiais como o *Passarela: Português como língua de acolhimento para fins acadêmicos* (Freitas et al., 2020) e a coleção *Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento* (Bizon; Diniz; Camargo, 2020; Diniz; Bizon; Ruano, 2021). Essas publicações, além de rejeitarem uma visão das línguas como sistemas-código fechados e estanques, trazem propostas interessantes para o campo do PLAc, ao operacionalizarem noções teóricas que ainda podem estar pouco assimiladas nas práticas pedagógicas em sala de aula¹⁵.

Ao proporem práticas envolvendo as línguas e culturas dos e das aprendizes, essas propostas acabam indo na contramão de um movimento homogeneizante da diversidade, ainda observado em muitos manuais de português (Bizon; Diniz, 2019) e, de forma mais ampla, em materiais voltados ao ensino de outras línguas, pautados por metodologias monolíngues (Schröder-Sura; Melo-Pfeifer, 2017). Esse é mais especificamente o caso da coleção *Vamos Juntos(as)*, que valoriza os repertórios linguísticos do público-alvo, numa perspectiva orientada para o plurilinguismo (Diniz; Cotinguiba, 2021).

Apesar dos avanços, o interesse acadêmico por essa produção ainda é recente e são poucos os trabalhos dedicados exclusivamente ao tema. Os estudos existentes

¹⁴ O *Portas Abertas* é parte do *Programa Portas Abertas: português para imigrantes*, promovido pela Prefeitura de São Paulo. O programa oferece cursos de português nos níveis básico, intermediário e avançado, realizados em escolas municipais, com o objetivo de incentivar a participação das famílias dos alunos e alunas matriculadas e, também, da comunidade local.

¹⁵ Sabemos que, além desses materiais, muitos outros também estão sendo utilizados em cursos de PLAc e projetos desenvolvidos nas universidades brasileiras. Contudo, por não serem amplamente divulgados, acabam ficando pouco conhecidos fora de seus contextos.

– que somam cerca de vinte, numa contagem preliminar que realizamos – tendem a se concentrar em recortes específicos, como gêneros discursivos, variação linguística, letramento ou uso de documentos autênticos¹⁶. Como resultado, ainda temos uma compreensão limitada sobre como a diversidade linguística é abordada nesses materiais. Citadin Pedroso (2022, p. 119), que explorou essa questão, aponta que “não há, na maioria deles, uma dedicação explícita para o trabalho interlinguístico”, sugerindo um aproveitamento parcial dos repertórios nas atividades didáticas.

Além disso, poucos trabalhos apresentam um levantamento sistemático da produção didática existente, algo que seria bastante relevante para o campo do PLAc. Até onde sabemos, o mesmo estudo de Citadin Pedroso (*Ibidem*) apresenta o levantamento mais completo realizado até o momento. Com base nisso, vimos a necessidade não apenas de atualizar esse levantamento, mas, principalmente, de analisar de forma crítica como a diversidade linguística é abordada nos manuais, observando de que maneira os repertórios dos e das aprendizes são mobilizados nas atividades didáticas.

O olhar que propomos lançar é, portanto, teórico-analítico e se apoia nas contribuições da didática do plurilinguismo, que ganha seus primeiros contornos na década de 1990, com trabalhos do Conselho da Europa (CoE) (Candelier; Castellotti, 2013). Trata-se de uma perspectiva que rompe com a lógica monolíngue de ensino das línguas e propõe uma abordagem integrada e inter-relacionada das línguas e culturas nas práticas de ensino e aprendizagem com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de competências plurilíngues e interculturais (*cf.* Coste; Moore; Zarate, 1997).

Suas abordagens, que incluem o despertar para as línguas, a intercompreensão, a abordagem intercultural e a didática integrada das línguas, estão reunidas sob o que se convencionou chamar de *abordagens plurais* (Candelier *et al.*, 2012) e oferecem recursos para esse trabalho com a diversidade em sala de aula. Apesar de terem sido inicialmente pensadas para o contexto europeu, elas trazem perspectivas interessantes para o PLAc, pois permitem não apenas posicionar o

¹⁶ Podemos citar a análise de Oliveira (2017) sobre o manual *Pode Entrar* e a de Soares e Sirianni (2018) sobre o *Portas Abertas*, ambas realizadas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Assim como o *Pode Entrar*, o *Portas Abertas* também recebeu uma atenção significativa em estudos posteriores (*cf.* Valente, 2019; Cotinguiba-Pimentel; Pereira, 2021). Além desses, o manual *Passarela* foi objeto de duas dissertações de mestrado na Universidade Federal do Paraná (UFPR) (*cf.* Batista, 2021; Francisco, 2022) e o *Vamos Juntos(as)* de trabalhos mais recentes sobre avaliação de materiais didáticos (*cf.* Paula, 2023; Andrade, 2023).

português brasileiro dentro de um ecossistema linguístico mais amplo, em diálogo com outras línguas, mas também materializar práticas que levem os e as aprendizes a perceberem suas línguas como recursos potenciais para as aprendizagens (cf. Bretegnier, 2014)¹⁷.

Pensamos que as discussões aqui realizadas podem contribuir para afirmar a importância do plurilinguismo no ensino de português a migrantes de crise, principalmente num contexto onde as políticas linguísticas e educacionais ainda se mostram frágeis ou incipientes. Nessa perspectiva, buscamos oferecer subsídios para o desenvolvimento de novos materiais didáticos, o planejamento de cursos, a construção de instrumentos de avaliação, a formação inicial e continuada de docentes, entre outras ações pedagógicas que envolvem o acolhimento linguístico desse público.

1.2 Perguntas de pesquisa

Com base nas considerações anteriores, nosso estudo parte das seguintes perguntas norteadoras¹⁸:

- Quais são os livros didáticos de português para migrantes de crise publicados no Brasil?
- Como o plurilinguismo é abordado nas propostas pedagógicas e atividades didáticas desses materiais?
- Quais línguas são incluídas e como os repertórios linguísticos do público-alvo são mobilizados nas atividades propostas?
- Em que medida os livros analisados favorecem (ou não) uma abertura ao plurilinguismo?

1.3 Objetivos: geral e específicos

Objetivo geral: Realizar uma análise abrangente do plurilinguismo em livros didáticos de português destinados a migrantes de crise no Brasil.

¹⁷ Sabemos que, ao contrário, quando a língua-alvo é ensinada como uma unidade normatizada e fechada em si mesma, há o risco de que as demais línguas sejam percebidas como entraves ou empecilhos para as aprendizagens (cf. Bretegnier, 2014; Oliveira; Silva, 2017).

¹⁸ O QUADRO DE COESÃO TEÓRICA, no APÊNDICE 1, apresenta uma visão organizada da pesquisa, relacionando as perguntas de pesquisa com o objetivo geral e os objetivos específicos.

Objetivos específicos:

1. Levantar e sistematizar informações sobre as publicações didáticas produzidas no contexto do PLAc;
2. Verificar a presença de elementos relacionados ao plurilinguismo nos livros analisados, identificando práticas que favorecem a inclusão de outras línguas além do português;
3. Analisar como os repertórios linguísticos do público-alvo são mobilizados nas atividades propostas, observando se são compreendidos como recursos para as aprendizagens;
4. Reconhecer princípios ou aspectos das abordagens plurais nas atividades (despertar para as línguas, intercompreensão, abordagem intercultural e didática integrada das línguas)¹⁹;
5. Avaliar a abertura ao plurilinguismo nos manuais analisados, identificando tensões, limites e possíveis contradições nas propostas de valorização da diversidade linguística.

1.4 Organização da tese

Nosso texto está organizado em três partes principais. A primeira parte, *Quadro teórico*, aborda conceitos e discussões importantes sobre o contexto da migração de crise no Brasil, o conceito de PLAc e o plurilinguismo, incluindo a diversidade linguística brasileira e as abordagens plurais. A segunda parte, *Contexto de pesquisa e percurso metodológico*, detalha o desenvolvimento da pesquisa, as questões metodológicas e o processo de análise dos manuais didáticos, com foco na seleção e contextualização do *corpus* documental. A terceira parte, *Análise dos dados e discussão*, organiza-se em torno de quatro *metatextos*²⁰: (1) a caracterização das práticas plurilíngues e de seus cenários pedagógicos; (2) a análise da diversidade

¹⁹ Ainda que os manuais analisados não tenham sido produzidos com o objetivo de materializar práticas envolvendo as abordagens plurais, isso não impede que se identifiquem, em suas propostas, princípios ou aspectos que estejam em alinhamento com seus enfoques e fundamentos.

²⁰ No contexto desta pesquisa, os *metatextos* são textos que articulam a análise e interpretação dos dados empíricos com a discussão teórica. Eles exploram diferentes dimensões do plurilinguismo nos manuais didáticos analisados — como as práticas plurilíngues, a paisagem linguística (isto é, as línguas incluídas nas atividades), as abordagens plurais e as competências plurilíngues mobilizadas. Cada *metatexto* trata de uma dessas dimensões, mas, juntos, como num mosaico, permitem uma visão integrada do todo.

linguística representada nos manuais; (3) as abordagens plurais e as competências plurilíngues mobilizadas; e (4) uma reflexão crítica sobre a abertura ao plurilinguismo nesses materiais.

Ao longo deste trabalho, os leitores e leitoras notarão nossa tentativa de adotar uma escrita inclusiva. Estamos conscientes de que essa escolha não diz respeito à questão da identidade de gênero. Do mesmo modo, sabemos que a escrita inclusiva não se resume a simplesmente substituir o masculino pelo feminino, mas também inclui o uso de pronomes neutros e linguagem não-binária, entre outras possibilidades. Diante disso, optamos por soluções que se mostraram mais viáveis em cada situação, como o uso do feminino para nos referirmos a grupos mistos ou a utilização de formas como *os e as docentes, os docentes e as docentes*.

Reconhecemos que as soluções textuais encontradas podem não ser ideais em todos os casos, mas nossa intenção principal é justamente desestabilizar os padrões textuais e discursivos a partir dos quais são redigidas teses de doutorado em nossa área. Buscamos romper com a ideia de que o masculino é o gênero neutro que inclui o feminino. Se nosso posicionamento foi bem-sucedido ou não, isso poderá ser objeto de debate, inclusive em estudos sobre esse tema. Aqui nós apenas nos permitimos ao exercício do desvio, na expectativa de que isso contribua, quem sabe, para *sacudir* e provocar efeitos de estranhamento naquilo que está normalizado na escrita acadêmica.

Por fim, as citações foram mantidas em suas línguas originais no corpo do texto, sendo traduzidas por nós mesmas para o português brasileiro nas notas de rodapé. Optamos por simplificar a indicação da tradução, utilizando apenas a expressão *tradução* e não *tradução nossa*. Sempre que a tradução for de outra autoria, isso será devidamente indicado também em nota de rodapé. Com isso, pretendemos preservar os sentidos dos dizeres nas línguas em que foram originalmente escritos, explorando o plurilinguismo em seu conteúdo e forma. Além disso, em certos trechos, também alternamos entre as diferentes línguas, de acordo com a nossa intenção enunciativa/discursiva.

QUADRO TEÓRICO

2 O CONTEXTO DA MIGRAÇÃO DE CRISE NO BRASIL

Nesse capítulo, com base na Teoria Crítica dos Direitos Humanos²¹, abordamos conceitos e noções contemporâneas sobre migração e aspectos legislativos e políticos da migração de crise em nosso país. Buscamos trazer à luz questões importantes que permitem compreender a inserção do Brasil nas novas rotas migratórias do Sul global, marcadas por deslocamentos Sul-Sul. Nesse contexto, ao adotar uma política de hospitalidade, o país segue uma tendência já observada no espaço latino-americano, que reconhece a importância de garantir os direitos humanos, a proteção e a dignidade dos e das migrantes de crise.

2.1 Migrações de crise e seus desdobramentos

A migração forçada²², diferente de outros tipos de migração internacional, é caracterizada pelo cruzamento das fronteiras entre países, mas é definida principalmente como o deslocamento de pessoas que deixam seus lugares de origem ou de residência para se fixarem em outro, por terem suas vidas ou sobrevivência ameaçadas (Organização Internacional para as Migrações, 2010, p. 41). Com base no *Refugee Data Finder*²³, até meados de 2024, 122,6 milhões de pessoas estavam deslocadas em todo mundo, devido a conflitos, perseguições, violências e violações de direitos humanos.

Herrera Flores (2002) argumenta que, desde os anos 1970, uma "geopolítica de acumulação capitalista baseada na exclusão" (*Ibidem*, p. 9) vem sendo a principal causadora dos desequilíbrios que acentuam o abismo das desigualdades sociais e

²¹ A Teoria Crítica dos Direitos Humanos, de base marxista, desenvolve-se a partir dos trabalhos de Adorno e Horkheimer, sendo continuada por Habermas e outros representantes da escola de Frankfurt. Autores mais contemporâneos, como Boaventura Santos e Herrera Flores, também conduzem debates mais atuais sobre a problemática dos direitos humanos, a partir dos quais fundamentamos parte desta discussão. Essa interlocução foi possível graças ao *Curso de Introdução ao Estudo das Migrações: Direitos Humanos e Gênero*, realizado pelo Laboratório de Direitos Humanos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LADIH-UFRJ), em 2021.

²² A Organização Internacional para as Migrações (OIM) disponibiliza um glossário sobre migração, publicado em 2019, com versões em inglês, francês e espanhol. Disponível em: <https://www.iom.int/fr/termes-cles-de-la-migration>. Acesso em: 11 jan. 2023.

²³ O *Refugee Data Finder* é uma plataforma de dados abrangente e atualizada sobre populações deslocadas e apátridas. Disponível em: <https://www.unhcr.org/refugee-statistics>. Acesso em: 22 out. 2024.

econômicas, resultando na marginalização crescente de grupos vulneráveis, que se veem compelidos a buscar melhores condições de vida em contextos de crise. Assim, para além dos fatores mais aparentes, a globalização neoliberal é a principal força subjacente que impulsiona os deslocamentos forçados. Em consonância, Sayad (2000) aponta que

[...] o fenômeno migratório, ao longo de toda a sua história – que se confunde com a própria história de nosso sistema econômico e sua realização – inscreve-se numa mesma lógica, governada, desde seus primórdios até seu estágio atual, tanto pelos determinismos econômicos, (isto é, pelos imperativos próprios à nossa economia), como também pelas categorias de nosso entendimento político que é, inclusive, um entendimento indistintamente social, econômico, cultural, moral, político (no caso específico, entendimento nacional, e mesmo nacionalista) e mental (p. 9).

A migração não pode, no entanto, ser reduzida a uma única causa ou explicação, mas deve ser compreendida em suas especificidades. Nessa perspectiva, as razões que levam as pessoas a se deslocarem nem sempre são as mesmas e, muitas vezes, são difíceis de definir de forma clara. As motivações e justificativas pessoais podem ser muito mais complexas do que parecem, podendo inclusive se sobrepor umas às outras. Por isso, mesmo que as categorias jurídicas sejam capazes de conceder um *status* a essas pessoas, esse *status* não as define por completo. Essas considerações encontram as discussões de Lopez (2020a), que afirma o seguinte:

[...] a divisão interna desses migrantes de crise entre refugiados e outros migrantes – percepção muito divulgada, inclusive pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) –, cuja base é a pressuposição da existência de migrações voluntárias e involuntárias, pode não ser adequada ou exequível no mundo real, a partir do momento que é extremamente complexo delimitar ou quantificar experiências subjetivas de violência explícita ou simbólica a que tantos migrantes em todo o mundo estão expostos (LOPEZ, 2020a, p. 123-124).

Para docentes e profissionais que trabalham com migrantes, é importante não se limitar às categorias jurídicas, mas considerar, sempre que possível, os contextos individuais e as trajetórias de cada um/uma. Com isso, é possível ampliar o olhar e reconhecer que, além de refugiados/refugiadas e solicitantes de refúgio, outros/outras migrantes enfrentam situações análogas ou até mais difíceis e que, muitas vezes, não recebem o mesmo tipo de proteção (*Ibidem*, p. 125). Nessa perspectiva, muitos

estudos também têm revisitado as próprias definições de migrações voluntárias e involuntárias, buscando uma compreensão mais abrangente da questão.

Diante disso, optamos por falar em migração de crise, conceito que considera a migração forçada um fenômeno condicionado socialmente, resultante de problemas econômicos, políticos, civis, religiosos, ideológicos e humanitários (Simon, 1995; Clochard, 2007). Com base em Baeninger e Peres (2017), e numa literatura mais recente na área do PLAc (Bizon; Camargo, 2018; Camargo, 2019; Lopez, 2020a; Diniz; Cotinguiba, 2021), entendemos que esse conceito reflete tanto as crises que levam os indivíduos a deixarem seus lugares de origem, quanto a crise na sociedade de destino, que muitas vezes não está preparada para acolher imigrantes.

Com base em Camargo (2019, p. 26), nos referimos a migrantes de crise considerando “todas as pessoas que se deslocam devido a alguma crise em seu país de origem, tais como pessoas em situação de refúgio, solicitantes de refúgio, com visto humanitário, deslocados ambientais e aqueles que não encontram condições socioeconômicas favoráveis em seus países também”. Ao considerar essas diferentes categorias, diferenciamos migrantes que são demandantes de políticas públicas daqueles que se deslocam com o apoio de instituições sem depender exclusivamente de políticas sociais (*loc. cit.*).

Para além das definições, o fato é que os deslocamentos forçados delineiam uma realidade instável para aqueles/aquelas que migram. Nesse caso, a própria ausência de documentação, como vistos ou autorizações de permanência, é uma condição comum, sendo um fator que aumenta sua vulnerabilidade nos processos de entrada e permanência nos países de trânsito e destino. Nesse contexto, muitos países adotam políticas migratórias restritivas, que limitam o acesso desses/dessas migrantes aos seus territórios. Como resultado, as barreiras físicas, fronteiras vigiadas e muros erguidos, que frequentemente tentam ser ultrapassados, nada mais são do que a materialidade dessas políticas.

Essa concepção impermeável de fronteira está diretamente relacionada à ideia de nação. Geary (2008) explica que a retórica nacionalista, como ideologia política, sustenta que existem diferenças fundamentais entre os Estados-nação. Disso vem a ideia de *o que somos nós* e *o que são eles*, que vai olhar o *outro*, aquele que está além da fronteira, de um ponto de vista essencializador, homogeneizante, como uma ameaça. Essas, no entanto, são categorizações que existem desde muito antes da formação dos Estados-nação. Geary cita os próprios romanos, que chamavam de

bárbaros todos aqueles que não eram romanos. Essa diferenciação, extremamente perigosa, continua a justificar, até hoje, ações de exclusão e extinção de grupos humanos; o Holocausto não deixa de ser um exemplo.

Se isso explica a existência de políticas migratórias restritivas, podemos também retomar a reflexão de Boaventura de Sousa Santos (2018), que nos mostra como a fronteira pode ser significada desde diferentes perspectivas, sendo mais do que uma simples linha traçada no mapa:

A precisão da fronteira tem no mapa a sua melhor formulação. A realidade dessa linha é, no entanto, bem mais dinâmica e ambígua. A fronteira pode ser estanque ou porosa, e ser uma coisa para uns e outra para outros, pode ser muro e travessia, barreira e ponte, pode ser reconhecida ou ignorada, pode ser fixa ou mover-se [...]. Como as fronteiras, territoriais ou outras, nunca são naturais, há que perguntar sobre quem tem poder para construir e demolir fronteiras e determinar para quem elas são muros intransponíveis ou travessias, ou para quem a travessia pode acarretar risco de vida ou ser uma prática trivial. A geografia desigual do acesso à fronteira é o produto do poder que a sustenta [...] (s.p.).

Limite, barreira, muro, passagem ou ponte, as fronteiras, na maioria das vezes, refletem o poder daqueles que as sustentam e controlam. Indo um pouco mais além, podemos nos perguntar: se os Estados utilizam as fronteiras como uma forma de selecionar imigrantes, para quem elas realmente se tornam transponíveis? Autores como Sayad (2000) e De Lucas (2002) argumentam que o principal critério para permitir a entrada de imigrantes está relacionado à sua utilidade para o sistema econômico, ou seja, à sua capacidade produtiva. Nas palavras de De Lucas (2002),

La inmigración es una cuestión de reposición, de reemplazamiento de lo que nos falta: Mano de obra en determinados sectores y períodos de tiempo, nacimientos que equilibren la desproporción de clases pasivas y población activa y nos ayuden a mantener la población que necesitamos para contar con una posición en la UE, por ejemplo. La consecuencia es una discusión que atiende exclusivamente a los límites, o, para ser más exactos, al criterio que permita establecer el cupo exacto de inmigrantes que cubran esas necesidades (laboral y/o demográfica)²⁴ (p. 80).

²⁴ Tradução: A imigração é uma questão de reposição, de substituição do que nos falta: Mão de obra em determinados setores e períodos de tempo, nascimentos que equilibrem a desproporção de classes passivas e população ativa e nos ajudem a manter a população que precisamos para garantir uma posição na UE, por exemplo. A consequência é uma discussão que se concentra exclusivamente nos limites, ou, para ser mais exato, no critério que permita estabelecer a cota exata de imigrantes que cubram essas necessidades (laboral e/ou demográfica).

Com base nisso, compreendemos que os Estados respondem, não a uma necessidade humana – de sobrevivência por meio da mobilidade, mas a uma lógica de troca: a possibilidade de entrar e permanecer/pertencer (parcialmente e por tempo determinado) em troca da força de trabalho. Nesse caso, aqueles/aquelas que não oferecem essa perspectiva de troca, que não trazem algum tipo de benefício para o sistema ou que, de algum modo, representam uma ameaça, têm grandes chances de permanecer do lado de fora da fronteira. Esses entendimentos estão refletidos/materializados, como dissemos, nas políticas públicas e nas práticas estatais.

Nesse contexto, o acolhimento de migrantes de crise envolve a questão de quem tem o poder político de decidir sobre o destino dessas vidas: das que vão sobreviver em travessias de barco, das que vão ter acesso a direitos, das que vão ter suas identidades reconhecidas e assim por diante. O reconhecimento de *certas* humanidades, em detrimento de outras, não é resultado de um esforço pessoal ou sorte do destino, como prega o discurso neoliberal, mas de decisões políticas. Um exemplo mais recente dessa seletividade é o tratamento diferenciado dado a refugiados ucranianos/ucranianas em comparação com refugiados de outras nacionalidades na Europa.

Nessa perspectiva, o termo *loterie de l'asile* (loteria do refúgio²⁵) é utilizado para destacar a arbitrariedade existente no julgamento das solicitações de refúgio em diferentes países europeus. Segundo Rosset (2020), apesar dos países terem acesso a informações semelhantes, que poderiam tornar as decisões mais uniformes, o que se observa é uma grande disparidade entre elas, que acaba por revelar a grande desigualdade existente. Rosset (2020) aponta que, ainda que as diretrizes europeias tentem estabelecer critérios mínimos para a determinação do *status* de refugiado, elas não fazem senão mascarar a parcialidade das estruturas jurídicas e institucionais desses países.

No fim das contas, as crises migratórias acabam sendo funcionais para os sistemas nacionais, que utilizam a presença de imigrantes como uma forma de justificar suas próprias falhas sociais e econômicas. Constrói-se a narrativa de que o

²⁵ Em alguns países, como a França, o termo *asile* se refere ao processo de solicitação do reconhecimento da condição de refugiado. Um *demandeur d'asile* é aquele/aquela que está em processo de solicitação de refúgio, enquanto *réfugié.e* é quem já teve a solicitação aprovada e, portanto, tem autorização para permanecer legalmente no país. No Brasil, o termo *asilo* está associado ao asilo político, o que evidencia uma diferença significativa no uso das palavras entre os dois países.

outro – o migrante – é o culpado. Esse discurso alimenta o medo e reforça a ideia de que o migrante representa uma ameaça ao bem-estar social²⁶, desviando o foco das verdadeiras causas dos problemas. Sua presença cumpre, assim, um papel estratégico: ao culpá-lo, os governos e elites econômicas conseguem desviar a atenção das desigualdades e crises criadas pelo próprio sistema. Isso permite a manutenção do *status quo*, em que os problemas não são confrontados, mas sim transferidos para aqueles que são vistos como diferentes e deslocados.

Esse sistema, em sua essência, sobrevive de exportar desigualdades e crises para as periferias, permitindo que os centros de poder mantenham sua estabilidade²⁷. O fato é que a situação de vulnerabilidade das pessoas que são colocadas à margem impede que elas possam pressionar as instâncias de poder para uma mudança. Dessa forma, uma outra forma de significar a fronteira dependeria de esforços de luta pela instauração de uma política capaz de transformar a organização social e econômica e, em última análise, da própria vontade humana de humanizar as relações humanas.

2.2 Legislação e políticas migratórias no Brasil²⁸

No Brasil, a legislação para migrantes de crise se baseia principalmente na Lei de Migração (Lei 13.445/2017)²⁹ e na Lei do Refúgio (Lei 9.474/1997)³⁰. A Lei de Migração substitui o antigo Estatuto do Estrangeiro (Lei 6.815/1980)³¹, promovendo uma mudança de paradigma, que se afasta da doutrina de segurança nacional para priorizar a proteção dos direitos humanos, em alinhamento com discussões internacionais sobre o tema (Baeninger; Vedovato, 2018). A Lei do Refúgio, por sua vez, estabelece as condições para o reconhecimento da condição de refugiado e cria

²⁶ No Brasil, o próprio Estatuto do Estrangeiro (Lei 6.815/1980) (BRASIL, 1980), pautado na lógica da segurança nacional, trazia essa visão do/da migrante como sendo uma ameaça ao funcionamento da sociedade.

²⁷ Cf. MASCARO (2022).

²⁸ As reflexões apresentadas nessa seção resultam das discussões que ocorreram durante o ano de 2022 nas reuniões do grupo de pesquisa Fluxos Migratórios no Mundo Contemporâneo, do LADIH-UFRJ.

²⁹ BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União: Brasília, 25 de maio de 2017a.

³⁰ BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define os mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 e determina outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 22 jul. 1997.

³¹ BRASIL. **Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980**. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. Diário Oficial da União: Brasília, 21 ago. 1980.

o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), órgão responsável por decidir sobre as solicitações de refúgio.

Na essência de seu Anteprojeto, a Lei de Migração buscava corrigir uma dívida histórica com imigrantes, relacionada às quase quatro décadas de vigência do Estatuto do Estrangeiro e suas consequências, bem como a outros episódios da história nacional, como a política eugenista de branqueamento da população no final do século XIX e início do século XX, além das diversas restrições impostas aos imigrantes durante o governo de Getúlio Vargas, por meio da Campanha de Nacionalização instituída no Estado Novo, entre 1937 e 1945.

Contudo, o Decreto nº 9.199/2017³², que regulamenta a Lei de Migração, desconfigura e restringe o projeto inicial que começou a ser elaborado em 2013. Se, por um lado, a Lei de Migração revoga o documento anterior, propondo um novo olhar sobre a questão migratória, por outro, chega descaracterizada pelos trinta vetos realizados pelo Governo de Michel Temer (2016-2019), que retomam noções de soberania nacional e discricionariedade estatal já consideradas superadas³³. Como consequência, a própria comissão de especialistas autora do Anteprojeto se manifestou sobre o Decreto 9.199/17, destacando:

Ao longo de mais de três centenas de artigos, o Decreto que regulamenta a nova lei, Decreto 9.199, de 20 de novembro de 2017, é visivelmente alheio ao debate que acompanhou o longo processo de elaboração do novo diploma, transcorrido sobretudo ao longo dos últimos dez anos, e não é exagero dizer que ele desvirtua o espírito da nova lei. Assim, representa uma grave ameaça a conquistas históricas, tanto no que se refere aos direitos dos migrantes como no que tange à capacidade do Estado brasileiro de formular políticas adequadas em relação a esta matéria de relevância crescente (RAMOS *et al.*, 2017, s.p.).

Apesar disso, a Lei 13.445/17 não deixa de representar um avanço para a questão migratória no Brasil. Além de não criminalizar os meios de entrada ou a situação irregular de migrantes no país, ela consegue romper com a visão de cidadania baseada exclusivamente na nacionalidade (De Lucas, 2002), reconhecendo o migrante como um sujeito pleno de direitos. Nesse caso, a Lei concede a migrantes a permanência temporária no território e estabelece princípios e diretrizes para as

³² BRASIL. **Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017**. Regulamenta a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União: Brasília, 21 nov. 2017b.

³³ Mensagem nº 163, de 24 de maio de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Msg/VEP-163.htm. Acesso em: 09 set. 2021.

políticas migratórias. Essas políticas asseguram direitos fundamentais, como saúde, educação, moradia, justiça, segurança, programas sociais, entre outros, o que não deixa de ser um passo para uma nova forma de organização social.

Apesar disso, no Brasil, as políticas ainda são bastante frágeis e fragmentadas em nível nacional. Isso acaba limitando as possibilidades de reconstrução de uma nova vida no país para aqueles/aquelas que chegam. Diante da inexistência de um plano nacional de integração, as responsabilidades acabam sendo jogadas nas mãos dos governos locais, sociedade civil e organismos internacionais. Um exemplo disso é a própria dificuldade de dar conta do enorme volume de solicitações que chegam ao CONARE. Como resultado, as populações migrantes de crise são as que acabam sofrendo as consequências, permanecendo numa situação indefinida em relação ao seu próprio destino no país.

Como tampouco há previsibilidade nos protocolos de atendimento, especialmente em contextos locais, diferentes nacionalidades acabam acessando direitos e serviços sociais de formas distintas, o que contribui para a configuração de realidades migratórias desiguais. Isso acontece porque as burocracias de integração contam com um corpo humano que muitas vezes age em desacordo com as orientações da governança (quando elas existem), subvertendo os objetivos das instituições de acolhimento e, em alguns casos, reproduzindo episódios de discriminação racial e exclusão social.

Assim, as políticas públicas encontram uma margem de subjetividade nas burocracias encarregadas de aplicá-las, uma dinâmica conhecida como sociologia do *guichê* (Pires, 2016). Esses *guichês* representam locais que oferecem serviços à sociedade, como saúde, educação, habitação, entre outros. Isso significa, que um migrante de uma determinada nacionalidade pode ter mais facilidade no acesso a direitos e serviços em comparação com outras nacionalidades. Como resultado, tarefas que parecem relativamente simples, como marcar uma consulta médica ou matricular as crianças na escola, podem se tornar um grande desafio para alguns.

No caso da revalidação de diplomas, muitos/muitas solicitantes de refúgio ou portadores/portadoras de visto humanitário – além de outras categorias mais vulneráveis que geralmente não são incluídas nos editais – acabam tendo que esperar dois, três e até cinco anos para conseguir a revalidação de seus diplomas e, assim, terem suas próprias profissões reconhecidas no país. Essa situação impacta diretamente na inserção dessas pessoas no mercado de trabalho, pois, durante o

tempo de espera, esses profissionais ficam impossibilitados de oferecer sua mão-de-obra qualificada à sociedade.

Por isso, não basta apenas melhorar a proteção a partir da normativa. É preciso criar capacidades mínimas de acesso a direitos e serviços sociais, reduzindo a margem de subjetividade existente no *locus* do guichê. Isso também não deixa de refletir a própria falta de conhecimento dos setores públicos sobre a legislação migratória, bem como a falta de treinamento dos agentes públicos³⁴ para atuar nesse campo. No fim das contas, seguimos nos perguntando como seria possível reverter esse cenário num país como o Brasil, onde a própria sociedade está estruturada sobre realidades desiguais.

Em suma, os processos migratórios acabam sendo marcados pelas incontáveis barreiras – burocráticas, sociais, laborais, econômicas, linguísticas e culturais, que se erguem como muros concretos diante dos recém-chegados/recém-chegadas. Nesse contexto, Achotegui (2009) descreve a *Síndrome de Ulisses* ou *Síndrome do imigrante com estresse crônico e múltiplo* como um quadro reativo de estresse que afeta muitos/muitas migrantes que enfrentam situações extremas de perdas – *lutos* – nos deslocamentos, adaptação e permanência num novo território³⁵. Nas palavras de Achotegui:

La migración tendría una parte problemática, un lado oscuro, al que se denomina estrés o duelo migratorio. Desde esta perspectiva, es importante reseñar que no es adecuado plantear la ecuación migración = duelo migratorio, ya que supondría negar la existencia de toda una serie de aspectos positivos en la migración, la existencia de beneficios. La migración es muchas veces más una solución que un problema. Pero es una solución que encierra, a su vez, su parte de problema. Sin embargo, [...] el duelo migratorio es un duelo complejo y, en bastantes momentos, difícil, sobre todo si las circunstancias personales o sociales del inmigrante son problemáticas hasta el punto que pueden llegar a desestructurar al sujeto (p. 163).

Para Achotegui, o luto migratório é caracterizado como parcial, recorrente e múltiplo. Ele é parcial porque não implica numa perda total, como seria o caso com a morte de um ente querido; recorrente, porque qualquer contato com o país de origem pode reavivar o vínculo; e múltiplo porque abrange muitas perdas. Entre esses lutos,

³⁴ Aqui usamos o termo *agentes públicos* que, do ponto de vista jurídico, engloba diversas subcategorias: empregados públicos, servidores estatutários, servidores temporários, militares etc.

³⁵ A *Síndrome de Ulisses* é descrita pelo mesmo autor em trabalho anterior: ACHOTEGUI, J. *Estrés límite y salud mental: el Síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises)*. Revista Migraciones, 19, 59-85. Madrid, España: Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones. Universidad Comillas, 2006.

Achotegui identifica pelo menos sete, incluindo a perda da proximidade com familiares, a perda de *status* social, que pode passar pela condição de migrante, além de perdas relacionadas à língua e à cultura. O quadro característico da *Síndrome de Ulisses* seria quando as condições migratórias são tão adversas que o/a migrante não consegue mais elaborar esses lutos e entra numa situação de crise permanente.

Chegar num novo país com um emprego estável e uma situação migratória bem definida é muito diferente de chegar sem garantias de trabalho, moradia ou mesmo documentação, pois essas condições são determinantes para a adaptação e o bem-estar no país, para a (re)territorialização (Bizon, 2013; Lopez, 2016). Quando essas necessidades não são asseguradas por políticas públicas e direitos, o estresse e a vulnerabilidade passam a ser uma constante para os e as migrantes de crise, aumentando o risco de que o processo migratório se torne um fator de risco para a saúde mental. Como ilustra Achotegui (*Ibidem*, p. 164) “Si alguien va cojeando y cada vez le ponen el listón más alto..., batacazo seguro”.

Para concluir, aqui discutimos sobre a migração forçada sob a ótica da migração de crise, destacando como as fronteiras podem condicionar – (de)limitar – a situação dos e das migrantes nos países. Embora a Lei de Migração e a Lei do Refúgio no Brasil representem avanços incontestáveis para a proteção dessas populações, a falta de políticas públicas e de um plano nacional de integração continuam a ser lacunas persistentes. Parece-nos evidente que uma resposta minimamente coerente demanda que se considerem os contextos das desigualdades econômicas, políticas e sociais. Uma compreensão mais abrangente do fenômeno não vem, nesse caso, sem uma consciência para a necessidade de transformações estruturais nas sociedades.

3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS A MIGRANTES DE CRISE NO BRASIL

Neste capítulo, revisitamos o conceito de PLAc, destacando pontos importantes das discussões teóricas que, a partir de perspectivas distintas, contribuem para delinear esse contexto de ensino e problematizar outras questões relacionadas ao acolhimento linguístico de migrantes de crise no Brasil. Também buscamos mostrar como esse conceito vai se complexificando na medida em que as experiências se acumulam e as discussões avançam, muitas vezes de maneira bastante crítica e engajada. Na segunda seção, apresentamos conceitos e noções centrais sobre o plurilinguismo e as abordagens plurais, que servem como ponto de partida teórico para o nosso estudo. Com isso, nossa expectativa também é tecer relações entre esses dois campos, agregando (novas) perspectivas ao PLAc.

3.1 Português como língua de acolhimento (PLAc): conceitos e noções em contexto brasileiro

Na década de 1990, em Portugal, a crescente necessidade de integrar a comunidade migrante não lusófona trouxe à tona a preocupação com o ensino da língua portuguesa. Esse ensino, que até aquele momento era conduzido no âmbito do voluntariado, por entidades religiosas, organizações não governamentais e grupos de imigrantes, passou a ser realizado dentro do programa Portugal Acolhe, estabelecido em 2001 pelo governo português. Este programa tinha como objetivo oferecer cursos de português voltados exclusivamente para imigrantes adultos. Segundo Cabete (2010),

A criação do programa *Portugal Acolhe* teria como fim facultar junto da população imigrante residente em Portugal, que comprovasse não possuir nacionalidade portuguesa e que apresentasse uma situação devidamente regularizada, o acesso a um conjunto de conhecimentos indispensáveis a uma inserção de pleno direito na sociedade portuguesa, promovendo a capacidade de expressão e compreensão da língua portuguesa e o conhecimento dos direitos básicos de cidadania, entendidos como componentes essenciais de um adequado processo de integração dos imigrantes (p. 56).

Nesse cenário, Ançã (2008), Grosso (2010) e Cabete (2010) são algumas das pesquisadoras que propõem discutir sobre o conceito de língua de acolhimento, que

emerge associado ao programa Portugal Acolhe. Seus trabalhos são referências importantes, não apenas por apresentarem as primeiras definições do conceito em questão, mas também por discutirem questões essenciais relacionadas ao conhecimento da língua portuguesa, destacando a necessidade de integração de imigrantes não lusófonos em Portugal como um ponto central dos processos de ensino e aprendizagem.

Dentre as definições propostas, retomamos a de Grosso (2010), que considera o seguinte:

[...] o conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática (p. 74).

Grosso (2010) destaca a relação da língua de acolhimento com o contexto migratório, onde o aprendizado do português por migrantes adultos está muitas vezes relacionado à *resolução de questões de sobrevivência urgentes*. O termo sobrevivência faz pensar numa certa literatura na área, especialmente no conceito de migração por sobrevivência, proposto por Betts (2013)³⁶. Pensamos, no entanto, que as questões de sobrevivência, mencionadas por Grosso, podem ser entendidas como a busca imediata por trabalho/emprego, moradia e acesso a serviços básicos no país de destino, como saúde e educação. Nesse contexto, a língua de acolhimento desempenha um papel importante na integração dos e das migrantes de crise.

Ainda que o PLAc tenha suas origens na necessidade de integração de imigrantes não lusófonos em Portugal, as pesquisas brasileiras seguiram um caminho próprio, não se limitando a simplesmente replicar ou transferir esse conceito de uma realidade para a outra (Ruano, 2019). No Brasil, o conceito de PLAc deu origem a uma literatura científica, que, ao se debruçar sobre as questões que envolvem esse

³⁶ A migração por sobrevivência se refere às situações nas quais uma pessoa não pode ter acesso a um conjunto de direitos fundamentais em seu país de origem e precisa buscar esses direitos em outro país como último recurso (BETTS, 2013, 23).

contexto específico de ensino, também se diferencia do PLE e de outras ramificações do PLA³⁷.

Os primeiros trabalhos que trazem o conceito de PLAc para o contexto brasileiro foram realizados por Amado (2013) e São Bernardo (2016). Em seu artigo, *O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados*, publicado na Revista da Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira (SIPLE), Amado proporcionou uma visão inicial sobre o ensino de português com foco no acolhimento de refugiados. Posteriormente, São Bernardo, em sua tese de doutorado intitulada *Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*, defendida na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), realizou uma pesquisa-ação que acompanhou o desenvolvimento de um curso de PLAc na Universidade de Brasília (UnB).

Esses estudos são um marco teórico importante para o PLAc no Brasil, sendo seguidos por uma série de outros que, desde então, têm contribuído para o desenvolvimento de políticas linguísticas, oferecendo subsídios para a estruturação de currículos, materiais didáticos, avaliações, cursos e protocolos de acolhimento, além da formação de professores (Diniz; Cotinguiba, 2021, p. 232). Para Diniz (*Ibidem*), na medida em que os espaços e os grupos de participantes se diversificam (crianças, adolescentes, falantes de línguas próximas e distantes e pessoas de diferentes níveis de escolaridade), as contribuições desses trabalhos tendem a ser ainda mais relevantes.

Muitas pesquisas têm discutido sobre os posicionamentos que são construídos a partir dessa perspectiva de acolhimento (cf. Lopez, 2016; Anunciação, 2017; Bizon; Camargo, 2018). Barbosa e São Bernardo (2017) propõem um verbete *Língua de acolhimento* no *Dicionário crítico de migrações internacionais*, retomando a definição apresentada na tese de São Bernardo (2016). As pesquisadoras destacam tanto o aspecto emocional e subjetivo da aprendizagem do português, quanto a relação conflituosa muitas vezes presente na experiência dos e das migrantes que chegam ao país. Elas colocam o seguinte:

[...] ao falarmos em *língua de acolhimento*, referimo-nos ao prisma emocional e subjetivo da aprendizagem dessa nova língua, sem perder de vista a relação conflituosa que se apresenta no contato inicial do imigrante com a

³⁷ Nesse caso, os contextos de ensino de PLA para grupos minoritarizados podem ser diversos, incluindo português para surdos, indígenas, entre outros.

sociedade acolhedora. Esse conflito é previsível, a julgar pela situação de tensão e de vulnerabilidade que, em geral, essas pessoas enfrentam quando chegam a um país estrangeiro, nem sempre com intenção de nele permanecer. Sob esse ponto de vista, destacamos que esse conceito reconhece sentimentos de rejeição ou descaso do(a) aprendente em relação à aquisição dessa nova língua que não foi escolhida por ele(a) (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 436).

Essa definição encontra eco nas considerações de Arantes *et al.* (2016, p. 1205), que reconhecem a necessidade de considerar os sentimentos dos e das aprendizes sobre as relações que se estabelecem com a língua que estão aprendendo – especialmente quando essa língua não foi escolhida ou não desperta interesse. Essa perspectiva é importante para o PLAc, pois vai além de uma visão simplista de acolhimento, que poderia não estar sensível às recusas e aos conflitos internos e subjetivos que podem existir nos processos de aprendizagem da língua.

Muitas são as situações sociais que também podem acentuar os conflitos com a língua. Um exemplo disso é quando migrantes, principalmente recém-chegados/chegadas ao país, precisam se comunicar com agentes públicos nos centros de atendimento para ter acesso a serviços sociais. Para que as demandas sejam compreendidas, muitas vezes é necessário ter um conhecimento mínimo de português (ou da língua local, em regiões fronteiriças). Nesse caso, a pressão de ter que comunicar na língua do outro pode fazer com que o português se torne mais uma barreira do que uma língua aliada no processo de integração – uma *língua de acolhimento*.

Ora, por mais bem ajustado que o termo *Português como Língua de Acolhimento* possa parecer, é importante lembrar que se trata, antes de tudo, de uma designação abstrata. Ou seja, uma tentativa de encapsular uma ideia sobre o papel da língua nesse contexto de ensino, isso correspondendo ou não ao que realmente acontece nas práticas pedagógicas. Isso também pode ser observado em outros contextos, como na França, onde o conceito de *Français Langue d'Intégration* (FLI) carrega contradições importantes, relacionadas a uma certa perspectiva de integração através da língua.

Bizon e Camargo (2018) consideram que, no senso comum,

[...] acolher é dar ao Outro o que ele supostamente necessita, sendo essa necessidade sempre definida a partir do agente “acolhedor”. Essa pré-determinação que hierarquiza as relações posiciona o migrante como inferior, diminuindo ou até mesmo interditando a possibilidade de relações efetivamente interculturais e, portanto, mais igualitárias (p. 715).

Isso nos leva a compreender que o acolhimento deve se concentrar nas necessidades reais dos e das migrantes e não numa visão estereotipada e generalizada de sua vulnerabilidade, que pode acabar impondo soluções sem que elas sejam realmente importantes. Como argumenta Lopez (2016, p. 137), “[...] nem todo deslocado forçado se encontra, necessariamente, em uma situação de vulnerabilidade no sentido de perdas ou fragilidade. Mais do que isso, acreditamos ser necessário deslocar o nosso olhar para que não vejamos esses sujeitos sempre, e apenas, pela ótica dessas *faltas*”.

Diniz e Neves (2018) aprofundam essa reflexão, definindo esse *discurso da falta* como:

[...] um discurso essencialista e totalizador que, a partir de uma posição etnocêntrica, significa certos sujeitos por aquilo que supostamente “não são”, “não fazem”, “não sabem” e “não conhecem”, apagando, conseqüentemente, suas vivências, suas agências, seus saberes e seus conhecimentos – que, cabe ressaltar, não integram os repertórios daqueles que os enxergam como um conjunto de lacunas a serem preenchidas. Como efeito desse discurso, naturaliza-se a ideia de que tais sujeitos não estão “prontos” para ocuparem os lugares que estão ocupando ou desejam ocupar (p. 100-101).

No fim das contas, isso diz muito sobre a capacidade de quem acolhe de interpretar e compreender perspectivas distintas daquelas com as quais se costuma enxergar o mundo. Em países de imigração, é comum que os discursos cotidianos, midiáticos e institucionais acabem identificando os e as migrantes por meio de suas identidades nacionais, como quando ouvimos falar da *comunidade haitiana*, *comunidade venezuelana*, *comunidade síria*. Esses termos dão a impressão de que existem grupos distintos, compostos por indivíduos essencialmente semelhantes entre si e, ao mesmo tempo, diferentes dos de outros grupos. Para Peressini e Gilardi (2008),

Le succès de ces catégorisations, et des représentations négatives qui les accompagnent, s’explique en partie par leur efficacité à simplifier les choses. Elles permettent de réduire le grand nombre des acteurs réels à un petit nombre, « la communauté italienne », « la communauté portugaise », et de faire l’économie d’une prise en compte de la diversité des situations de migration et des parcours, d’occulter l’individu. Elles permettent aussi de faire comme s’il existait une culture commune à tout un groupe, supposé

homogène, qui expliquerait les pratiques, les projets, les réussites ou les échecs des nouveaux-arrivants³⁸ (PERESSINI; GILARDI, 2008, p. 149).

Nessa visão reducionista e homogeneizante, perde-se a oportunidade de perceber que cada migrante traz consigo uma bagagem única de línguas, conhecimentos, valores e experiências, que vão além de sua nacionalidade ou etnia. Questionar tais discursos seria, então, o primeiro passo para construir outras formas de relação com a alteridade, a partir de uma perspectiva mais dialógica e efetivamente intercultural (Maher, 2007). Isso vai na contramão de um multiculturalismo liberal³⁹, um modo de recepcionar as culturas, que acaba sendo extremamente perigoso, pois tende a apagar as relações de poder, as desigualdades estruturais e as reivindicações desses grupos.

Lopez (2018) aborda a questão da obrigatoriedade, que estaria colocada num certo discurso sobre a aprendizagem do português. A pesquisadora argumenta que por mais que o conhecimento da língua do país⁴⁰ seja importante em muitas situações⁴¹, sua aprendizagem não deve estar baseada numa perspectiva de obrigatoriedade. Dessa forma, ela considera que os responsáveis pelo ensino de PLAc devem estar cientes das consequências negativas desse discurso, que pode atuar como uma forma de violência simbólica, “causando ou reforçando a vulnerabilidade que busca superar” (*Ibidem*, 2018, p. 30).

Podemos traçar um paralelo entre essa situação e a de imigrantes de nacionalidades prestigiadas, que falam línguas igualmente prestigiadas e não estão em situação de vulnerabilidade. Muitos/muitas desses/dessas imigrantes acabam vivendo no país durante anos, mantendo níveis baixíssimos de proficiência em português e realizando apenas tarefas básicas na língua, sem que isso seja visto como um problema ou um impedimento para sua integração. Isso mostra como os

³⁸ Tradução: O sucesso dessas categorizações, e das representações negativas que as acompanham, explica-se em parte pela sua eficácia em simplificar as coisas. Elas permitem reduzir o grande número de atores reais a um pequeno número, 'a comunidade italiana' ou 'a comunidade portuguesa', e economizar o esforço de considerar a diversidade das situações de migração e trajetórias, de ocultar o indivíduo. Elas também permitem agir como se existisse uma cultura comum a todo um grupo, supostamente homogêneo, que explicaria as práticas, os projetos, os sucessos ou os fracassos dos recém-chegados.

³⁹ Cf. HERRERA FLORES (2002), MAHER (2007).

⁴⁰ A língua portuguesa pode ser considerada oficial e majoritária no Brasil. Isso porque ela é reconhecida como língua oficial pela Constituição Federal de 1988 (Art. 13) e é considerada majoritária, não pela quantidade de falantes, mas pelo lugar hegemônico que ocupa nos espaços sociocomunicativos do Brasil (LAGARES, 2018).

⁴¹ No processo de (re)territorialização (cf. BIZON, 2013; LOPEZ, 2016).

discursos são proferidos de forma desigual, reforçando hierarquias sociais e linguísticas entre os grupos.

Além disso, como mencionam Diniz e Neves (2018, p. 101), no ensino do PLAc, muitas vezes, encontra-se naturalizada a ideia de que o conhecimento de certas práticas letradas garante o acesso a posições sociais mais valorizadas. No entanto, essa é uma ideia equivocada. Ainda que, como dissemos, o conhecimento do português seja importante, outros fatores, como preconceitos, estruturas sociais e barreiras sistêmicas, podem ter um impacto significativo nos processos de integração, limitando as oportunidades dos e das migrantes, independentemente do nível de proficiência na língua.

Ao falarmos da aprendizagem da língua como *necessária*, estamos, na verdade, construindo um discurso sobre o que acreditamos ser integração, o que pode não coincidir com as percepções dos próprios sujeitos. Migrantes de crise, assim como outros grupos, têm projetos migratórios diversos e, portanto, motivações diversificadas para a aprendizagem da língua (Camargo, 2019, p. 232). Essas motivações podem incluir, por exemplo, a integração em setores profissionais específicos ou a retomada dos estudos no ensino superior. Outros e outras migrantes podem se contentar em saber apenas o suficiente para realizar tarefas cotidianas.

Compreender essas nuances é fundamental para atenuarmos as afirmações que podem ser feitas sobre o papel do português como língua de acolhimento. Além disso, outros grupos, como é o caso de angolanos e angolanas, já podem ter o português em seus repertórios linguísticos. Por isso, assim como nem todos/todas precisam aprender a língua do zero, nem todos/todas desejam ou necessitam alcançar um alto nível de proficiência na língua.

Oliveira e Silva (2017) reconhecem que a aprendizagem da língua portuguesa não deve ser a única política linguística para migrantes. Para os autores, é necessário que as instâncias do Estado também adotem políticas multilíngues, que possam garantir a esses grupos seus direitos e o acesso a serviços sociais. Vale lembrar, nesse caso, que nem todos/todas os/as brasileiros/as falam português. Outros grupos, como indígenas e surdos, também podem necessitar de políticas linguísticas específicas. Isso não deixa de trazer à tona uma discussão histórica sobre a questão das políticas linguísticas e a diversidade linguística do Brasil⁴².

⁴² Cf. MAHER (2013).

Dessa forma, ao invés de impor uma visão centrada exclusivamente na *necessidade* de aprendizagem do português, seria mais interessante pensar como as estruturas de acolhimento podem estar mais bem preparadas para atender esse público em sua diversidade. Isso implica considerar que os diferentes grupos – mulheres, indígenas, surdos, LGBTQIA+, não vão ter as mesmas necessidades e motivações, e, portanto, não serão demandantes das mesmas políticas linguísticas e educacionais.

Bizon e Camargo (2018) observam que, nos processos de acolhimento, o português nem sempre ocupa um lugar central. A pesquisa de Anunciação (2017), por exemplo, mostra que o acolhimento de aprendizes sírios/sírias e haitianos/haitianas envolveu outras línguas, presentes em seus repertórios linguísticos. Com base nisso, as autoras alertam que o termo língua de acolhimento pode dar a entender que apenas uma língua está sendo considerada. Por isso, elas propõem o termo *acolhimento em línguas* que, numa perspectiva transcultural e translíngue, valoriza o uso de diferentes línguas nos diferentes espaços de enunciação (Bizon; Camargo, 2018, p. 717).

Nessa perspectiva, podemos pensar num acolhimento em línguas não apenas no ensino de PLAc, mas também em situações de acolhimento emergencial⁴³. Em regiões fronteiriças como Pacaraima e Boa Vista, no Estado de Roraima, que, desde 2018, se tornaram os principais pontos de entrada para refugiados/refugiadas e migrantes vindos/vindas da Venezuela, línguas como o espanhol ou mesmo línguas indígenas, como o warao⁴⁴, podem, mais que o português, facilitar a comunicação e o atendimento dessas populações em trânsito.

Há também de se considerar que as línguas dos e das migrantes de crise muitas vezes tendem a ser desvalorizadas, principalmente em espaços marcados por ideologias que inferiorizam essas identidades sociolinguísticas. Nesse caso, é preciso que as políticas linguísticas e públicas estejam atentas a essa questão, promovendo ações como a formação de agentes públicos para o atendimento plurilíngue, a produção de materiais institucionais – como cartilhas e campanhas – em diferentes

⁴³ Importa lembrar, nesse contexto, que o acolhimento linguístico não se restringe ao ensino de PLAc.

⁴⁴ A língua warao é uma língua indígena falada pelos warao, povo que habita principalmente na região do delta do rio Orinoco, na Venezuela, embora também haja comunidades de falantes warao em outras partes da América do Sul, como Guiana e Suriname.

línguas, a mediação linguística em espaços públicos e a criação de espaços que deem visibilidade às línguas e culturas dessas populações.

Apesar disso, o *acolhimento em línguas* não deve vir para substituir a *língua de acolhimento*, como se estas fossem perspectivas opostas ou contraditórias entre si. Dá a entender que, para avançarmos nesse campo, precisamos descartar as primeiras perspectivas, o que não é verdade. Afinal, ser acolhido na língua majoritária do país de destino é tão importante quanto ser acolhido nas próprias línguas. Compreender a complementaridade dessas perspectivas implica reconhecer suas limitações⁴⁵, mas também pensar em como elas podem dialogar com a realidade atual.

Assim, se o acolhimento em línguas propõe ampliar a compreensão sobre o papel das línguas nos processos de integração, isso não significa desconsiderar a importância da língua de acolhimento. E embora possamos nos referir ao português como uma única língua, há uma diversidade importante, que se manifesta tanto no interior de uma mesma variedade nacional – como é o caso do português brasileiro – quanto nas variedades faladas em países como Angola, Moçambique, Portugal, Timor-Leste. Reconhecer essa diversidade também implica compreender que o português é uma língua que está em constante negociação com outras, nesses espaços multilíngues em que circula.

O conceito de pluricentrismo emerge justamente como uma tentativa de dar conta dessa complexidade, ao reconhecer os vários centros normativos dentro de uma mesma língua e, com isso, as construções identitárias que se dão através das suas diferentes formas e usos⁴⁶. Essa perspectiva contrasta com uma visão monolítica tradicional, que enfatiza uma suposta unidade da língua e tende a desvalorizar – ou mesmo apagar – a sua diversidade. Ora, como sabemos, as ideias de *unidade* e *norma* são, antes de tudo, construções abstratas, que retomam complexos processos históricos, políticos e socioculturais (Lagares; Bagno, 2011).

Apesar dos deslocamentos teóricos, o que chamamos de pluricentrismo, ao menos no caso da língua portuguesa, tem funcionado muito mais como um ideal político ou retórico do que como uma realidade sociolinguística concreta. O que se observa, no melhor dos casos, é a persistência de um bicentrismo luso-brasileiro

⁴⁵ No caso da língua de acolhimento, reconhecer sua vinculação a perspectivas assimilacionistas e normativizadoras, como discutido por Anunciação (2017).

⁴⁶ Cf. CLYNE (1992), MUHR (2016).

desigual, dado o maior número de falantes da norma brasileira e o fato de que a norma portuguesa “é a única não estigmatizada” (Feytor Pinto, 2022 *apud* Diniz; Camargo; Bizon, 2024, p. 16). Assim, embora o debate contribua para questionar a centralidade da norma e avançar na valorização da diversidade, os desafios para lidar efetivamente com essa questão ainda permanecem.

Eles permanecem não apenas em contextos como o do PLAc, mas também no ensino do PLE, do POLH⁴⁷ e outros. Nesses contextos, o termo *português* acaba funcionando como um rótulo simples e unificador (Bagno, 2018), sobre o qual muitos se apoiam para não ter que enfrentar grandes dilemas pedagógicos. Retomar essa discussão – que ainda tem estado pouco presente no campo do PLAc – pode fazer refletir sobre as escolhas que orientam o ensino da língua, de modo que sejam coerentes com os contextos sociolinguísticos reais em que os e as aprendizes vivem e se expressam.

Num sentido mais amplo, ao falarmos em *língua de acolhimento e acolhimento em línguas* estamos, em última instância, refletindo sobre como enxergamos aqueles e aquelas que vêm de fora – e nós mesmas, enquanto sociedade acolhedora (e enquanto sociedade que buscamos construir). Não imaginamos ser possível receber o outro em sua humanidade e diversidade dentro de uma sociedade que permanece estática às mudanças e transformações. Nessa perspectiva, parece-nos fundamental reconhecer, que nos processos de acolhimento, nossos primeiros e principais interlocutores serão sempre os e as migrantes de crise.

3.2 Diversidade linguística e abertura para o plurilinguismo⁴⁸

Durante o processo de formação dos Estados-nação na Europa, no século XIX, a ideia de que uma língua comum poderia funcionar como um elemento unificador foi fundamental para criar um senso de pertencimento social e forjar uma identidade nacional. Não é por acaso que muitas línguas oficiais levam os nomes dos seus respectivos países, como o francês na França, o alemão na Alemanha, o espanhol na

⁴⁷ Português como Língua de Herança (cf. MELO-PFEIFER; SOUZA, 2022).

⁴⁸ Algumas informações desta seção estão baseadas no conteúdo do MOOC *Langues et diversité : de la variation au plurilinguisme*, oferecido pela Universidade de Genebra. Disponível em: <https://www.coursera.org/learn/langues-diversite> Acesso em: 22 fev. 2024.

Espanha, o italiano na Itália, o português em Portugal e assim por diante. Como explica Beacco (2001),

[...] Dans ce cadre, une variété linguistique reçoit le statut de langue nationale. La langue nationale est ainsi investie d'une forte charge identitaire. Comme la langue définit la nation, ainsi la nation fonde en retour la langue, en lui donnant une assiette concrète (emploi par l'État, diffusion par l'enseignement, stabilisation et légitimation par la création d'institutions de régulation et par l'élaboration de grammaires, dictionnaires, descriptions historiques...) [...] ⁴⁹ (s.p.).

Essa estreita (e quase mística) associação entre língua e nação é, portanto, uma construção política que traz consigo a ideia do monolinguismo como um aspecto central da identidade nacional. Como resultado, as demais línguas faladas nos territórios, dentro das fronteiras dos Estados-nação, passaram a ser sistematicamente marginalizadas e eliminadas em favor da imposição da língua nacional. Esse modelo, que teve origem na Europa, foi posteriormente exportado e difundido pelo mundo por meio da dominação colonial, perpetuando um pretense monolinguismo nacional (Lagares, 2018).

Nos territórios colonizados, no entanto, esse modelo encontrou realidades muito mais complexas, que desafiaram a ideia de homogeneização linguística. Não apenas a desproporção numérica entre colonos e autóctones, mas também a grande diversidade e dispersão dessas populações nos territórios tornavam a imposição de uma única língua dominante algo de pouco alcance prático. No Brasil, por exemplo, a língua portuguesa *desembarcou* num espaço densamente multilíngue, que se tornou ainda mais multilíngue nos séculos seguintes, com o tráfico de africanos escravizados e, posteriormente, a chegada de imigrantes (Faraco, 2019, p. 123-135).

Se nós, linguistas, tivéssemos vivido nesse período, provavelmente não teríamos afirmado que o português acabaria se tornando uma língua hegemônica em nosso território. Em outros contextos pós-coloniais, a independência das antigas colônias ainda resultou em contextos de plurilinguismo oficial, onde várias línguas passaram a coexistir nas esferas da administração, da educação e da vida pública. Isso nos mostra que, embora o modelo europeu de homogeneização linguística tenha

⁴⁹ Tradução: [...] Dentro desta estrutura, uma variedade de línguas recebe o status de língua nacional. A língua nacional é assim investida de uma forte carga identitária. Como a língua define a nação, a nação, por sua vez, funda a língua, dando-lhe uma base concreta (uso pelo Estado, disseminação através da educação, estabilização e legitimação através da criação de instituições reguladoras e através do desenvolvimento de gramáticas, dicionários, descrições históricas etc.) [...].

sido estabelecido ou parcialmente estabelecido, os territórios colonizados não deixaram de ser essencialmente multilíngues.

Para Blanchet (2016), o pensamento ocidental e dominante/hegemônico sobre as línguas está orientado por três tipos de fechamento (*un triple enfermement*), que são: (1) o lógico-matemático: a ideia de que uma língua é equivalente a um código, especificamente um código gramatical; (2) o sociopolítico: que consiste em selecionar uma variedade específica de uma língua e torná-la a norma dominante, geralmente baseada na forma de falar das classes dirigentes ou dominantes; (3) o etno-nacionalista: que faz acreditar que cada língua corresponde a uma identidade nacional específica.

As consequências desses fechamentos para as práticas linguísticas são profundas. Mesmo assim, o pesquisador explica que, nas sociedades ocidentais, as pressões lógico-matemáticas, sociopolíticas e etno-nacionais levaram os falantes a reduzir a diversidade de suas práticas linguísticas em detrimento de usos mais homogêneos e controlados, sem, no entanto, impedir uma certa dose de pluralidade. Em escala global, essas situações de línguas normatizadas são mais raras, já que a maior parte das práticas opera sem normas prescritas e a partir de repertórios plurilíngues. Apenas algumas dezenas de línguas, geralmente as mais difundidas, passam por esses processos de *enfermement* (Blanchet, 2016, p. 42).

O plurilinguismo, associado à diversidade ou pluralidade linguística e cultural⁵⁰, bem como à capacidade de um indivíduo ou grupo de utilizar várias línguas em suas práticas (Candelier; Castellotti, 2013), não é um fenômeno recente, nem uma nova tendência ou qualquer tipo de revolução pós-moderna. Com a globalização e a intensificação dos fluxos migratórios internacionais, as fronteiras linguísticas se tornaram cada vez mais permeáveis⁵¹, exigindo novas formas de organização dos espaços políticos, como é o caso da própria União Europeia. Conforme Hambye (2009),

[...] l'Union européenne se superpose aux États dans la définition des lignes directrices des politiques linguistiques éducatives en œuvrant pour le

⁵⁰ Pluralidade linguística e cultural, mas também pluralidade de outras ordens, como populações, conhecimentos, crenças etc.

⁵¹ A diversidade linguística nas sociedades é impulsionada por diversos fatores, dentre os quais os fluxos migratórios e a globalização. A chegada de imigrantes, por exemplo, gera novas formas de interação que desafiam/confrontam a ideologia e o funcionamento monolíngue dos Estados. A globalização, por sua vez, contribui para essa diversidade ao questionar a ideia de que o monolinguismo é o estado natural das sociedades.

renforcement des compétences plurilingues des Européens. Au sein de l'Union, l'appel du plurilinguisme est renforcé tant par sa valeur marchande dans le contexte européen que par la place qu'il occupe dans la rhétorique européenne articulée autour du thème de l'union dans la diversité⁵² (p. 38).

Alguns pesquisadores apontam que o plurilinguismo está essencialmente ligado ao projeto de construção de uma Europa neoliberal. Maurer (2011, p. 108) argumenta que a ideologia plurilíngue está no cerne desse projeto, enquanto Adami (2015, 9) observa que o "diálogo intercultural" ou o plurilinguismo caminham lado a lado com as escolhas econômicas da Europa, que priorizam um mercado capitalista desregulado. Ainda que essas críticas necessitem de uma análise mais aprofundada, elas levantam questões pertinentes sobre os interesses políticos e econômicos subjacentes aos discursos de promoção do plurilinguismo no contexto europeu.

As pesquisas nesse campo transdisciplinar que chamamos de plurilinguismo (Tremblay, 2022), que encontra a sociolinguística e a psicolinguística, começaram a ganhar destaque na década de 1990, contando com uma forte contribuição dos trabalhos do CoE. Esses estudos não apenas introduziram conceitos e noções centrais relacionados ao plurilinguismo e sua didática, mas também se estabeleceram como referências importantes para as políticas linguísticas e educacionais na Europa.

As principais publicações incluem a *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* (Conseil de l'Europe, 1992), que tem como objetivo proteger e promover as línguas regionais e minoritárias na Europa; o *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR)⁵³ (Conseil de l'Europe, 2001), que se tornou referência para a avaliação dos níveis de proficiência em línguas estrangeiras; e o *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco; Byram, 2007), que oferece orientações para a formulação de políticas linguísticas e educativas no continente.

Ainda que os termos multilinguismo e plurilinguismo possam ser usados de forma intercambiável no discurso comum, as pesquisas, principalmente as de origem francófona, fazem uma distinção mais precisa entre esses termos. Enquanto o plurilinguismo se refere às línguas que compõem o repertório linguístico de um

⁵² Tradução: A União Europeia se sobrepõe aos Estados na definição das diretrizes das políticas linguísticas educacionais, trabalhando para o fortalecimento das competências plurilíngues dos europeus. Dentro da União, o apelo ao plurilinguismo é reforçado tanto por seu valor de mercado no contexto europeu quanto pelo lugar que ele ocupa na retórica europeia articulada em torno do tema da união na diversidade.

⁵³ Em português, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL). Ao longo do texto, optamos por utilizar a sigla QECRL para nos referirmos a este documento, ao invés de CECR.

indivíduo, o multilinguismo se concentra no aspecto social, ou seja, as línguas (dialetos, variedades, interlínguas) presentes num determinado espaço geográfico ou comunidade. Assim, se o plurilinguismo está relacionado ao individual, o multilinguismo diz respeito ao coletivo – a coexistência das línguas na sociedade. Essa distinção também está colocada no QECRL.

Em outra perspectiva, os anglófonos preferem o termo *multilingualism* e fazem a diferenciação de outra maneira. Gorter (2015), por exemplo, se alinha à tradição anglófona e identifica três dimensões distintas no multilinguismo: todo o repertório linguístico, os falantes multilíngues e o contexto social mais amplo. A respeito disso, Candelier e Castellotti (2013, p.188) salientam o seguinte: “[...] on pourra s’interroger sur la coïncidence entre cet usage et la place ‘hypercentrale’ de l’anglais (Calvet, 1999) dans le monde contemporain, qui pourrait justifier un certain manque d’intérêt pour la pluralité, compte tenu de la prédominance écrasante de l’anglais”⁵⁴.

Sem entrar no debate sobre a hegemonia do inglês no mundo, a distinção entre plurilinguismo e multilinguismo não é apenas uma questão de terminologia ou preferência acadêmica, mas permite compreender melhor as diferentes situações que ocorrem tanto no nível coletivo quanto no individual. Em alguns casos, uma coletividade pode ser multilíngue, enquanto os indivíduos que nela vivem permanecem monolíngues. Em outros casos, o multilinguismo coletivo se reflete também num plurilinguismo individual. Existem ainda situações em que uma coletividade é monolíngue, mas os indivíduos são plurilíngues. Por fim, há cenários em que tanto a coletividade quanto os indivíduos são monolíngues.

No Brasil, vivemos numa realidade societal multilíngue com uma política linguística nacional que se pretende potencialmente monolíngue – numa ideia de indistinção entre língua nacional, oficial e materna. Ainda que muitos indivíduos se identifiquem com essa política, na prática, acabam sendo muito mais plurilíngues do que imaginam. Embora essa realidade possa ser ainda mais complexa, essa esquematização nos ajuda a perceber como o plurilinguismo e o multilinguismo estão interligados e se influenciam mutuamente.

Na realidade, o Brasil é um dos países com maior diversidade linguística no mundo. Existem aproximadamente 150 línguas indígenas ainda faladas por diversas

⁵⁴ Tradução: podemos nos questionar sobre a coincidência entre esse uso e o lugar ‘hipercentral’ do inglês (Calvet, 1999) no mundo contemporâneo, o que poderia justificar uma certa falta de interesse pela pluralidade, tendo em conta a predominância esmagadora do inglês.

comunidades em todo o território (Storto, 2019). Além dessas, as línguas de migração, ou de herança, trazidas por grupos de imigrantes ao longo dos séculos, como o talian e o pomerano, que foram cooficializadas em alguns municípios nas regiões Sul e Sudeste (Lagares, 2018). Também integram esse mosaico as línguas de origem africana, presentes em comunidades quilombolas e em práticas religiosas afro-brasileiras. Ainda, as línguas de sinais, sendo a mais conhecida a LIBRAS, amplamente utilizada pela comunidade surda em todo o território nacional. Por fim, as formas interlinguísticas nas regiões fronteiriças, envolvendo principalmente o espanhol, mas também outras línguas, como o guarani e o francês (Faraco, 2019).

Como explica Oliveira (2002),

[...] somos um país pluricultural e multilíngue, não só pela atual diversidade de línguas faladas no território, mas ainda pela grande diversidade interna da língua portuguesa aqui falada, obscurecida por outro preconceito, o de que o português é uma língua sem dialetos. Finalmente, ainda, somos plurilíngues porque estamos presenciando o aparecimento de 'novos bilinguismos', desencadeados pelos processos de formação de blocos regionais de países, no nosso caso o Mercosul, que acompanha outras iniciativas como a União Europeia e o Tlcan (Nafta) [...] (p. 90).

Nas últimas décadas, os fluxos migratórios para o Brasil trouxeram uma diversidade linguística significativa. Entre as novas línguas de migração, destacamos o crioulo haitiano, falado por migrantes do Haiti, principalmente após o terremoto de 2010, e o árabe, falado por refugiados sírios e sírias que fugiram da guerra civil em seu país. Além dessas, o espanhol, junto com o warao, ganhou maior relevância com a chegada massiva de migrantes venezuelanos, escapando da crise econômica e política na Venezuela. O francês, falado por migrantes da África francófona, vem acompanhado de outras línguas, como o lingala e o suaíli, falados por congolezes e congolezas e o uolofe, falado por senegaleses e senegalesas. É importante destacar que, por detrás dessas línguas, cada migrante carrega um *repertório individual* composto por várias outras línguas conhecidas, faladas e aprendidas ao longo de suas vidas.

Guimarães (2002) e Lagares (2018) argumentam que o multilinguismo societal é, em grande parte, o resultado de arranjos políticos que acabam por determinar os lugares ocupados pelas línguas oficiais e não oficiais dentro de uma sociedade. De fato, esse cenário linguístico não surge de forma natural ou espontânea; ele é marcado pela disputa pela palavra e tudo aquilo que essa disputa engendra: tensões,

desequilíbrios, silenciamentos, apagamentos e reconfigurações. Nesse contexto, o valor de uma língua não é intrínseco, mas está relacionado ao lugar que ela ocupa nessas dinâmicas de poder.

Assim, longe de garantir uma coexistência pacífica e harmoniosa entre as línguas, o multilinguismo societal se revela como um mosaico glotopolítico instável, sujeito a constantes reconfigurações. Com isso em mente, quando consideramos as oportunidades – legislativas, políticas, institucionais e educacionais – para a inclusão das novas línguas de migração em nossos espaços, é importante lembrar que os esforços políticos do passado se concentraram em posicionar as línguas de migração fora dos espaços públicos, acentuando processos de silenciamento e apagamento da diversidade linguística.

A noção de competência plurilíngue e pluricultural se destaca como uma das principais contribuições dos trabalhos do CoE, surgindo como uma alternativa à noção de competência comunicativa, que se baseia num modelo justaposto, aditivo e compartimentado das línguas (Bono; Melo-Pfeifer, 2012). Essa competência diz respeito à capacidade do indivíduo de utilizar, de forma integrada e adaptativa, as línguas que fazem parte do seu repertório plurilíngue, nas diferentes situações sociocomunicativas. Essa noção, introduzida por Coste, Moore e Zarate (1997), foi revisada ao longo dos anos, mas uma primeira definição aparece no QECRL (Conseil de l'Europe, 2001)⁵⁵:

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser (p. 129).

Candelier e Castellotti (2013, p. 189-190) explicam que essa competência é caracterizada por um *desequilíbrio*, que pode se manifestar em diferentes aspectos, como no nível de conhecimento das línguas e nas capacidades linguísticas, sendo administrado ou compensado nas situações de uso e aprendizagem. Esse *desequilíbrio* torna a competência plurilíngue *plural* e *parcial*, pois envolve diferentes

⁵⁵ Essa definição está baseada no estudo de Coste, Moore e Zarate (1997), intitulado *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*.

línguas e/ou variedades, mas de maneiras e em graus variados, conforme as situações (por exemplo, a capacidade de apenas entender numa língua e de entender e se expressar em outra). Além disso, a competência plurilíngue é *dinâmica, evolutiva* e *maleável*, pois vai se adaptando e se transformando ao longo do tempo e de acordo com os contextos, aprendizagens e experiências.

Em sua discussão teórica, Coste e Simon (2009) definem o repertório plurilíngue de um indivíduo como o conjunto de recursos linguísticos e culturais sobre os quais a competência plurilíngue vai funcionar. Assim, enquanto a competência plurilíngue e pluricultural se refere à capacidade de utilizar esses recursos em diferentes contextos, o repertório plurilíngue é composto pelos recursos concretos em si, que são continuamente moldados pelas experiências e interações do indivíduo ao longo do tempo. Esse repertório reflete, portanto, o desequilíbrio, pluralidade e parcialidade da competência plurilíngue, conforme discutimos anteriormente. O ponto central é que o indivíduo não acumula uma série de recursos isolados, mas desenvolve a capacidade de administrá-los em diferentes ambientes multilíngues e multiculturais.

Numa continuidade, Coste (2010) argumenta que somos levados e levadas a falar de plurilinguismo no plural, ou seja, *plurilinguismos*, como uma maneira de destacar o caráter individualizado dessa competência, que varia conforme a história pessoal e as experiências de cada indivíduo, refletindo também aspectos da sua identidade. Isso faz parte de um questionamento feito em torno dessa noção, que, apesar de ter sido apresentada de forma relativamente simplificada no QECRL, reconhece a diversidade de perfis de plurilinguismos. Esses perfis podem ser *escolhidos, impostos, estigmatizados* ou *valorizados*, entre outras possibilidades, todos coexistindo e refletindo as complexas dinâmicas sociais, econômicas, políticas e culturais que moldam o uso das línguas.

Segundo Coste (2010, p. 9), "selon les contextes, les déterminismes sociaux pèsent plus ou moins lourd sur les individus et les groupes quant aux marges d'initiative dont ils disposent pour gérer au mieux leur trajectoire langagière"⁵⁶. Em alguns casos, esses determinismos acabam produzindo efeitos de silenciamento, opressão, discriminação e até mesmo violência, especialmente contra aqueles que

⁵⁶ Tradução: Dependendo dos contextos, os determinismos sociais pesam mais ou menos sobre os indivíduos e os grupos em relação às margens de iniciativa de que dispõem para gerenciar da melhor forma sua trajetória linguística.

falam línguas consideradas minoritárias. Diante disso, a escola tem um papel importante a desempenhar, não apenas por refletir muitos desses determinismos, mas também por ser um espaço de mudanças, no sentido de ajudar a diminuir algumas das barreiras impostas por esses mesmos determinismos.

No Brasil, por exemplo, o bilinguismo português-inglês é valorizado, principalmente no campo profissional. O conhecimento do inglês está associado a melhores oportunidades de trabalho e a possibilidade de carreiras internacionais. Escolas que se dizem *bilíngues*, em sua maioria, oferecem um ensino português-inglês, apostando nisso como um diferencial. Em contraste, o bilinguismo português-indígena não é visto da mesma forma. Falantes de línguas indígenas, muitas vezes, enfrentam preconceito e discriminação fora de suas comunidades, o que pode acabar levando ao abandono de suas próprias línguas no cotidiano.

Da mesma forma, migrantes de crise que falam línguas que gozam de um certo reconhecimento internacional, como o francês e o espanhol, também podem ver seus plurilinguismos desvalorizados/inferiorizados. Isso porque as variedades que falam nem sempre são consideradas prestigiadas. Esse é o caso, por exemplo, do francês falado por haitianas e haitianos e do espanhol falado por venezuelanos e venezuelanas.

Os e as migrantes de crise frequentemente se deparam com situações de *pluralidade linguística desigual* (Bretegnier, 2014), onde línguas desigualmente reconhecidas coexistem num espaço instituído como monolíngue. Nesse caso, a língua dominante é socialmente imposta como a única opção válida, o que coloca as línguas minoritárias numa posição subordinada (e desvalorizada). Essa relação acaba reduzindo a pluralidade linguística a uma dualidade – a língua dominante e *as demais* línguas. Como resultado, os e as migrantes, pressionados e pressionadas a se conformar socialmente, podem acabar *abandonando* suas línguas de origem, numa percepção de que elas em nada contribuem para a integração social e participação cidadã.

Ao contrário da didática das línguas (maternas ou estrangeiras), que tende a ensinar cada língua de forma isolada, a didática do plurilinguismo propõe um ensino integrado e inter-relacionado das línguas e culturas⁵⁷. Conforme Candelier e Castellotti (2013, p. 183), "ce qui caractérise la « didactique du plurilinguisme » n'est pas une

⁵⁷ Nesse caso, a didática das línguas e a didática do plurilinguismo se estabelecem a partir de paradigmas distintos.

affaire de nombre de langues traitées, mais de la façon dont on les traite : en lien et non isolément les unes des autres"⁵⁸. Dessa forma, o objetivo é promover o desenvolvimento de uma competência plurilíngue e pluricultural (Coste; Moore; Zarate, 1997) através de abordagens que buscam explorar as relações e os contatos entre as línguas e culturas.

A didática do plurilinguismo desafia uma série de ideias tradicionais cristalizadas, bem como as próprias ideologias monolíngues que permeiam o ensino-aprendizagem de línguas⁵⁹. De acordo com Melo-Pfeifer (2018).

As the name suggests, pluralistic approaches are the opposite of monolingual and monocultural approaches in teacher and language education and thus challenge monolingual ideologies in teaching and learning. These are four of the monolingual challenged ideas: pluralistic approaches challenge the myth of both the native speaker and of pre-available linguistic norms; they abandon the idea of the classroom being a monolingual locus of teaching and learning; and they accept that interaction does not need to occur in just one language⁶⁰ (p. 199).

Para Gajo (2008), a didática do plurilinguismo apresenta as seguintes características: (1) a *didatização do contato entre línguas*, que reconhece que as línguas estão em contato, seja no contexto social e/ou no processo de aprendizagem de uma segunda língua; (2) o *bi-plurilinguismo como objetivo e meio*, onde o bi-plurilinguismo é entendido como uma competência em construção, determinando aprendizagens sucessivas e sendo constantemente reinvestida em novas aprendizagens; e (3) a *consideração da segunda língua como língua de ensino*, o que significa que ela não se limita a ser uma matéria de estudo, mas também se torna um recurso/instrumento para o ensino de outras disciplinas.

As abordagens plurais surgem como um agrupamento de quatro abordagens preexistentes, que se desenvolveram paralelamente em diferentes áreas da didática (Candelier; Castellotti, 2013, p. 207). Elas incluem, a abordagem intercultural, o

⁵⁸ Tradução: o que caracteriza a "didática do plurilinguismo" não é uma questão de número de línguas tratadas, mas da maneira como elas são tratadas: em relação umas com as outras e não isoladamente.

⁵⁹ Ver a questão do *multilingual turn* (MELO-PFEIFER, 2018).

⁶⁰ Tradução: Como o nome sugere, as abordagens pluralistas são o oposto das abordagens monolíngues e monoculturais na formação de professores e na educação linguística e, assim, desafiam as ideologias monolíngues no ensino e aprendizagem. Estas são quatro das ideias monolíngues desafiadas: abordagens pluralistas desafiam o mito tanto do falante nativo quanto das normas linguísticas preexistentes; elas abandonam a ideia de que a sala de aula seja um *locus* monolíngue de ensino e aprendizagem; e aceitam que a interação não precisa ocorrer em apenas uma língua.

despertar para as línguas, a intercompreensão entre línguas aparentadas e a didática integrada das línguas.

Ao contrário das abordagens *singulares*⁶¹, que consideram apenas uma única língua e cultura por vez, as abordagens *plurais* são apresentadas como “[...] des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d’enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d’une) variétés linguistiques et culturelles”⁶² (Candelier *et al.*, 2012, p. 6). Nesse caso, elas não funcionam de forma isolada, mas em conjunto – mobilizando a diversidade linguística e cultural em diferentes níveis nas atividades didáticas, conforme os objetivos estabelecidos nos contextos de ensino.

O *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP) (*Ibidem*), desenvolvido pelo CoE, organiza essas abordagens plurais num quadro de referência específico, que descreve as competências e recursos necessários (*savoirs, savoir-être e savoir-faire*⁶³) para o desenvolvimento de uma competência plurilíngue e pluricultural. Como explicam Candelier e Castellotti (2013, p. 183), “[...] la didactique du plurilinguisme s’exerçant à travers diverses « approches plurielles », un tel référentiel est nécessaire pour penser l’articulation entre ces approches, tout autant que celle de ces approches avec l’enseignement de chaque langue”⁶⁴.

Além das quatro abordagens descritas no CARAP, outras abordagens – que podem ser associadas ao plurilinguismo – se desenvolveram em diferentes espaços, sem deixar de ser menos importantes para a educação linguística/plurilíngue⁶⁵. Essas abordagens também focam na diversidade linguística e cultural, considerando os repertórios plurilíngues dos e das aprendizes e seus contextos sociais, ampliando, assim, o escopo do plurilinguismo. Não temos a intenção de apresentar uma listagem exaustiva das abordagens/correntes existentes, mas apenas destacar algumas iniciativas que se desenvolveram fora do contexto dos trabalhos do CoE.

⁶¹ Algumas das abordagens monolíngues na didática das línguas são o método audiolingual, o audiovisual e a abordagem comunicativa.

⁶² Tradução: [...] abordagens didáticas que implementam atividades de ensino-aprendizagem que envolvem ao mesmo tempo várias (= mais de uma) variedades linguísticas e culturais.

⁶³ Tradução: conhecimentos adquiridos, atitudes pessoais e habilidades operacionais.

⁶⁴ Tradução: [...] como a didática do plurilinguismo é exercida por meio de diversas “abordagens plurais”, um referencial desse tipo é necessário para pensar a articulação entre essas abordagens, bem como entre essas abordagens e o ensino de cada língua.

⁶⁵ Cf. DE PIETRO (2014).

O *translanguaging*, que ficou conhecido pelos trabalhos de Ofelia García nos Estados Unidos (García; Wei, 2014; García; Kleyne, 2016), propõe uma visão mais radical do bi-plurilinguismo, colocando em questão a própria noção de alternância de códigos (*alternance codique*). Isso porque reconhece que falantes bi-plurilíngues utilizam todo o seu repertório linguístico de forma integrada e fluída, sem necessariamente distinguir entre as diferentes línguas que conhecem. No plano pedagógico, o *translanguaging* permite que os e as aprendizes participem de práticas interlinguísticas, mobilizando seus recursos para construir sentidos, independentemente das línguas utilizadas. Essa dinâmica não deixa de ser compatível com as práticas de mistura e hibridização que os e as migrantes de crise vivenciam cotidianamente.

A educação para a interculturalidade proposta por Maher (2007) na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no Brasil, é uma abordagem para as relações entre culturas nas práticas de ensino. Ela questiona uma perspectiva liberal que, apesar de afirmar valorizar a diversidade, apenas se limita a celebrar aquilo que está na superfície das culturas (*música, gastronomia, tradições*), ou a essencializar as identidades, como se fossem isentas de contradições. Para Maher, na interculturalidade, a diferença é colocada em questão de forma permanente, reconhecendo, de um lado, o caráter mutável e híbrido das culturas, entendendo que elas não são estáticas e, de outro, a diversidade existente dentro de cada grupo cultural, evitando uma visão unívoca do outro (Maher, 2007, p. 267-268).

No PLAc, as abordagens plurais podem ser complementares, operando em sinergia para favorecer a aprendizagem da língua-alvo, o português brasileiro. Essa noção é fundamental, pois permite entender que as perspectivas não precisam ser excludentes no planejamento e realização das atividades pedagógicas, muito pelo contrário. As abordagens plurais oferecem respostas para as questões colocadas no contexto do acolhimento linguístico de migrantes de crise, buscando nos repertórios plurilíngues dos e das aprendizes e em seus conhecimentos e vivências anteriores as bases para as novas aprendizagens, bem como para a própria ressignificação das relações com a língua aprendida.

A valorização das línguas faladas pelas populações migrantes de crise como parte dos processos de acolhimento é uma ideia que tem aparecido em discussões na área do PLAc. Ela está inclusive colocada no verbete *Língua de acolhimento*, elaborado por Barbosa e São Bernardo para o *Dicionário crítico de migrações*

internacionais. No verbete, é dito que “[...] a valorização e o fortalecimento das línguas faladas pelo público que está sendo acolhido são imprescindíveis e tal reconhecimento sustenta-se e ganha corpo considerando-se os benefícios do plurilinguismo para a aprendizagem de uma nova língua” (Barbosa; São Bernardo, 2017, p. 436).

Sem a pretensão de retrair toda a historicidade de cada uma das abordagens plurais, oferecemos a seguir uma visão geral de suas principais características e objetivos. Também destacamos alguns dos principais projetos e métodos desenvolvidos ao longo das últimas décadas. Dedicamos mais espaço à intercompreensão, já que, inicialmente, nosso projeto de pesquisa estava voltado exclusivamente para essa abordagem. Esse enfoque nos permitiu um maior aprofundamento nas leituras teóricas, que agora retomamos para a fundamentação aqui apresentada.

3.2.1 Abordagem Intercultural

A necessidade de integrar a dimensão cultural no ensino de línguas é amplamente reconhecida. Conforme Blanchet (2007, p. 22), a gestão da diversidade cultural é acompanhada por uma evolução ao longo do tempo. Inicialmente, o enfoque era monocultural, buscando a assimilação das culturas minoritárias numa única língua-cultura dominante. Com o tempo, evoluiu para um modelo integracionista, que preconizava a manutenção e a valorização das identidades culturais e linguísticas, mas ainda de forma justaposta, numa perspectiva multicultural. Mais recentemente, orientou-se para o intercultural, destacando não apenas o contato, mas também a interpenetração e mistura das culturas e, portanto, das línguas. Essa abordagem, de acordo com o pesquisador, está diretamente ligada à noção de competência plurilíngue e pluricultural (Coste; Moore; Zarate, 1997).

Mais recentemente, o intercultural passou a figurar como uma das abordagens plurais na didática do plurilinguismo. Candelier (2008, p. 69-71) explica que, inicialmente, utilizou a expressão *abordagem plural* para se referir exclusivamente ao despertar para as línguas, mas logo ampliou seu escopo para abranger outras perspectivas, como a intercompreensão e a didática integrada. A abordagem intercultural foi a última a ser incluída nesse grupo, segundo o pesquisador, com o

objetivo de considerar o aspecto *pluricultural* da *competência plurilíngue*. Na definição apresentada pelo CARAP é dito o seguinte:

[...] l'*approche interculturelle*, a eu une influence certaine sur la didactique des langues et semble de ce fait assez bien connue. Elle connaît de nombreuses variantes qui ont en commun de reposer sur des principes didactiques préconisant l'appui sur des phénomènes relevant d'une ou plusieurs aire(s) culturelle(s) pour en comprendre d'autres relevant d'une autre aire culturelle. Ces principes prônent également la mise en œuvre de stratégies destinées à favoriser la réflexion sur les modalités du contact entre individus disposant d'arrière-plans culturels différents (CANDELIER *et al.*, 2012, p. 6).

Maurer (2017) observa que a abordagem intercultural é apresentada no CARAP sem muitas justificativas, como se o fato de ser *bem conhecida*, dispensasse qualquer maior esforço de definição e aprofundamento. Além disso, o pesquisador também critica a inclusão dessa abordagem nas abordagens plurais sem uma intenção clara e consistente, ele vai falar “d'un enrôlement [de l'*approche interculturelle*] dans les « *approches plurielles* »”⁶⁶ (Maurer, 2017, p. 11). Essa falta, de fato, reflete uma dificuldade geral em delinear a noção de intercultural, tanto dentro quanto fora do quadro das abordagens plurais.

Blanchet e Coste (2010, p. 7) analisam a noção de intercultural, destacando que ela é contextualizada na compreensão dos desafios impostos pela diversidade linguística e cultural decorrente dos fenômenos migratórios. Os autores explicam que a expansão do termo foi acompanhada por reconfigurações de seus significados e usos, o que pode ser visto como um enfraquecimento e redução de seu escopo. Isso pode ser observado, por exemplo, na redução do intercultural ao simples conhecimento da cultura nacional da língua estudada. Nas palavras dos autores,

Triple réduction d'ailleurs, en faisant primer l'idée de cultures nationales homogènes, posées comme des objets de connaissance extérieurs à l'apprenant, alors que la problématique interculturelle a été plutôt conceptualisée comme celle d'une expérience concrète de toute forme d'altérité socioculturelle vécue par les individus dans leurs interactions⁶⁷ (BLANCHET; COSTE, 2010, p. 9).

⁶⁶ Tradução: um alistamento [da abordagem intercultural] nas “abordagens plurais”.

⁶⁷ Tradução: Tripla, aliás, ao dar precedência à ideia de culturas nacionais homogêneas, colocadas como objetos de conhecimento externos ao aprendiz, enquanto a problemática intercultural foi conceituada mais como uma experiência concreta de toda forma de alteridade sociocultural vivenciada pelos indivíduos em suas interações.

Os pesquisadores (*Ibidem*, p. 9) também observam o desenvolvimento de uma acepção *angelical* do intercultural, que reduz seu escopo a uma simples expectativa de *relações humanas harmoniosas apesar das diferenças culturais e linguísticas*. Nesse caso, o verdadeiro diálogo intercultural só ocorreria quando esse objetivo ideal fosse alcançado. No entanto, essa é uma visão que tende a minimizar a complexidade das interações interculturais, desconsiderando as tensões, conflitos e contradições que podem caracterizar os contatos/as relações sociais. Isso também acaba sendo observado em muitos manuais didáticos de línguas.

Os autores defendem uma didática em que as línguas e culturas sejam vistas, não como objetos externos, mas como experiências de alteridade humana e social. Para eles (*Ibidem*, p. 12), as tensões, conflitos, contradições e etno-egocentrismos não devem ser ignorados na dinâmica das relações interculturais. Isso implica necessariamente numa reavaliação de noções como identidade, cultura e língua, que muitas vezes são referências confortáveis para crenças e ideologias. Uma abordagem plurilíngue e intercultural precisa, assim, evitar qualquer visão reducionista das línguas e culturas.

De Pietro (2014, p. 230-231) destaca que, ao contrário de outras abordagens plurais, como o despertar para as línguas ou a intercompreensão, que possuem distinções mais bem definidas, as abordagens interculturais tendem a ser um rótulo que abriga uma variedade de abordagens, algumas com objetivos bastante diferentes. Ele sugere, portanto, diferenciar as sub-abordagens dentro das abordagens interculturais. Um exemplo é o *despertar para as culturas*, que busca incentivar os e as aprendizes a se abrir para a diversidade cultural, de maneira semelhante ao *despertar para as línguas*. Para De Pietro, uma maior clareza no campo das abordagens interculturais permitiria que seus objetivos fossem mais bem compreendidos e alcançados de forma prática.

Nesse contexto, pensamos que o intercultural tampouco se restringe a abordagens exclusivamente *interculturais* (se é que isso existe), mas também atravessa as demais abordagens, consideradas *linguísticas*. Como observa Blanchet (2007, p. 21-22) a língua é indissociável da cultura. Cada língua carrega e transmite padrões culturais específicos por meio de sua estrutura (léxico, sintaxe, expressões idiomáticas), oferecendo visões de mundo distintas das apresentadas por outras línguas. Por outro lado, toda cultura também molda as práticas linguísticas. O CARAP,

enquanto quadro de referência para abordagens plurais de *línguas e culturas*, parece justamente ter a intenção de articular essas duas dimensões.

3.2.2 Despertar para as línguas

O despertar para as línguas, conhecido em francês como *éveil aux langues* (EaL), refere-se a atividades que envolvem línguas que a escola não pretende ensinar formalmente (Candelier *et al.*, 2012, p. 7). Essa abordagem tem como principal objetivo sensibilizar os e as aprendizes para a diversidade linguística e cultural existente tanto dentro quanto fora da sala de aula, sem a exclusão de nenhuma língua. Candelier (2008) menciona que, quando utilizou pela primeira vez a expressão *abordagem plural*, estava se referindo exclusivamente ao despertar para as línguas e não a um conjunto de abordagens, como se consolidou posteriormente.

Originada do movimento *Language Awareness* na Grã-Bretanha, nas décadas de 1970 e 1980, essa abordagem foi desenvolvida como uma estratégia para combater o fracasso escolar e promover a integração de aprendizes migrantes (Hawkins, 1984). A partir disso, ela se expandiu para outros países europeus, resultando em projetos como o *Éveil aux langues* (Evlang) e o *Janua Linguarum* (Ja-Ling). O projeto *Éveil et Ouverture aux Langues à l'École* (EOLE), na Suíça, também teve um papel importante no desenvolvimento dessa abordagem. Esses projetos não apenas produziram materiais didáticos, mas também estabeleceram outras ações pedagógicas (Escudé; Janin, 2010; Escudé; Calvo del Olmo, 2019).

As atividades didáticas no campo do despertar para as línguas podem variar desde simples rituais diários, como saudações em diferentes línguas, até projetos mais elaborados. O EaL está bastante direcionado para a educação infantil e primária, sendo particularmente importante no acolhimento linguístico de crianças migrantes (Candelier; Manno, 2023), ainda que também possa ser integrado em formações linguísticas direcionadas a adultos migrantes (Bretegnier, 2014), em práticas que busquem valorizar tanto suas línguas de origem quanto as línguas presentes no entorno.

3.2.3 Intercompreensão entre línguas aparentadas

A intercompreensão (IC) é uma prática comunicativa, na qual cada falante utiliza sua própria língua, buscando compreender a língua do outro (Doyé, 2005, p. 7), sem a necessidade de recorrer a uma língua comum. Essa prática é comum em regiões fronteiriças ou contextos de viagens e se baseia no esforço mútuo de compreensão. Por exemplo, em regiões entre o Brasil e países hispanófonos, os falantes podem se comunicar cada um em sua própria língua – brasileiros e brasileiras falam português e seus interlocutores falam espanhol, aproveitando as inúmeras semelhanças entre as línguas para se compreender (Calvo del Olmo, 2021).

As origens da intercompreensão como prática comunicativa remontam a 1913, quando o linguista francês Jules Ronjat fez referência a esse conceito em sua obra *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes* (Escudé, 2010). Em seu relato, Ronjat descreve a comunicação entre falantes de variedades distintas de occitano, em contextos informais, como feiras e cabarés. Ele observou que, embora os interlocutores falassem variedades distintas dessa língua, havia uma clara sensação de uma "língua comum", pronunciada de forma um pouco diferente. Nas palavras de Ronjat (1913),

On a le sentiment très net d'une langue commune, prononcée un peu différemment ; le contexte fait saisir les sons, les formes, les tournures et les vocables qui embarrasseraient s'ils étaient isolés ; tout au plus a-t-on quelquefois ci répéter ou à expliquer un mot, ou à changer la tournure d'une phrase pour être mieux compris"⁶⁸ (p. 13).

Além de ser uma prática comunicativa, a intercompreensão é também uma abordagem didática, que se desenvolve no final do século XX, mais especificamente a partir dos anos 1990, no contexto europeu. Essa abordagem traz um conjunto de estratégias operacionais, como a transferência e a aproximação (Escudé; Janin, 2010; Escudé; Calvo del Olmo, 2019), que possibilitam utilizar conhecimentos prévios numa língua para aprender e aprender a compreender outras línguas. Nesse caso, alguns elementos que aparecem no fragmento de Ronjat, como a referência ao contexto e uma maneira de proceder, como repetir, explicar ou reformular frases, foram retomados dentro dessa abordagem. Na definição do CARAP,

⁶⁸ Tradução: Tem-se o sentimento muito claro de uma língua comum, pronunciada de forma um pouco diferente; o contexto faz compreender os sons, as formas, as colocações e os vocábulos, que seriam confusos se estivessem isolados; no máximo, às vezes, é necessário repetir ou explicar uma palavra, ou mudar a estrutura de uma frase para ser melhor compreendido.

L'intercompréhension entre les langues parentes propose un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même famille (langues romanes, germaniques, slaves, etc.), qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage. On tire parti des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même famille – ceux relatifs à la compréhension – qu'on cherche à cultiver systématiquement⁶⁹ (CANDELIER *et al.*, 2012, p. 7).

Com base nisso, as principais competências desenvolvidas na intercompreensão são as receptivas, escritas e orais, além das competências interacionais, também, escritas e orais. Além disso, a intercompreensão também estimula a reflexão meta/interlinguística, que envolve principalmente as relações entre línguas de uma mesma família. Conforme apontam Escudé e Janin (2010), essas competências receptivas ainda repercutem diretamente no desenvolvimento de outras competências, como as produtivas, acelerando o tempo das aprendizagens.

A intercompreensão contribui para desconstruir a tradicional alocação separada das línguas no ambiente escolar, que tende a considerar o aprendizado de uma língua como um processo completo (envolvendo todas as competências) e independente (desvinculado de outras línguas) (*cf.* Gajo, 2008; Escudé; Janin, 2010). Reissner e Schwender (2019, p. 223), por sua vez, reforçam a ideia de que a intercompreensão desafia essa visão estanque das línguas, sem necessariamente abandonar a noção de *língua*, mas considerando as relações entre elas, suas variações internas e seu papel na perspectiva histórico-social.

A ideia de *continuum linguístico* na intercompreensão considera que “as línguas raramente se encontram completamente isoladas, antes, se integram com outras línguas vizinhas, com outros sistemas mais ou menos próximos, com os quais tecem relações de parentesco ou contatos recíprocos” (Escudé; Calvo del Olmo, 2019, p. 12). Esses contatos criam zonas de transparência, onde as semelhanças estruturais e lexicais facilitam a compreensão entre falantes de diferentes línguas. Nessa ideia de *continuum* também é possível perceber que as línguas vão apresentando variações diatópicas e diacrônicas. Isso significa que, quanto mais próximas estão em termos

⁶⁹ Tradução: A *intercompreensão entre línguas aparentadas* propõe um trabalho paralelo de duas ou mais línguas de uma mesma família (línguas românicas, germânicas, eslavas, etc.), seja da família à qual pertence a língua materna do aprendiz (ou a língua da escola), seja da família de uma língua que ele tenha aprendido. Aproveitam-se os aspectos mais tangíveis da pertença a uma mesma família – aqueles relativos à compreensão – que se busca cultivar sistematicamente.

geográficos e/ou históricos, maior será a possibilidade de intercompreensão entre elas⁷⁰.

O *continuum* mostra que todas as línguas podem funcionar como pontes para outras, sem necessariamente se limitar às línguas de uma mesma família. Um exemplo é o inglês que, apesar de ser uma língua germânica, contém muitos vocábulos de origem latina que servem como pontos de aproximação com as línguas românicas (Klein, 2008; Escudé; Calvo del Olmo, 2019). Nesse caso, ainda que as línguas aparentadas ofereçam *a priori* um leque mais amplo de semelhanças linguísticas, os conhecimentos da experiência discursiva e extralinguística também permitem aproximar línguas consideradas mais distantes entre si (Caddéo; Jamet, 2013).

Nessa perspectiva, essas pontes linguísticas, ou seja, semelhanças entre as línguas, ajudam na compreensão global de um texto, permitindo superar obstáculos causados por diferenças ortográficas ou estruturais. A metodologia da intercompreensão busca tanto reconhecer as semelhanças lexicais e gramaticais entre as línguas quanto atentar para as suas singularidades. Nas práticas envolvendo leitura de textos em diferentes línguas, quanto mais línguas são trabalhadas, mais evidentes ficam as conexões e o estranhamento se enfraquece. (Escudé; Calvo del Olmo, 2019, p. 62)

Em formações linguísticas voltadas para migrantes de crise, a intercompreensão vai contribuir na valorização dos repertórios linguísticos dos e das aprendizes. Nesse caso, suas línguas maternas, ou outras línguas que conhecem, são usadas como pontes no processo de aprendizagem da língua-alvo, geralmente a língua oficial e majoritária do país de acolhimento. Nesse contexto, nem sempre as línguas presentes em sala de aula vão ser aparentadas. Por isso, o trabalho pode ser estruturado na ideia de círculos concêntricos (Escudé; Calvo del Olmo, 2019, p. 183), ou seja, partindo das línguas mais próximas da língua-alvo para as mais distantes, estabelecendo, assim, conexões entre as diferentes línguas.

Uma preocupação que pode surgir é que essas outras línguas interfiram, ocupando o espaço da língua-alvo, especialmente quando os e as aprendizes são incentivados/incentivadas a intervir em suas próprias línguas. No entanto, essa é uma

⁷⁰ No *continuum linguístico* também se reconhece a diversidade interna de cada língua, desafiando a ideia de que uma língua é uma unidade homogênea em si, falada da mesma maneira por todos os seus falantes.

questão que precisa ser analisada dentro do contexto específico de ensino e relativizada, uma vez que o objetivo não é usar as línguas de maneira aleatória no processo de aprendizagem, mas sim de maneira organizada e refletida. Por isso, é importante estabelecer contratos de alternância das línguas claros nas atividades didáticas, de modo a garantir um equilíbrio no uso das línguas.

As realizações pedagógicas no campo da intercompreensão foram, em grande parte, fundamentadas e acompanhadas por pesquisas de orientação teórica e empírica, contribuindo significativamente para o avanço dessa abordagem (Candelier; Castellotti, 2013, p. 201-202). Desde a década de 1990, projetos pioneiros como o *Eurom4* e o *Eurom5*, voltados para o desenvolvimento de estratégias de leitura plurilíngue, até os projetos da “*Gala Saga*” (Escudé; Calvo del Olmo, 2019), que integraram as novas tecnologias, culminando em plataformas como *Galinet* e *Galapro*, ampliaram o escopo da intercompreensão. Além disso, esses projetos levaram à criação de redes de colaboração internacional, como a *Rede Europeia de Intercompreensão (Redinter)* e o projeto *Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l’Intercompréhension à Distance (Miriadi)*, expandindo o alcance da intercompreensão para além do espaço europeu, incluindo também o latino-americano⁷¹.

Os manuais didáticos também fazem parte das realizações pedagógicas. Um exemplo pioneiro é o *Euro-mania*⁷², o primeiro manual escolar europeu centrado na intercompreensão integrada (Fonseca, 2017). Disponível em seis edições, seu objetivo é que os e as aprendizes utilizem suas competências linguísticas/extralinguísticas para construir conhecimentos disciplinares, como em ciências e história (Escudé; Janin, 2010; Escudé; Calvo del Olmo, 2019). Outro exemplo é o *PanromanIC*⁷³, que visa o aprendizado simultâneo de seis línguas românicas, com foco em leitura e compreensão escrita, incluindo também línguas regionais e minoritárias, como galego e occitano. No contexto brasileiro, o livro

⁷¹ Caddéo e Jamet (2013, p. 142) apresentam um quadro com os principais métodos e projetos baseados na intercompreensão, organizados por família linguística, oferecendo uma visão geral dos principais recursos disponíveis até aquele momento. De maneira semelhante, Escudé e Calvo del Olmo (2019, p. 175) ampliam um levantamento anterior feito por Escudé e Janin (2010, p. 98), concentrando-se exclusivamente em métodos e projetos voltados para as línguas românicas, especificando as línguas envolvidas em cada um deles.

⁷² ESCUDÉ, P. (Dir.). **J’apprends par les langues** : Manuel européen EURO-MANIA. Toulouse: Centre National de Documentation Pédagogique, 2008.

⁷³ BENAVENTE FERRERA, S. et al. **PanromanIC**: Manuale di intercomprensione fra lingue romanze. Bologna: Lingue Zanichelli, 2022.

*Aprendizagem de línguas pela intercompreensão e outras estratégias plurilíngues*⁷⁴ oferece subsídios para práticas baseadas na IC, incluindo línguas como espanhol, francês e árabe, mas também corso, piemontês, sardo, entre outras, sendo voltado para públicos como migrantes e refugiados(as) e estudantes universitários.

Nas últimas décadas, a intercompreensão tem avançado no contexto brasileiro. Como mostram Araújo e Sá e Calvo del Olmo (2021), essa abordagem tem sido integrada aos programas universitários, principalmente nos cursos de Letras e na formação docente. Nesse cenário, os autores identificaram quatro universidades brasileiras onde a IC está presente: a Universidade Federal para a Integração Latino-Americana (UNILA), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade de São Paulo (USP). Além dessas, outras instituições, como a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), também são mencionadas como tendo integrado a IC em suas práticas acadêmicas.

Apesar dos avanços, a intercompreensão ainda não está devidamente institucionalizada nas universidades brasileiras, com exceção da Universidade de São Paulo (USP)⁷⁵. Em outras universidades, sua vitalidade depende da iniciativa docente, o que torna essa integração bastante suscetível a mudanças ao longo do tempo. Assim, o quadro identificado por Araújo e Sá e Calvo del Olmo (2021) reflete uma realidade não permanente, que inclusive já pode ter se alterado. Todavia, a presença dessas universidades em publicações sobre a intercompreensão/plurilinguismo (como no livro *Aprendizagem de línguas pela intercompreensão e outras estratégias plurilíngues*), não deixa de evidenciar o impacto do trabalho que vem sendo desenvolvido em torno da IC nesse cenário em evolução.

3.2.4 Didática integrada das línguas

Presente desde o final do século XIX em algumas abordagens comparativas, a didática integrada das línguas (DIL) começou a ser mais amplamente discutida no

⁷⁴ DINIZ, L. R. A. *et al.* **Aprendizagem de línguas pela intercompreensão e outras estratégias plurilíngues: atividades didáticas**. São Paulo: Pontes Editores, 2024.

⁷⁵ Em 2023, foi realizado um concurso específico para efetivo no Departamento de Letras Modernas, na área de Estudos Linguísticos, com foco em Intercompreensão, Plurilinguismo e Interculturalidade.

contexto europeu a partir das contribuições de Roulet (1980), que conceituou essa abordagem através do desenvolvimento de propostas capazes de tornar operacional uma *pedagogia integrada das línguas materna e segundas*. Ele defendia que o aprendizado de uma nova língua seria facilitado a partir dos princípios já compreendidos na língua materna. Posteriormente, Bailly e Luc (1992) retomam essa proposta, oferecendo uma abordagem prática para a DIL em sala de aula (Candelier; Castellotti, 2013, p. 202-203).

Enquanto Roulet (1980) estabeleceu as bases para uma abordagem integrada da língua materna e das segundas línguas, conforme Gajo (2008), hoje, o escopo se amplia para incluir as línguas do currículo escolar e aquelas presentes no repertório plurilíngue dos e das aprendizes. Nessa perspectiva, Candelier e Manno (2023) propõem uma definição mais atualizada/ampliada da DIL, que leva em conta a evolução dessa abordagem nos últimos anos. Na definição proposta, lemos o seguinte:

La didactique intégrée des langues vise à aider l'apprenant.e à établir des liens entre une langue dont il ou elle effectue l'apprentissage et d'autres langues présentes dans son répertoire en construction. Elle cherche également à l'aider à établir des liens, pour l'apprentissage et le traitement de cette langue, avec des stratégies développées en relation avec d'autres langues (p. 29)

A DIL, conforme discutido por Gajo (2008), preconiza uma abordagem que pode ser qualificada tanto como integrativa quanto como coordenante (em francês, *intégrative et coordonnante*). Isso significa que ela parte da exploração de recursos linguísticos conjuntos/comuns numa dinâmica integrada e, além disso, envolve uma programação coordenada do ensino de diferentes línguas no currículo escolar. Isso permite que os conhecimentos (aprendizagens) de uma língua sejam reaproveitados/reinvestidos em outra, no lugar de uma justaposição, onde os conhecimentos são trabalhados exclusivamente em relação a uma língua, ou de um empilhamento, no qual os conhecimentos são pressupostos, mas sem uma coordenação curricular explícita. Nas palavras de Candelier e Manno (2023),

S'engager dans la DIL, c'est tourner le dos à une conception purement additive de l'enseignement des langues à l'école, dans laquelle viser au plurilinguisme des apprenant.e.s consiste à accumuler les langues dans le curriculum. Il s'agit à présent, en tenant compte de la nature de la compétence

plurilingue des individus, d'articuler les apprentissages linguistiques les uns aux autres⁷⁶ (p. 30).

Dessa forma, os e as docentes podem se concentrar exclusivamente no ensino de uma língua-alvo, reconhecendo que outras línguas também são ensinadas e/ou fazem parte do repertório dos e das aprendizes. Essas línguas podem, então, ser utilizadas como suportes/apoios para aprendizagens na língua-alvo. Por exemplo, em algumas escolas brasileiras, os e as aprendizes começam a aprender espanhol e inglês no ensino fundamental. Nesse caso, a proposta seria que o português e o espanhol pudessem ser suportes para a construção de conhecimentos em inglês ou que o português e o inglês fossem suportes para o espanhol. Assim, mesmo as classes ditas *mais tradicionais* não deixariam de ser espaços propícios para a DIL.

Também é importante perceber que a noção de didática integrada é particularmente polissêmica. Ela pode abranger não apenas as relações entre as línguas ensinadas dentro de um currículo, mas também as relações que observamos entre línguas e disciplinas. Conforme o CARAP, "certaines approches de l'enseignement bilingue (donc d'un enseignement où les matières (dites) non linguistiques sont enseignées dans deux langues) peuvent relever de la *didactique intégrée*"⁷⁷ (Candelier *et al.*, 2012, p. 7). Nesse caso, o ensino bilíngue se refere a modalidades de escolarização em que todo ou parte dos conteúdos disciplinares é ministrada em pelo menos duas línguas. Não se trata apenas de ensinar várias línguas, mas de ensinar *em várias línguas* (Candelier; Castellotti (2013, p. 203).

⁷⁶ Tradução: Engajar-se na DIL significa virar as costas a uma concepção puramente aditiva do ensino de línguas na escola, na qual visar ao plurilinguismo dos e das aprendizes consiste em acumular as línguas no currículo. Trata-se, agora, levando em conta a natureza da competência plurilíngue dos indivíduos, de articular as aprendizagens linguísticas umas com as outras.

⁷⁷ Tradução: certas abordagens do ensino bilíngue (ou seja, de um ensino em que as disciplinas (ditas) não linguísticas são ensinadas em duas línguas) podem estar relacionadas à didática integrada.

CONTEXTO DE PESQUISA E PERCURSO METODOLÓGICO

4 A PESQUISA COM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA MIGRANTES DE CRISE NO BRASIL

Neste capítulo, iniciamos apresentando o projeto de pesquisa para justificar as decisões que levaram à sua subsequente reconfiguração. Explicamos, mais especificamente, como circunstâncias externas, particularmente relacionadas à crise sanitária decorrente da pandemia de COVID-19, exigiram adaptações importantes no projeto. Em seguida, colocamos em diálogo distintas perspectivas teóricas buscando definir o *que são* livros didáticos e, no desdobramento, livros didáticos de português para migrantes de crise. Apresentamos um levantamento das publicações existentes, delineando brevemente o perfil desses materiais. Detalhamos os critérios que orientaram a seleção do *corpus* de documentos, oferecendo uma contextualização de cada livro didático analisado. Por fim, apresentamos o método utilizado e descreveremos os procedimentos de análise.

4.1 Caminhos percorridos: desafios e limitações na estruturação da pesquisa

O paradigma qualitativo na pesquisa científica é caracterizado por desenvolver investigações que visam *compreender* a complexidade e a dinamicidade inerentes aos fenômenos humanos e sociais. Na perspectiva de Creswell (2014), a apreensão desses fenômenos se dá a partir de um parâmetro essencialmente *interpretativo*, no qual entram em jogo a postura do pesquisador e o próprio significado dado pelos sujeitos às suas realidades e experiências⁷⁸. Com base nisso, adotamos um enfoque qualitativo em nossa pesquisa, uma vez que buscávamos alcançar um entendimento mais aprofundado das práticas pedagógicas associadas ao acolhimento linguístico de migrantes de crise, aqui olhado sob o viés teórico do plurilinguismo.

Inicialmente, tínhamos a intenção de realizar uma pesquisa em projetos de integração linguística voltados para migrantes que buscam retomar seus estudos no ensino superior. Nosso interesse por essa temática estava relacionado à própria complexidade dos processos decorrentes do *reingresso*, em que a exigência

⁷⁸ Cf. CRESWELL (2014, p. 49-52), para um maior aprofundamento nas características da pesquisa qualitativa.

(declarada ou não) de uma competência específica na língua predominante da instituição de ensino pode se tornar um obstáculo significativo para esses e essas estudantes, comprometendo não apenas o acesso, mas também a permanência nos cursos de graduação e pós-graduação. Nesse contexto, os projetos em foco eram o *Programa Reingresso*, da UFPR, no Brasil, e o programa *Co-Formation Étudiants-Réfugiés (Co-FormER)*, da UGA, na França.

O *Programa Reingresso* é um dos projetos do PMUB-UFPR⁷⁹. O projeto teve seu início em 2015, a partir da Resolução Cepe/ UFPR nº 13/14, elaborada com base no Art. 44 da Lei 9.474/97. A resolução aprovou normas para facilitar o acesso de migrantes regularmente admitidos no Brasil, nos cursos de graduação da UFPR⁸⁰. Desse modo, ao instituir ações voltadas para o acesso e a permanência na universidade, o *Programa Reingresso* deu uma nova oportunidade aos migrantes de crise que foram obrigados a interromper os estudos em seus países de origem, possibilitando a conclusão da trajetória acadêmica. Desde a sua implementação até o primeiro semestre de 2019, oitenta e um estudantes já tinham sido admitidos por meio dessa política inclusiva, em diversos cursos de graduação da UFPR (Ruano, 2019).

Nessa proposta, as formações em língua portuguesa tinham o objetivo principal de facilitar a integração sociolinguística dos e das reingressantes nos espaços acadêmicos da UFPR⁸¹. Como projeto pioneiro, o *Programa Reingresso* se beneficiou da própria experiência pedagógica adquirida para definir as diretrizes de suas formações, que hoje estão mais claramente delineadas no conceito de Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos (PLAc-FA), conforme discutido por Ruano (2019). Dentre os aspectos que estruturam as formações, destacamos a exploração de temáticas que estejam relacionadas com a própria instituição acadêmica e sua cultura. Além disso, a elaboração de materiais didáticos específicos, que integrem os gêneros discursivos relacionados às práticas comunicativas do

⁷⁹ O Programa Política Migratória e a Universidade Brasileira (PMUB-UFPR), em atividade desde 2014, conduz ações de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Letras, Direito, Psicologia, Sociologia, Informática, História, Medicina e Comunicação, que desenvolvem um trabalho interdisciplinar, em conjunto, envolvendo o acolhimento de migrantes de crise e a temática da migração e do refúgio. O Programa está vinculado à Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM), do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) (Ruano; Cursino, 2022).

⁸⁰ O artigo de Friedrich, Melo-Pfeifer e Ruano (Friedrich *et al.*, 2021) traz informações adicionais sobre as resoluções específicas da UFPR, relacionadas ao ingresso de migrantes de crise nos cursos de graduação e pós-graduação.

⁸¹ Cf. RUANO (2019), para maiores detalhamentos.

ambiente universitário, tais como resumos, resenhas, fichamentos, artigos, seminários, entre outros (Ruano, 2019, p. 152-200).

Com uma proposta semelhante à do PBMUB-UFPR, o programa *Co-FormER*⁸² oferece formações que buscam responder às demandas de integração dos e das migrantes de crise na sociedade e na universidade francesa, especialmente quando há uma expectativa de retomada dos estudos no ensino superior. Mais especificamente, as demandas incluem formação em francês, metodologia do trabalho universitário, informática, matemática e inglês. Embora as formações não façam parte do currículo oficial da UGA e nem levem à obtenção de um diploma oficial, elas podem valorizar a trajetória dos e das estudantes, caso eles e elas venham a tentar matrícula nos cursos de graduação da universidade.

O programa conta com diferentes participantes: os professores-formadores (*enseignants-formateurs*), vindos de diferentes departamentos da UGA, conduzem as formações destinadas ao público migrante de crise, que, por sua vez, são ministradas pelos acadêmicos envolvidos (chamados de *tuteurs, tutrices*). Além disso, as ações são desenvolvidas em diálogo com outros coletivos da UGA, já há anos engajados no acolhimento de estudantes estrangeiros, como o *Centre universitaire d'études françaises* (CUEF), o *Réseau Université Sans Frontières* (RUSF) de Grenoble e o *Groupe Réfugiés de la COMUE*.

No acolhimento linguístico, as formações em língua francesa oferecidas pelo CUEF, na UGA, dispõem de uma capacidade bastante limitada para receber os e as migrantes e as associações igualmente sofrem restrições, frequentemente dependendo do trabalho voluntário de docentes sem formação pedagógica específica. Diante dessa situação, o *Co-FormER* busca ampliar essa oferta, propondo cursos de duas horas semanais por grupo. Esses cursos são ministrados por acadêmicos que atuam no projeto como voluntários ou, então, que podem ter sua experiência de ensino validada por meio da disciplina optativa *Engagement Étudiant* (Engajamento Estudantil).

No planejamento inicial da tese, consideramos que uma análise das formações linguísticas dos dois projetos poderia ser particularmente oportuna. Isso porque as

⁸² A maioria das informações sobre o *Co-FormER* foram obtidas no *site* do programa. Disponível em: <<https://coformer.univ-grenoble-alpes.fr/fr/>>. Acesso em: 21 out. 2022.

perspectivas de ambos⁸³, evidenciadas, por exemplo, nos discursos dos sujeitos e nos documentos oficiais e não oficiais, podem influenciar significativamente a integração linguística dos e das migrantes de crise nas universidades, impactando até mesmo em sua permanência no ensino superior. Dessa forma, um estudo comparativo poderia ser capaz de destacar os pontos de relação, diálogo e divergência entre as formações ofertadas, trazendo uma compreensão mais aprofundada da complexidade de suas dinâmicas e das tensões nelas existentes, ainda que se presuma uma semelhança estrutural.

Com o objetivo de viabilizar esse estudo, formalizamos uma cotutela de tese entre o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLET), da UFPR, e o *Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles* (LIDILEM), da UGA. Estávamos convencidas de que a cotutela não apenas fortaleceria a colaboração entre ambos os programas, mas também contribuiria para a internacionalização do conhecimento produzido na nossa área. Pessoalmente, via nessa colaboração a oportunidade de vivenciar uma experiência acadêmica internacional e expandir minhas perspectivas como docente e pesquisadora. É importante salientar que a proposta teve amparo nos acordos de cooperação internacional já existentes entre as duas universidades⁸⁴.

Diante da grande variedade de orientações ou vertentes dentro do paradigma qualitativo⁸⁵, a *pesquisa etnográfica* nos pareceu a mais adequada para a investigação que pretendíamos realizar. Com base nas definições de autores como André (1995), Rockwell (2009), Mattos e Castro (2011) e Creswell (2014), nessa abordagem, a pesquisadora está preocupada em descrever e interpretar os padrões compartilhados e aprendidos de valores, comportamentos, crenças e linguagem de comunidades, organizações ou grupos específicos que compartilham uma cultura. Para isso, é esperado que ela seja capaz de se desvencilhar de suas próprias barreiras perceptuais para construir um olhar sobre o contexto estudado a partir das perspectivas dos sujeitos, das suas experiências e dos significados que atribuem às

⁸³ As perspectivas podem abranger diversos aspectos: institucionais, organizacionais, pedagógicos, sociolinguísticos, políticos, ideológicos, entre outros.

⁸⁴ Ver os acordos de cooperação internacional vigentes entre a UFPR e a UGA em: <<https://internacional.ufpr.br/portal/acordos-vigentes/>>. Acesso em: 09 ago. 2023.

⁸⁵ Algumas das principais vertentes, listadas por Creswell (2014), são a pesquisa narrativa, a pesquisa fenomenológica, a pesquisa da teoria fundamentada ou *grounded theory*, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. André (1995) ainda menciona a pesquisa participante e a pesquisa-ação.

suas realidades. Mattos e Castro (2011, p. 45) ressaltam de maneira perspicaz que “fazer etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro (...)”.

A pesquisa etnográfica geralmente pressupõe uma imersão prolongada da pesquisadora no campo empírico para um contato direto com a situação estudada. Além da observação participante, as técnicas de geração de dados incluem entrevistas detalhadas, conversas informais, registros de campo e análise de documentos, bem como de outros artefatos. Essas técnicas são utilizadas com o propósito de reunir uma ampla gama de informações que vão ajudar a construir essa compreensão aprofundada da realidade investigada ou, nas palavras de Rockwell (2009, p. 48), que vão possibilitar “documentar o não documentado”.

Como resultado, uma descrição densa⁸⁶ dos processos e relações que configuram a situação estudada é capaz de oferecer uma visão holística das dinâmicas ali presentes. Mattos e Castro (2011, p. 54) consideram que “a descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnógrafo”. Geralmente apresentada na forma de um relato narrativo, essa descrição inclui as vozes dos e das participantes, juntamente com as interpretações da pesquisadora, possibilitando, assim, a formulação de hipóteses, conceitos e teorias.

A teoria, na pesquisa etnográfica, orienta a pesquisadora na compreensão e interpretação dos dados. Dito de outro modo, ela oferece um arcabouço conceitual e analítico para analisar as práticas e dinâmicas observadas, compreender as relações sociais, interpretar os significados e identificar padrões e regularidades dentro do grupo estudado. Além disso, a teoria ajuda a fundamentar as escolhas metodológicas e orientar a formulação de questões de pesquisa. A interação entre teoria e dados empíricos é essencial para a construção de um conhecimento significativo, permitindo ir além da simples descrição para uma leitura crítica e contextualizada das realidades culturais e sociais estudadas.

A etnografia é utilizada em diversas áreas do conhecimento, como antropologia, sociologia, psicologia, entre outras. Na educação, essa abordagem permite que a pesquisadora *mergulhe* no ambiente escolar para ter uma visão detalhada das intrincadas nuances do cotidiano, interações, práticas e dinâmicas que

⁸⁶ Cf. GEERTZ (1978) para a definição de *descrição densa*.

moldam os processos educativos. Entretanto, conforme apontado por André (1995), considerando que a etnografia tem suas raízes nos estudos antropológicos, o uso da nomenclatura *do tipo etnográfico* seria uma forma de aclarar sua natureza adaptativa na investigação do cotidiano escolar. Como explica a pesquisadora,

Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. Requisitos sugeridos por Wolcott (1988), como por exemplo uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados. O que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito. (ANDRÉ, 1995, p. 24).

Ainda que a autora aponte os problemas frequentemente observados em pesquisas que se propuseram a estudar o cotidiano escolar por meio da etnografia, ela não deixa de considerar que pesquisas do tipo etnográfico no campo da educação possam ser construídas com base nos princípios dessa abordagem. A nosso ver, a grande vantagem dessa vertente na pesquisa em educação reside na capacidade de identificar as razões subjacentes a comportamentos e dinâmicas específicas do cotidiano escolar para criar, propor ou construir estratégias pedagógicas mais eficazes, que considerem como ponto de partida a própria realidade tal como ela se apresenta.

Alicerçadas nos princípios da pesquisa do tipo etnográfico, estaríamos aptas a transitar nos espaços acadêmicos das duas instituições (UFPR-UGA), ao mesmo tempo em que adotaríamos uma postura investigativa flexível, sempre questionando a natureza do conhecimento que desejávamos produzir. Considerando que as bases teóricas do plurilinguismo se desenvolvem inicialmente a partir de pesquisas realizadas no espaço europeu, reconhecemos a importância de também explorar esse campo de estudos a partir de referenciais do nosso próprio espaço de origem, o latino-americano. Através desse prisma, buscávamos adotar um posicionamento coerente com nosso *lôcus* enunciativo e epistêmico.

Com tais *lentes teóricas*, uma análise do plurilinguismo nas formações ofertadas pelo *Programa Reingresso e Co-FormER* teria o potencial de trazer perspectivas para o aprimoramento dos processos de reingresso, buscando promover uma integração linguística mais efetiva e igualitária dos e das migrantes de crise nas instituições de ensino superior. Através de um registro de campo, nosso objetivo era

observar as situações de ensino e aprendizagem, com uma atenção especial voltada para aquelas que envolvessem as abordagens plurais ou incluíssem outras línguas, além da principal estudada.

Com a intenção de enriquecer nosso conjunto de dados, planejávamos realizar entrevistas semiestruturadas ou organizar rodas de conversa com grupos focais, incluindo docentes e aprendizes. Através do relato de suas experiências nos projetos, buscaríamos compreender melhor as práticas, percepções e necessidades relacionadas ao reingresso. Quanto aos aprendizes, conhecer os desafios sociolinguísticos enfrentados ao longo do processo de retomada dos estudos, descobrir quais seriam as expectativas em torno do conhecimento da língua-alvo e verificar até que ponto as práticas plurilíngues poderiam ser benéficas nessas situações.

Além disso, víamos a possibilidade de complementar nossos dados por meio da análise de documentos, na medida em que nossa pesquisa fosse ganhando maior densidade. Para tanto, examinaríamos os programas de formação, as ementas das disciplinas, os materiais didáticos e os cadernos/ as anotações dos e das aprendizes. Esses documentos poderiam trazer informações valiosas para a compreensão do contexto investigado, indicando a existência (ou ausência) de estratégias e recursos para a integração do plurilinguismo nos projetos.

Nesse meio-tempo, a crise sanitária decorrente de COVID-19 teve um grande impacto nos projetos de acolhimento linguístico. Como resultado do isolamento social, as aulas e demais atividades presenciais foram suspensas, obrigando os projetos a adaptarem suas práticas de ensino para o ambiente virtual. No entanto, essa mudança foi difícil e muitos deles não conseguiram manter seus cursos, mesmo através de plataformas de ensino a distância e outras ferramentas *on-line*. Essas restrições também atrapalharam nossos planos de estabelecer contato com coordenadores(as) e docentes para o estudo comparativo dos projetos de acolhimento linguístico.

Durante o mesmo ano de 2020, acompanhamos a publicação de dois livros didáticos de português para migrantes de crise no Brasil. São eles: o quarto volume da coleção *Vamos juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento* (Bizon; Diniz; Camargo, 2020), desenvolvido pelo Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" (NEPO), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e o livro *Passarela: Português como língua de acolhimento para fins acadêmicos* (Freitas et al., 2020), desenvolvido no âmbito do Programa Política Migratória e Universidade

Brasileira (PMUB-UFPR), em parceria com a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM-ACNUR).

Essas novas publicações somavam-se a outras já existentes, como os manuais *Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados* (Feitosa *et al.*, 2015), e *Portas Abertas: português para imigrantes* (Reinoldes; Mandalá; Amado, 2018), publicados em 2015 e 2018, respectivamente, mas se destacavam por serem relevantes para nossa pesquisa. Isso porque o primeiro livro (o quarto volume da coleção *Vamos juntos(as)!*) busca valorizar a diversidade linguística através do próprio ensino do português, enquanto o segundo, justamente, é fruto do trabalho realizado no âmbito do *Programa Reingresso* (PMUB-UFPR).

Diante das incertezas causadas pela pandemia de COVID-19, especialmente relacionadas a uma previsão de reabertura das universidades e retomada das aulas presenciais de português nos projetos de acolhimento linguístico, começamos a questionar se não seria mais prudente mudar o foco da pesquisa. Assim, ao invés de realizar um estudo comparativo dos projetos anteriormente apresentados, consideramos direcionar nossa atenção para esses materiais, que, aliás, nunca tinham deixado de ser um ponto de interesse em nossa pesquisa.

Além disso, os livros didáticos não eram um objeto desconhecido para nós. Num estudo anterior realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPR, conduzimos uma análise diacrônica de livros didáticos de Francês como Língua Estrangeira (FLE), com o objetivo de verificar como as histórias em quadrinhos foram sendo progressivamente integradas aos conteúdos dos manuais⁸⁷. Nossa crítica consistiu em mostrar que, embora esse gênero figure como documento autêntico nos manuais alinhados à abordagem comunicativa, seu uso pedagógico carece de um enfoque na prática da leitura, permanecendo centrado na transmissão de outros conteúdos, especialmente os linguísticos. Nessa abordagem, a imagem muitas vezes é usada como mero suporte para esse propósito, sendo raramente explorada como parte constitutiva dos enunciados do gênero em questão.

Com essa experiência, acreditamos ter adquirido um certo *savoir-faire* que nos encorajou a embarcar numa nova investigação sobre manuais escolares. É importante pontuar que essa mudança ainda não anulava nosso projeto como um todo. Tendo isso em mente, decidimos manter nossa pesquisa orientada pela abordagem do tipo

⁸⁷ Cf. VAILATTI (2017).

etnográfico, aguardando uma oportunidade de retornar a campo, eventualmente nos anos de 2022 ou 2023, para realizar observações das práticas pedagógicas e entrevistas com docentes e aprendizes, conforme tínhamos planejado inicialmente.

Assim, mesmo que o contexto da crise sanitária tenha afetado o período de pesquisa de campo, conseguimos reestruturar nosso cronograma de trabalho e prosseguir com nossas atividades nas duas universidades (UFPR e UGA), conforme previsto na convenção de cotutela. Isso se deve ao fato de termos assegurado financiamento para o *Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior* (PDSE), em 2021, através do *Programa Institucional de Internacionalização* (Capes-PrInt) da UFPR⁸⁸, o que tornou possível nossa mobilidade para a UGA.

Por fim, o aumento expressivo no número de publicações voltadas ao PLAc durante 2021 e 2022 acentuou ainda mais a relevância do nosso novo recorte de pesquisa. Compreendemos que, apesar de esses materiais estarem situados num contexto de ensino específico, eles não deixam de estar conectados a um conjunto mais amplo de interações e processos, estabelecendo com eles relações complexas. Olhar para esses materiais implicaria, portanto, olhar para essa intrincada teia de relações e se debruçar em questões que extrapolam a materialidade do objeto em si.

Nessa perspectiva, a abordagem do tipo etnográfico certamente poderia oferecer uma perspectiva apropriada se quiséssemos conhecer os contextos de produção e circulação desses recursos⁸⁹, mas esse acabou não sendo o foco da pesquisa. Nosso interesse estava mais voltado à análise dos conteúdos, buscávamos compreender de que maneira eles refletem ou contestam ideologias hegemônicas, constroem políticas linguísticas sensíveis à diversidade, reconhecem (ou apagam) identidades sociolinguísticas e carregam discursos de acolhimento ou integração.

4.2 Livro didático: conceituações para a construção de um olhar crítico

O livro didático suscita inúmeros recortes investigativos (Choppin, 2004). Por isso, o contrário também é verdade, ou seja, não é possível analisar todos os seus aspectos numa só pesquisa. Se pensarmos apenas nos *usos* que dele são feitos em sala de aula, veremos emergir uma infinidade de pesquisas possíveis, cada uma

⁸⁸ Edital Nº 28/2020 Capes/ PrInt UFPR – Seleção Extraordinária, processo nº 23075.032412/2020-92.

⁸⁹ Uma análise voltada para os contextos de produção desses materiais – quem os produz, com quais objetivos, para quais públicos e em quais condições – foi realizada por Paula (2023), a partir de entrevistas com autores e autoras de livros didáticos de PLAc.

capaz de revelar um determinado aspecto da prática pedagógica. Tal enfoque vai ser, no entanto, diferente daquele que se propõe a investigar, por exemplo, a integração das novas tecnologias no manual, suas relações com orientações e diretrizes curriculares ou, no caso do ensino de línguas, com as abordagens metodológicas de referência.

Dessa forma, qualquer pesquisa que tenha o livro didático como objeto de estudo requer o uso de *lentes distintas*, adaptadas às perguntas a serem respondidas e aos enfoques desejados. Contudo, ainda que os olhares lançados para esse mesmo objeto possam variar de acordo com cada recorte, isso não descarta a possibilidade de que as pesquisas se complementem e possam, até certo ponto, dar, em seu conjunto, uma visão holística do manual.

Com base nessas considerações, julgamos importante introduzir a distinção entre os termos *material didático* e *livro didático*⁹⁰. Para tanto, tomamos como base as definições apresentadas no *Glossary of basic terms for materials development in language teaching*⁹¹ de Tomlinson (2011), também compartilhadas por outras pesquisadoras e pesquisadores da área. Ressaltamos que nosso foco investigativo recai exclusivamente sobre os livros didáticos, sem abarcar outros tipos de materiais (mais adiante justificaremos essa escolha). Com isso em mente, retomamos a definição de materiais didáticos:

Anything which is used to help language learners to learn. Materials can be in the form, for example, of a textbook, a workbook, a cassette, a CD-ROM, a video, a photocopied handout, a newspaper, a paragraph written on a whiteboard: anything which presents or informs about the language being learned⁹² (TOMLINSON, 2011, p. 13-14).

Como colocado, materiais didáticos de línguas são quaisquer artefatos, tais como livros, cartilhas, apostilas, fotocópias, áudios, vídeos, entre outros, usados com a finalidade de ensinar uma ou várias línguas. Como um tipo de material didático, o livro, na definição de Tomlinson (2011), é elaborado para ser o suporte de aprendizado

⁹⁰ Ao longo do texto, utilizamos os termos *manual* e *manuais escolares* como sinônimos de *livro* e *livros didáticos*. Esses são termos que também encontram correspondência em referências teóricas de língua espanhola e francesa: *manual*, *manuales escolares*, *manuel*, *manuels scolaires*.

⁹¹ Glossário de termos básicos para o desenvolvimento de materiais no ensino de línguas.

⁹² Tradução: Qualquer coisa que seja usada para ajudar os aprendizes de línguas a aprender. Materiais podem se apresentar na forma, por exemplo, de um livro didático, um caderno de exercícios, uma fita cassete, um CD-ROM, um vídeo, um folheto fotocopiado, um jornal, um parágrafo escrito em um quadro branco: qualquer coisa que apresente ou informe sobre a língua que está sendo aprendida.

dos e das aprendizes num curso de línguas, podendo incluir atividades de gramática, vocabulário, pronúncia, leitura, escrita, escuta e fala. Na passagem original:

Coursebook

A textbook which provides the core materials for a language-learning course. It aims to provide as much as possible in one book and is designed so that it could serve as the only book which the learners necessarily use during a course. Such a book usually includes work on grammar, vocabulary, pronunciation, functions and the skills of reading, writing, listening and speaking⁹³ (p. 11).

Embora um tanto simplista, essa primeira aceção já permite traçar os contornos do nosso objeto de estudo, que também costuma ser qualificado como ferramenta, instrumento, suporte pedagógico, artefato ou ainda produto cultural. A diversidade de termos reflete a inerente complexidade desse objeto, o que torna a sua definição não tão evidente para a tarefa investigativa. Por isso, aqui adentramos na discussão sobre o livro didático a partir de algumas conceituações que permitem compreender a sua importância no espaço escolar (e para além dele).

Retomando a distinção terminológica apresentada anteriormente, Choppin (2004 p. 553) nos lembra que outros materiais didáticos estabelecem com o livro relações de concorrência ou complementaridade que acabam impactando nas suas funções e usos. Pensamos que é o caso de muitas coleções para ensino de línguas, em que o livro pode estar funcionalmente vinculado a esses suportes, sendo apenas um dos componentes de um conjunto composto por outros recursos, tais como *softwares* didáticos e *sites* da internet.

Isso nos mostra que o livro didático não está isolado no ambiente escolar, mas sim faz parte de um ecossistema de suportes pedagógicos que interagem de diversas formas. Em nossa visão, esse ecossistema, por sua vez, responde às várias tensões, incluindo as de natureza pedagógica, institucional e mercadológica, que também moldam e regulam as maneiras como o livro é utilizado e suas funções nos mais diversos contextos educacionais.

Nesse contexto, é importante salientar que a adequação do livro didático ao ambiente de ensino sempre será parcial. É infrutífero buscar impor um uso total ou

⁹³ Tradução: Livro didático: um livro que fornece os materiais básicos para um curso de aprendizado de línguas. Seu objetivo é oferecer o máximo possível em um único livro e é projetado para que possa servir como o único livro que os aprendizes necessariamente usarão durante o curso. Esse livro geralmente inclui exercícios de gramática, vocabulário, pronúncia, funções e as habilidades de leitura, escrita, escuta e fala.

sequencial do manual, assim como condená-lo por não atender exatamente às expectativas, do modo como se espera. Essas observações também são válidas para a desafiadora tarefa de avaliação e seleção dos livros a serem adotados, uma responsabilidade geralmente compartilhada por coordenadores pedagógicos e docentes nos mais diversos ambientes educacionais, incluindo escolas, institutos, universidades e cursos de línguas. Com relação a esse aspecto, Vilaça (2010, p. 68) enfatiza que o grau de adequação reflete a maior ou menor probabilidade de o material estar alinhado aos objetivos de ensino, características e necessidades da situação em questão.

Em suas reflexões, Lajolo (1996, p. 5) esclarece que o livro didático é essencialmente concebido para dois públicos leitores: o docente e o aprendiz. O docente, ao exercer seu papel, acaba se tornando uma espécie de leitor privilegiado da obra, já que atua como um intermediário entre ela e os aprendizes. Nesse contexto, acreditamos que o manual, longe de ofuscar a posição docente, como se a invalidasse, condiciona, com ela, dinâmicas de uso específicas e complexas.

Com base na analogia de Almeida Filho (2012, p. 13-28), assim como uma partitura oferece indicações para guiar o músico na execução de uma peça, o livro didático oferece conteúdos, atividades e direcionamentos para que docentes conduzam o ensino de uma língua ou disciplina. Nessa comparação, tanto a partitura quanto o livro didático constituem uma base estruturada para a ação criativa e interpretativa do músico ou docente. Dessa forma, o músico vai imprimir sua interpretação única na execução da partitura e o docente vai usar o livro didático de modos variados, conforme o contexto da sala de aula e as necessidades dos e das aprendizes.

Por esse ângulo, ainda é possível fazer uma relação com a etimologia da palavra *maestro* e seu significado em outras línguas. Isso porque, se o maestro é aquele que rege a orquestra, ele também é, de certa forma, um *maestro di scuola*, *l'insegnante*, incluindo nessa interpretação todas as nuances semânticas do termo. Desse modo, nos diversos ambientes educacionais, os vários maestros, regentes do livro didático, não deixam de exercer sua função intervencionista sobre esse material, modificando, simplificando, reordenando, excluindo e acrescentando conteúdos (Vilaça, 2010, p. 73-75).

Nos processos de produção e circulação do livro didático, as intrincadas relações entre os diversos agentes – autores, editores, diagramadores, avaliadores, entre

outros – inevitavelmente ressaltam a natureza multifacetada desse objeto. Por vezes, as expectativas docentes podem não convergir com o propósito dos autores, assim como ocorre com as outras partes envolvidas. Ter isso em mente nos faz compreender como a simples associação do manual a uma autoria, diretriz educacional, abordagem didática ou concepção de ensino pode ser ingênua. Além disso, nos permite analisar os discursos presentes, como os autorais e editoriais, a fim de identificar possíveis incoerências ou contradições entre o que é declarado e o que está efetivamente materializado no manual.

Desde a década de 90, o livro didático tem sido alvo de discussões que, com base na perspectiva teórica bakhtiniana (do Círculo de Bakhtin), visam a uma compreensão mais ampla desse objeto. Dessa forma, ao ser conceituado como um gênero do discurso, ele deixa de ser definido como um simples suporte didático contendo textos variados e passa a ser visto como um enunciado complexo, sócio-historicamente situado. Isso implica considerar sua relação com interesses contextuais e político-ideológicos específicos, bem como sua integração, junto a outros enunciados, nas arenas discursivas da comunicação (Buzen; Rojo, 2005).

A ideia da presença de múltiplas vozes e instâncias enunciativas que interagem no livro didático, refletindo diferentes pontos de vista e posicionamentos, é retomada por Maurer, Denimal e Verdelhan (Maurer *et al.*, 2016),

Le manuel scolaire, en tant qu'objet textuel, constitue un discours éminemment complexe. D'abord, il met en jeu plusieurs voix, plusieurs instances énonciatrices, ce qui lui confère une dimension particulièrement polyphonique : aux parties assumées par les auteurs de manuels répondent des documents insérés qui sont assumés par d'autres énonciateurs, aux positionnements possiblement différents des auteurs du manuel⁹⁴ (p. 12).

Ao destacarem a natureza dialógica e polifônica do livro didático, esses pesquisadores recuperam conceitos centrais presentes nas discussões do Círculo de Bakhtin. Nessa perspectiva, se o discurso autoral do livro didático articula e molda (ao seu interesse) os gêneros provenientes de outras esferas da atividade humana – científica, literária, artística, midiática, ele também acaba forjando (com eles) complexas relações dialógicas. Essas interações se abrem (não sem conflitos) para

⁹⁴ O manual escolar, como objeto textual, constitui um discurso eminentemente complexo. Em primeiro lugar, ele coloca em jogo várias vozes, várias instâncias enunciativas, o que lhe confere uma dimensão particularmente polifônica: às partes assumidas pelos autores dos manuais didáticos respondem documentos inseridos que são assumidos por outros enunciadores, com posicionamentos possivelmente diferentes dos autores do manual.

uma série de outras interpretações, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Observar o livro didático sob essa perspectiva nos faz perceber que, em meio a tal polifonia, algumas vozes enunciativas são mais proeminentes, outras são menos e algumas até permanecem ocultas (ou silenciadas).

O livro didático ainda tem um aspecto de autoridade. Souza (1999, p. 27) salienta que essa autoridade está “na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada”. Prova disso são as *não* raras situações pedagógicas nas quais os docentes se veem resignados a seguir a *regência* proposta pelo manual. Em consonância com Tílio (2008), observamos que essas situações também resultam de pressões externas e institucionais, além de estarem relacionadas às expectativas dos próprios aprendizes, que muitas vezes cobram a realização de todas as páginas ou atividades do manual, como se buscassem garantir que *toda a verdade* será transmitida. O próprio valor comercial agregado pode reforçar seu caráter de autoridade, pois, enquanto objeto de consumo, o manual se transforma num verdadeiro investimento, inclusive no próprio sentido monetário do termo.

Questionamos se essa autoridade dada ao livro didático, aliada às (más) condições de formação, (baixa) remuneração da atividade docente e (in)disponibilidade de recursos para a educação, não estaria na essência de um projeto político-econômico que visa a precarização dos sistemas escolares como uma estratégia de manutenção do poder e dominação de grupos hegemônicos. Ao selecionar conteúdos específicos, optar por uma abordagem ou método de ensino, decidir por uma estética e organização, legitimar e normalizar determinadas visões de mundo silenciando outras, visibilizar certos grupos sociais, suas línguas e culturas em detrimento de outros, o livro didático se converte num instrumento de controle eficaz, agindo dentro de um sistema fragilizado.

Acreditamos que nossas reflexões de algum modo convergem com as considerações de Choppin (2000), que reconhece nos livros didáticos potentes meios de comunicação capazes de transmitir de maneira tanto explícita quanto implícita um sistema de valores, uma ideologia, uma cultura. Nas palavras do autor,

[...] Se podría discernir que dentro de los antiguos manuales existe todo un conjunto de técnicas de manipulación, que han sido retomadas posteriormente por la publicidad: a través de los textos, los ejemplos, las imágenes, el libelo de los títulos, se desliza, sin que sus coetáneos sean realmente conscientes de ello, toda una temática en la cual las clases

dominantes se ven reflejadas e intentan echar los cimientos, en definitiva, de la identidad de la nación entera [...]”⁹⁵ (p. 109).

Se os livros didáticos têm exercido historicamente um impacto significativo nas práticas sociais e desempenhado um papel na unificação linguística, cultural e nacional, fica evidente que eles estão alinhados a determinados sistemas de valores em detrimento de outros. A nosso ver, isso os torna alvos de disputa por poder, uma disputa que está na base de toda a sua produção, circulação e consumo. Sem perder de vista essa questão, apresentamos a seguir algumas noções que, ao abrangerem o campo das políticas linguísticas, ajudam a compreender melhor o papel desempenhado pelos manuais na construção e padronização de discursos.

Partindo das definições de Aurox (1992), compreendemos a gramática e o dicionário como instrumentos linguísticos que, ao longo da história, foram capazes de interferir e até mesmo modificar os espaços sociocomunicativos. Definir o que é uma língua e o que não é, o que é uma variedade dialetal, o que existe ou não numa língua, o que é correto ou não – todas essas são intervenções construídas a partir desses instrumentos. Utilizando a metáfora do próprio pesquisador, “assim como as estradas, os canais, as estradas-de-ferro e os campos de pouso modificaram nossas paisagens e nossos modos de transporte, a gramatização modificou profundamente a ecologia da comunicação e o estado do patrimônio linguístico da humanidade” (Aurox, 1992, p. 70).

Conforme destacado por Bizon e Diniz (2019), a definição apresentada por Aurox (*Ibidem*) engendra uma abertura conceitual que permite compreender os currículos escolares, os exames de proficiência e até mesmo os próprios materiais didáticos, como instrumentos de gramatização. Indo um pouco mais além, com base em Shohamy (2006), Bizon e Diniz (*Ibidem*) explicam que os materiais didáticos e, mais especificamente, os livros didáticos são instrumentos que participam da configuração das políticas linguísticas educacionais *de facto*. Conforme a distinção estabelecida por Shohamy (*Ibidem*), as políticas linguísticas *de jure* seriam aquelas declaradas, oficiais, como legislações e resoluções normativas, enquanto as políticas

⁹⁵ Tradução: Era possível notar que dentro dos antigos manuais existe todo um conjunto de técnicas de manipulação, que foram posteriormente retomadas pela publicidade: por meio dos textos, dos exemplos, das imagens, dos títulos sugestivos, desliza-se, sem que seus contemporâneos estejam realmente cientes disso, toda uma temática na qual as classes dominantes se veem refletidas e tentam assentar as bases, em última análise, da identidade da nação como um todo.

linguísticas *de facto* englobam uma série de mecanismos ou dispositivos, definidos pela autora do seguinte modo:

[...] the de facto policies are determined somewhere else, by a variety of mechanisms that indirectly perpetuate LPs⁹⁶ and that serve as a tool to turn ideologies, mostly in the traditional nation-states, into homogenous and hegemonic policies. Thus, in order to understand real LPs, there is a need to examine these other indicators beyond language policy documents. These are the different mechanisms that dictate and impose, often covertly and implicitly, the de facto language practices. [...] The totality of all these provides the true picture and of de facto policies, and creates alternative language realities. It is often the case that formal language documents become no more than declarations of intent that can easily be manipulated and contradicted. Yet, it is essential that these mechanisms, or policy devices, given their direct effect and consequences on de facto language policies and practice, must be included in the general picture for understanding and interpreting LP⁹⁷ (SHOHAMY, 2006, p. 53).

Como explica a pesquisadora, os mecanismos ou dispositivos, usados de modo implícito e dissimulado para criar políticas linguísticas *de facto*, fazem parte da visão expandida de política linguística e vão para além dos documentos declarados e oficiais (Shohamy, 2006, p. 57). Dessa forma, compreendemos que nem sempre as duas políticas convergem dentro de um mesmo espaço sociocomunicativo, as políticas linguísticas *de facto* podendo até estar em contradição com as *de jure*. A título de exemplo, no contexto do plurilinguismo, é comum observar instituições e projetos afirmarem em seus normativos um discurso em prol da diversidade de línguas e culturas, sem que as práticas pedagógicas estejam efetivamente alinhadas com essa perspectiva.

As políticas linguísticas educacionais figuram entre os mecanismos de políticas linguísticas *de facto*, e agem, conforme explicado por Shohamy (2006), da seguinte maneira:

⁹⁶ Language policies (LPs), Language policy (LP) (Shohamy, 2006).

⁹⁷ Tradução: [...] as políticas de *facto* são determinadas em outro lugar, por uma variedade de mecanismos que perpetuam indiretamente as PLs (Políticas Linguísticas) e que servem como ferramenta para transformar ideologias, principalmente nos estados-nação tradicionais, em políticas homogêneas e hegemônicas. Assim, para compreender as PLs reais, é necessário examinar esses outros indicadores além dos documentos de política linguística. Esses são os diferentes mecanismos que ditam e impõem, muitas vezes de forma oculta e implícita, as práticas linguísticas *de facto*. [...] A totalidade de todos eles fornece a verdadeira imagem das políticas *de facto* e cria realidades linguísticas alternativas. Frequentemente, os documentos linguísticos formais se tornam apenas declarações de intenção que podem ser facilmente manipuladas e contraditas. Entretanto, é essencial que esses mecanismos, ou dispositivos de política, devido ao seu efeito direto e consequências nas políticas e práticas linguísticas *de facto*, sejam incluídos no panorama geral para a compreensão e interpretação das PLs.

In most countries with centralized educational systems decisions regarding LEP⁹⁸ are made by central authorities such as government agencies, parliaments, Ministries of Education, regional and local educational boards and schools. In all these situations LEP serves as a mechanism for carrying out national language policy agendas. LEP are imposed by political entities in top-down manner, usually with very limited resistance as most generally schools and teachers comply. These policies are then reinforced by teachers, materials, curricula and tests. For bureaucrats, LEP offers a very useful opportunity for exercising influence as they can enforce various political and social ideologies through language⁹⁹ (p. 76).

Se as políticas linguísticas educacionais podem estar explicitamente declaradas nos documentos oficiais, elas também podem estar, conforme Shohamy, *ocultas aos olhos do público*, exigindo, portanto, uma análise das práticas linguísticas reais por meio do estudo de livros didáticos, práticas de ensino e sistemas de avaliação (Shohamy, 2006, p. 77). Nesse cenário, os livros didáticos não desempenham somente uma função pedagógica; eles se tornam poderosos instrumentos usados na configuração de políticas linguísticas *de facto*, podendo influenciar a implementação de currículos, a condução do trabalho docente, bem como a relação dos e das aprendizes com as línguas, determinando sobretudo como elas devem ser ensinadas, aprendidas e usadas.

Conforme enfatizado por Bizon e Diniz (2019, p. 161), livros didáticos que integram políticas de amplitude nacional, como o *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) no Brasil, tendem a ter uma influência mais significativa como instrumentos de políticas linguísticas em comparação com outros materiais didáticos. Em contrapartida, materiais elaborados de maneira individual e em nível local, como folhas de atividades, unidades didáticas e apostilas, podem ser importantes instrumentos de políticas *bottom-up*, atuando inclusive como um mecanismo de resistência aos discursos hegemônicos. Nessa perspectiva, retomando as palavras dos pesquisadores, “as diferentes escolhas – menos ou mais conscientes – que estão na base de um material didático são, como não poderiam deixar de ser, inexoravelmente políticas” (*Ibidem*).

⁹⁸ Language education policies (LEP) (Shohamy, 2006).

⁹⁹ Na maioria dos países com sistemas educacionais centralizados, as decisões relacionadas às PLE (Políticas Linguísticas Educacionais) são tomadas por autoridades centrais, como agências governamentais, parlamentos, Ministérios da Educação, conselhos educacionais regionais e locais e escolas. Em todas essas situações, as PLE servem como um mecanismo para a execução das agendas da política linguística nacional. As PLE são impostas por entidades políticas de cima para baixo, geralmente com resistência muito limitada, já que, de modo geral, escolas e professores se conformam. Essas políticas são então reforçadas por professores, materiais, currículos e testes. Para os representantes, as PLE oferecem uma oportunidade muito útil para exercer influência, pois eles podem impor várias ideologias políticas e sociais por meio da linguagem.

Na esteira das considerações desses pesquisadores, acreditamos que comparar o dito e o não-dito dos livros didáticos, permite tornar mais nítido o jogo discursivo-ideológico que está estabelecido, desvelando as representações linguísticas, culturais e identitárias construídas ou focalizadas, bem como os conflitos apagados, as estigmatizações reforçadas e as interlocuções com outros instrumentos. Em última análise, essa abordagem permite explorar tudo que permeia a materialidade do objeto em questão e denota o seu funcionamento como um instrumento de políticas linguísticas.

4.3 Livros didáticos de português para migrantes de crise publicados no Brasil

Em nossa pesquisa, realizamos um levantamento dos livros didáticos de português para migrantes de crise no Brasil. Coletamos os dados entre 2022 e 2023, baseando-nos num levantamento anterior realizado por Citadin Pedroso (2022, p. 70-72). Primeiramente, revisamos esse documento e acrescentamos informações sobre as publicações mais recentes e últimas edições disponíveis. Isso foi necessário, uma vez que, até aquele momento, as informações estavam dispersas e não havia nenhum outro estudo que pudesse nos dar uma visão completa dessa produção em nível nacional.

Para atualizar as informações, seguimos os mesmos procedimentos de pesquisa da autora mencionada (*Ibidem*). Isso incluiu: (1) consultas informais em grupos de *WhatsApp* formados por professores e outros interessados no ensino de PLAc; (2) a recuperação de informações compartilhadas em redes sociais e eventos da área; (3) pesquisas em *sites* de busca, utilizando palavras-chave como *materiais didáticos de PLAc*, *materiais didáticos migrantes refugiados*, *livros didáticos de português migrantes* e termos relacionados; e (4) análise de teses, dissertações e artigos que traziam informações relativas à existência desses materiais.

O documento final, disponível no APÊNDICE 2¹⁰⁰, destaca as características de cada publicação listada, apresentando título, ano de publicação, público-alvo, faixa etária, contexto específico de uso, nível de proficiência, acessibilidade e referência bibliográfica. Como documento de pesquisa e consulta, ele preenche uma importante lacuna no conhecimento sobre a produção de livros didáticos de português para

¹⁰⁰ APÊNDICE 2 – LEVANTAMENTO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA MIGRANTES DE CRISE NO BRASIL.

migrantes de crise no Brasil. Nesse sentido, não deixa de ser uma referência tanto para pesquisadores e pesquisadoras quanto para docentes que buscam recursos específicos para o ensino da língua a esse público.

Numa análise concisa, o levantamento mostra que esses livros didáticos vêm sendo produzidos no Brasil há mais de uma década. Como mencionamos na introdução, a *Apostila Crioulo Haitiano – Português* (Rwolds; Spezia; Travieso, 2012) representa um dos primeiros esforços de elaboração de materiais específicos para migrantes de crise. A segunda publicação, *Língua portuguesa para haitianos* (Sesi, 2014), diferente da anterior, não é apenas um glossário bilíngue. Ela traz uma progressão estruturada, com conteúdos lexicais e gramaticais, acompanhados de exercícios de fixação das regras de funcionamento da língua.

Ao longo dos anos, novas publicações surgiram para atender a uma diversidade crescente de públicos, incluindo, por exemplo, crianças e indígenas warao. A preocupação em estabelecer uma progressão de ensino parece estar refletida nos diferentes níveis de proficiência estabelecidos em alguns desses materiais, que também buscam se adaptar aos diferentes níveis de conhecimento desses grupos na língua-alvo. Isso demonstra uma sensibilidade às mudanças nas dinâmicas migratórias, uma vez que as propostas vão se ajustando para atender aos novos fluxos de pessoas que chegam ao país.

Observamos que a maioria dos títulos das publicações segue uma estrutura de duas partes¹⁰¹. A primeira parte procura, de maneira atrativa, remeter ao contexto da migração de crise. É o caso do título *Pode Entrar*, que sugere que o aprendizado do português é uma porta de entrada para as pessoas migrantes na sociedade brasileira. Outro título, *Portas Abertas*, evoca a ideia de acesso e oportunidade. Da mesma forma, *Passarela* sugere um caminho para a integração acadêmica, enquanto *Recomeçar* transmite a ideia de um novo começo. Esses títulos nos dão a impressão de que o livro didático é uma ferramenta que facilita a mudança para um novo lugar.

Por outro lado, o título *Entre Nós* lembra a expressão *cá entre nós*, como se o aprendizado do português fosse uma atividade compartilhada por todos nós, brasileiros e migrantes. Já *Vamos Juntos(as)* transmite a ideia de ação conjunta, quase como um convite à participação colaborativa. O título *Presente!* faz referência, como as próprias autoras explicam, à resposta na lista de presença em aulas

¹⁰¹ Utilizamos a pesquisa de Diniz (2008) como referência para realizar a análise dos títulos das publicações.

presenciais e à presença das pessoas migrantes no país. *Nossa Casinha* transmite a sensação de lar e aconchego, com a palavra *casinha*, no diminutivo, enfatizando que o material é direcionado a crianças. A nosso ver, esses títulos sugerem que o livro didático seja um espaço de integração e acolhimento.

A segunda parte dos títulos reflete diferentes visões sobre a língua portuguesa, mesmo que o português brasileiro seja a variedade a ser considerada no contexto em questão. Por exemplo, títulos como *Língua portuguesa para haitianos* e *Portas Abertas: português para imigrantes* revelam uma visão unificada da língua, uma vez que não fazem distinção entre as variedades de português existentes. Em contrapartida, títulos como *Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados* e *Recomeçar: língua e cultura brasileira para refugiados* parecem estabelecer uma relação direta com o país, produzindo, assim, uma divisão no espaço de enunciação¹⁰² da língua – afinal ficaria subentendida a existência do *Português de Portugal para refugiadas e refugiados*. No caso específico do título *Recomeçar*, o uso da palavra *brasileira* para qualificar tanto a língua quanto a cultura produz um efeito de conexão entre esses dois elementos.

Isso nos leva a um debate mais recente conduzido por linguistas brasileiros e brasileiras (e não apenas), que, em termos gerais, argumentam que chamar de *português* a língua falada no Brasil implica uma ideia de unificação linguística bastante perigosa. Isso porque ao estabelecer uma continuidade entre a língua falada no país e aquela do colonizador (Mariani, 2004)¹⁰³, o termo promove, dentre outros aspectos, o apagamento das inúmeras influências que as línguas indígenas, africanas e línguas de imigração tiveram no português colonial falado em nosso território. Ao mesmo tempo, chamar a língua unicamente de *brasileiro* também acaba sendo problemático, pois esse termo isolado desconsidera o nosso passado (e presente) colonial (Bagno, 2001).

Discussão similar, que não iremos aprofundar neste momento, também cabe para o conceito de *lusofonia*. Embora este termo não apareça nos títulos dos manuais analisados, ele também ressoa com contradições (tensões) semelhantes às que perpassam a questão do nome da língua. Isso porque ao tentar transmitir uma ideia de harmonia e unicidade entre os povos que falam português, ele não faz senão

¹⁰² Cf. GUIMARÃES (2002).

¹⁰³ Cf. MARIANI (2004). Conceito de colonização linguística.

carregar os vestígios de um passado de dominação, ancorado no colonialismo¹⁰⁴. Ao falar sobre essa visão idealizada do espaço lusófono, Faraco (2012) considera o seguinte:

Nesse discurso de exaltação e celebração, não há, evidentemente, espaço para uma leitura crítica da exploração colonial. Ou do papel central que os luso-brasileiros exerceram no tráfico internacional de escravos africanos durante 300 anos; não há espaço para discutir o estado de imensa miséria social, econômica e cultural em que foram deixados, no momento da independência, os territórios africanos e asiáticos que estiveram sob o domínio português; não há espaço para deixar visíveis a ideologia e as práticas racistas do colonialismo português na África; não há também espaço para compreender a heterogeneidade dos diferentes países, salvo se ela puder ser reduzida ao exótico e devidamente folclorizada (a culinária, por exemplo); e, mais ainda, não há espaço para se reconhecer e discutir o fato de que a língua portuguesa funciona socialmente também como forte fator de discriminação e exclusão nas sociedades em que é falada (p. 41-42).

Isso ressalta a importância de estarmos atentas a esses detalhes numa avaliação crítica dos títulos. Sob essa ótica, questionamos se, por trás de uma associação bem-intencionada de termos inclusivos e acolhedores ao nome da língua, os títulos dos manuais não poderiam acabar produzindo o mesmo efeito de apagamento dos nossos processos históricos, com seus conflitos e ressentimentos sociolinguísticos, retomando as palavras de Faraco (2012). Muito embora esse assunto não possa ser esgotado aqui, concordamos com Bagno (2001) sobre a importância de discutir o reconhecimento do *português brasileiro* como uma etapa intermediária entre as duas anteriores, *língua portuguesa* e *língua brasileira*, sem deixar de levar em conta as implicações glotopolíticas e as perspectivas pedagógicas que podem estar associadas a essa rotulação.

Ao analisar os livros didáticos de PLE, Diniz (2008, p. 76-77) observa que muitos deles têm títulos que seguem a estrutura *português para X*, onde X representa os grupos que passam a interagir com o português a partir da expansão de seu espaço de enunciação. Embora a expressão mais genérica, *português para estrangeiros*, seja comum, também existem outras mais específicas, como *para a nova geração* e *para falantes de espanhol*. Levando em conta essa análise, percebemos que essa estrutura também pode ser encontrada em títulos como *Língua portuguesa para haitianos*, *Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados* e *Portas Abertas: português para imigrantes*.

¹⁰⁴ Cf. FARACO (2016). Para um aprofundamento na questão, ver capítulo intitulado *Rumo à lusofonia*.

É interessante observar, no entanto, que alguns títulos apresentam variações nesse padrão. *Entre Nós: português com refugiados*, por exemplo, substitui a preposição *para* por *com*, possivelmente numa alusão ao pensamento pedagógico freiriano. Já o título *Português como língua de acolhimento para fins acadêmicos*, refere-se ao PLAc-FA, uma ramificação do conceito de PLAc, que diz respeito ao ensino do português para migrantes de crise que buscam retomar seus estudos no Ensino Superior (Ruano, 2019).

A análise dos títulos toca em debates mais amplos sobre o nome da língua, destacando algumas das implicações glotopolíticas envolvidas na escolha dos termos *português* e *brasileiro* (e outras combinações possíveis). Para além dessa análise, reconhecemos nesses instrumentos linguísticos um duplo potencial formativo. Isso porque, ao mesmo tempo em que desempenham um papel na formação linguística (e não apenas) do público-alvo, também podem contribuir para a capacitação docente¹⁰⁵, especialmente daqueles professores e professoras que atuam no PLAc, muitas vezes, sem ter uma formação específica na área.

Como relembra Bittencourt (2005, p. 72), “(...) os manuais escolares apresentam não apenas os conteúdos das disciplinas, mas *como* esse conteúdo deve ser ensinado”. Dessa forma, ao trazerem uma orientação metodológica, estratégias de ensino específicas, tópicos e conteúdos adaptados, bem como uma progressão estruturada, esses materiais acabam exercendo uma importante influência na prática pedagógica, podendo até mesmo contribuir para uma maior estruturação do ensino em diferentes contextos educacionais. Nesse sentido, cabe lembrar que a capacitação docente através da prática pedagógica parece ser, como apontado por Camargo (2019), uma das características da área ainda incipiente do PLAc.

Pensamos que tanto o livro do aluno quanto o livro do professor podem desempenhar essa função formativa. Isso fica evidenciado, por exemplo, nos volumes complementares da coleção *Vamos Juntos(as)!: Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento – Me virando no dia a dia (Livro do professor)* (Ruano; Diniz; Bizon, 2023) e *Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento – Trabalhando e Estudando (Livro do Professor)* (Camargo; Bizon;

¹⁰⁵ Entendemos que a capacitação docente diz respeito aos conhecimentos práticos e competências relativas ao ensino adquiridas por professores e professoras em exercício. Já a formação docente envolve uma preparação mais aprofundada para o exercício da profissão, abarcando não apenas conhecimentos práticos, mas também teóricos e pedagógicos mais aprofundados.

Diniz, 2023), que, além de trazerem orientações práticas para a aplicação das tarefas, abordam também as perspectivas teórico-metodológicas relacionadas ao ensino da língua para migrantes de crise.

Além disso, a disponibilidade de versões digitais e gratuitas da maioria dessas publicações é outro aspecto relevante para o contexto pedagógico em questão. Isso porque o custo associado ao acesso a esses recursos poderia ser um obstáculo concreto para sua integração no ensino e aprendizado do PLAc. No entanto, o acesso amplo, eliminando barreiras não apenas financeiras, mas também geográficas, permite que docentes e instituições/ONGs de diversas localidades, mesmo em regiões remotas, possam usufruir gratuitamente desses materiais.

Com base nas informações do nosso levantamento¹⁰⁶, verificamos como essa produção está distribuída entre as diferentes regiões do país (QUADRO 1). Apesar de os livros didáticos terem sido produzidos em diferentes cidades, vemos que a região Sudeste se destaca por concentrar mais da metade do número de publicações, principalmente na cidade de São Paulo. Em seguida, a Região Sul concentra um pouco mais de um terço das publicações, mais especificamente nas cidades de Florianópolis, Bento Gonçalves e Curitiba. A Região Centro-Oeste, representada por Brasília, apresenta uma parcela menos expressiva, sendo de 9,09% do total. Enquanto isso, as regiões Norte e Nordeste não têm representação direta nesse levantamento.

QUADRO 1 – Distribuição regional da produção de livros didáticos de português para migrantes de crise no Brasil

Região	Cidade	Número de Publicações	Porcentagem
Região Norte	-	0	0,00%
Região Nordeste	-	0	0,00%
Região Sul	Florianópolis	4	31,82%
	Curitiba	1	
	Bento Gonçalves	2	
Região Sudeste	São Paulo	6	59,09%
	Rio de Janeiro	1	
	Campinas	2	
	Santo André	4	
Região Centro-Oeste	Brasília	2	9,09%

FONTE: A autora (2024).

¹⁰⁶ Ver APÊNDICE 2.

NOTA: Porcentagens arredondadas para duas casas decimais.

Nesse contexto, acreditamos que a acessibilidade da qual falávamos anteriormente pode contribuir para a disseminação desses conhecimentos produzidos localmente, fazendo com que a variedade de abordagens, conteúdos e estratégias de ensino presentes nesses materiais sejam compartilhados desde diferentes partes do país. A descentralização geográfica dessa produção, a nosso ver, poderia proporcionar uma maior diversidade, enriquecendo, assim, o repertório de recursos disponíveis para o ensino de português a migrantes de crise em diferentes contextos. Mesmo que seja importante considerar as condições de uso e a necessidade de manter esses recursos atualizados, não podemos subestimar o impacto positivo que isso pode ter na prática docente.

Essa combinação de características confere a essas publicações uma perspectiva interessante. Diferentemente das publicações de PLE, que respondem a intenções (e tensões) mercadológicas diversas (Diniz, 2008), as direcionadas ao PLAc parecem estar imbuídas de um compromisso social e humanitário com a integração das pessoas recém-chegadas ao país. Na nossa opinião, mesmo que ainda seja importante buscar compreender as potenciais tensões (pedagógicas, institucionais, ideológicas) que podem estar em jogo no contexto em que essa produção se desenvolve, esse viés cria um ambiente propício para o desenvolvimento de materiais com um enfoque mais aberto e crítico.

Conforme Bizon e Diniz (2019, p. 161), “as diferentes escolhas – menos ou mais conscientes – que estão na base de um material didático são, como não poderiam deixar de ser, inexoravelmente políticas”. Ora, considerando que a presença de migrantes no território não se limita apenas aos fluxos mais recentes, a simples existência dessa produção, por si só, já representa um avanço político bastante significativo. Isso porque ela contrasta com a falta de recursos educacionais disponíveis no passado e com o histórico de negligência das necessidades comunicativas daqueles que, até pouco tempo atrás, tinham que *se virar por conta própria* se quisessem aprender a língua do país.

Na nossa percepção, essa *nova* realidade, sem dúvidas, tem o potencial de contribuir para a construção de políticas linguísticas específicas para esses migrantes de crise, especialmente no contexto do PLAc, tanto no ensino presencial quanto virtual em todo o país. Todavia, para que isso aconteça, é imperativo que instituições,

editoras, órgãos governamentais, ONGs e entidades internacionais responsáveis por esses materiais mantenham uma colaboração coordenada para garantir a constante atualização, aprimoramento e ampla acessibilidade desses recursos.

O quadro a seguir (QUADRO 2) foi elaborado para complementar o levantamento de informações sobre os livros didáticos de português para migrantes de crise publicados no Brasil¹⁰⁷. Seu propósito é oferecer uma visão mais global dos aspectos que caracterizam esses materiais, facilitando a identificação de padrões, tendências e particularidades. Ao fazê-lo, buscamos delinear um perfil desses recursos, que sirva não apenas como uma primeira aproximação ao nosso objeto de estudo, mas também oriente pesquisas futuras e o desenvolvimento de novos materiais didáticos.

QUADRO 2 – Perfil dos livros didáticos de português para migrantes de crise publicados no Brasil

Livros Didáticos	Total de 22 publicações centradas no livro-texto principal, raramente acompanhadas de outros materiais complementares (guia pedagógico para professores, caderno de exercícios, entre outros).
Autoria/ Colaborações	As publicações são resultado de colaborações entre editoras, universidades, organizações religiosas, órgãos governamentais e agências internacionais.
Ano de Publicação	O levantamento foi atualizado até o ano de 2023, a primeira publicação datando de 2011.
Público-Alvo	Migrantes de crise, com um foco maior no público adulto, mas incluindo também publicações específicas para crianças, haitianos e indígenas warao.
Nível de Proficiência/ Objetivo pedagógico específico	Notável predominância do nível básico, além de outras propostas, como alfabetização, ensino multinível e reinserção acadêmica.
Conteúdo temático	Foco em informações práticas para a vida cotidiana no Brasil, incluindo direitos e deveres dos migrantes, além de temas sociais transversais, como educação para a diversidade, politização e direitos humanos.
Localidade	Materiais desenvolvidos localmente no contexto de projetos de PLAc em diferentes regiões do país.
Modalidade de ensino e acessibilidade	Materiais projetados para o ensino presencial, disponíveis gratuitamente para <i>download</i> na internet.

FONTE: A autora (2024).

¹⁰⁷ Ver APÊNDICE 2.

Apresentamos essas reflexões iniciais sabendo que os pontos aqui discutidos, e outros não abordados, ainda merecem uma análise mais aprofundada. Sob essa ótica, pesquisas futuras poderiam verificar como esses *novos* instrumentos linguísticos estabelecem uma continuidade com aqueles que integram a produção nacional do PLA/PLE, incorporando, por exemplo, uma certa estrutura típica que pode aparecer refletida na estética e organização dos temas e conteúdos. Também seria importante avaliar a influência de outros instrumentos linguísticos, como o exame Celpe-Bras, na produção desses materiais. Mesmo que essas publicações possam, de forma proeminente, demarcar (sob a etiqueta PLAc) uma nova área de ensino do português para não lusófonos, essas análises são relevantes para compreendermos a evolução desses recursos num cenário mais geral.

Destacamos, por fim, o crescente interesse acadêmico em explorar esses materiais em suas diversas dimensões, que se revelam sempre complexas e multifacetadas. A nosso ver, esse interesse evidencia a utilidade prática desses recursos para o ensino da língua, mas também reconhece as implicações mais amplas que carregam consigo, sejam elas pedagógicas, sociolinguísticas, políticas ou outras. Diante desse cenário, vemos a necessidade premente de um levantamento dessa produção científica, que observe sua presença e distribuição e, além disso, ofereça uma visão organizada do que já foi explorado e investigado. Isso nos daria uma ideia mais concreta do cenário de pesquisa relacionado a esses materiais.

4.3.1 Critérios de seleção do *corpus* de análise

Na pesquisa qualitativa, o delineamento de um *corpus* de análise é uma tarefa importante, que deve estar bem explicitada na metodologia do estudo. Nesse contexto, Barthes propõe que um *corpus* seja uma "coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade, e com a qual ele irá trabalhar" (Barthes, 1967, p. 96 *apud* Bauer; Gaskell, 2002, p. 44). Essa definição de *corpus* é ampliada por Barthes para abranger não apenas textos escritos, mas qualquer material que possa ter relevância na vida social, como imagens, música, entre outros. Assim, entendemos que um *corpus* pode também abranger livros didáticos. Esses materiais, ao incluírem textos multissemióticos em gêneros diversos (Bunzen; Rojo, 2005; Rojo, 2013), trazem uma dimensão multimodal ao *corpus* de

análise. Isso implica na presença de diversas linguagens, mídias e tecnologias que se articulam ao que é puramente textual na unidade discursiva.

Bauer e Gaskell baseiam-se nas sugestões de Barthes para o delineamento de um *corpus*, destacando três critérios-chave: relevância, homogeneidade e sincronicidade (Barthes, 1967, p. 95s *apud* Bauer; Gaskell, 2002, p. 55-56). No critério de relevância, os materiais devem ser teoricamente relevantes para o estudo, sendo coletados com um enfoque temático preciso. Quanto à homogeneidade, é importante que eles sejam tão semelhantes quanto possível em termos de substância material. Diferentes tipos de materiais, como imagens, textos e entrevistas, devem ser separados em *corpora* distintos, mesmo que estejam vinculados ao mesmo projeto de pesquisa. Por fim, no critério de sincronicidade, entende-se que os materiais selecionados devem pertencer a um mesmo intervalo de tempo. Esse intervalo deve considerar o ciclo natural de estabilidade e mudança desses materiais.

Com base nas informações coletadas no levantamento anterior¹⁰⁸, que nos deu uma visão razoável (um perfil) da produção nacional de livros didáticos de português para migrantes de crise, definimos critérios adicionais para resguardar a relevância, homogeneidade e sincronicidade do nosso *corpus* de análise. Esses critérios foram delineados com a intenção de realizar uma seleção por exclusão, conforme resumimos no quadro abaixo:

QUADRO 3 – Critérios de seleção do *corpus* de documentos

Público-alvo	Exclusão de materiais direcionados a nacionalidades, comunidades específicas ou público infantil.
Modalidade de ensino	Exclusão de materiais elaborados para ensino síncrono ou assíncrono <i>on-line</i> .
Edições e atualizações	Exclusão de versões mais antigas, priorizando edições mais recentes.
Componentes periféricos	Foco no conteúdo do livro-texto principal, excluindo componentes periféricos, como <i>Livro do Professor</i> e <i>Livro de Autoestudos</i> .
Condições de acesso	Verificação das condições de acesso aos materiais; exclusão de materiais indisponíveis.

FONTE: A autora (2024).

¹⁰⁸ Ver APÊNDICE 2.

Primeiro, decidimos não incluir os livros didáticos direcionados a uma nacionalidade ou comunidade específica, como os voltados para haitianos e indígenas warao. Apesar de serem, até onde sabemos, as únicas publicações na área do PLAc voltadas para esses públicos, reconhecemos que a análise desses materiais demandaria um aprofundamento em questões relacionadas à acolhida humanitária de haitianos e haitianas, bem como o deslocamento dos povos indígenas venezuelanos warao, que extrapolam o escopo inicial da pesquisa.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, decidimos não incluir em nosso *corpus* os livros direcionados ao público infantil. Isso se deve ao fato de que a análise desses materiais exigiria uma interlocução mais ampla com outros referenciais teóricos, assim como um aprofundamento nas questões relacionadas à acolhida de crianças e jovens na Educação Básica. Pontuamos mais uma vez que essas decisões estão relacionadas às próprias limitações da nossa pesquisa e não diminuem, de forma alguma, a necessidade de investigações futuras ou a importância dessas publicações no contexto do PLAc.

Além disso, optamos por materiais voltados para aulas presenciais, excluindo aqueles originalmente elaborados para outras modalidades de ensino. Esse foi o caso dos títulos: *Presente!: Português como língua de acolhimento no Brasil: módulo I (versão 1)*, elaborado especificamente para aulas assíncronas *on-line*; *Presente!: Português como língua de acolhimento no Brasil: módulo I (versão 2)*, uma reorganização da primeira versão com atividades complementares para aulas síncronas *on-line* e presenciais; e *Português como língua de acolhimento no Brasil: módulo II*, que, apesar de poder ser usado nas diferentes modalidades de ensino, também foi elaborado para aulas *on-line*. No texto de apresentação de cada publicação, as próprias autoras delineiam orientações pedagógicas específicas para o uso desses materiais em cada uma das modalidades de ensino¹⁰⁹.

Por último, verificamos as possíveis reedições e atualizações nas publicações do nosso *corpus*, com o objetivo de excluir as versões mais antigas. Isso porque não nos interessava analisar a evolução desses materiais ao longo do tempo, comparando as diferentes edições. No caso específico do livro *Portas Abertas*, a versão de 2018 foi deixada de fora devido à existência de uma edição mais recente em 2021, agora

¹⁰⁹ Cf. CURCI; PORTO (2021a, 2021b) e CURCI; PORTO; PONTES (2022).

subdividida em três volumes correspondentes aos níveis de proficiência básico, intermediário e avançado.

Adicionalmente, decidimos não incluir os componentes periféricos, como o *Livro do professor*, *Livro de autoestudos* e outros materiais complementares, associados às publicações do *corpus*. Apesar de reconhecermos a importância desses materiais, que intervêm de forma simultânea ou complementar, não deixando de ser parte integrante da unidade discursiva do livro didático, optamos por focar exclusivamente no conteúdo principal do livro-texto. Essa escolha tem o objetivo de evitar análises parciais ou dispersas desses outros componentes, os quais, todavia, mereceriam um olhar investigativo mais cuidadoso.

Após delinear os critérios para a seleção do nosso *corpus* de análise, concluímos o processo verificando as condições de acesso aos materiais. Nesse caso, constatamos que o manual *Recomeçar: língua e cultura brasileira para refugiados* não estava mais disponível, sendo a única exceção. Com isso, pudemos ter uma visão definitiva do conjunto de publicações, as quais apresentamos a seguir no QUADRO 4.

QUADRO 4 – Livros didáticos de português para migrantes de crise no Brasil: *corpus* de análise

1. Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados

- Ano de Publicação: 2015
- Acessibilidade: Livro digital disponível gratuitamente no *site* do ACNUR.
- Nível de Proficiência: Básico
- Público-Alvo: Refugiados e refugiadas

2. Entre Nós: português com refugiados

- Ano de Publicação: 2018
- Acessibilidade: Livro digital disponível gratuitamente no *site* da Editora Cartolina.
- Nível de Proficiência: Básico
- Público-Alvo: Refugiados e solicitantes de refúgio

3. Passarela: Português como língua de acolhimento para fins acadêmicos

- Ano de Publicação: 2020
- Acessibilidade: Livro digital disponível gratuitamente no *site* do ACNUR.
- Nível de Proficiência: Não especificado, voltado à inserção acadêmica.
- Público-Alvo: Migrantes e refugiados

4. Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento – Trabalhando e Estudando

- Ano de Publicação: 2020
- Acessibilidade: Livro digital disponível gratuitamente no *site* do Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" da Unicamp
- Nível de Proficiência: Multinível – Elementar, Básico e Intermediário
- Público-Alvo: Jovens e adultos migrantes e refugiados

5. Portas Abertas: Português para imigrantes – caderno básico

- Ano de Publicação: 2021
- Acessibilidade: Livro digital disponível gratuitamente no *site* da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) da cidade de São Paulo
- Nível de Proficiência: Básico
- Público-Alvo: Imigrantes e refugiados

6. Portas Abertas: Português para imigrantes – caderno intermediário

- Ano de Publicação: 2021
- Acessibilidade: Livro digital disponível gratuitamente no *site* da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) da cidade de São Paulo
- Nível de Proficiência: Intermediário
- Público-Alvo: Imigrantes e refugiados

7. Portas Abertas: Português para imigrantes – caderno avançado

- Ano de Publicação: 2021
- Acessibilidade: Livro digital disponível gratuitamente no *site* da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) da cidade de São Paulo
- Nível de Proficiência: Avançado
- Público-Alvo: Imigrantes e refugiados

8. Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento – Me virando no dia a dia

- Ano de Publicação: 2021
- Acessibilidade: Livro digital disponível gratuitamente no *site* do Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" da Unicamp
- Nível de Proficiência: Multinível – Elementar, Básico e Intermediário
- Público-Alvo: Jovens e adultos migrantes e refugiados

FONTE: A autora (2024).

NOTA: As informações sobre o público-alvo foram retiradas dos próprios materiais, tal como estão redigidas em seus textos introdutórios ou seções específicas.

Embora a inclusão de outros tipos de materiais, como cartilhas, glossários ou mesmo atividades independentes, elaboradas por docentes, pudesse resultar na constituição de *corpora* distintos, a inviabilidade prática de analisar todo esse repertório durante o período da pesquisa nos levou a restringir o *corpus* aos livros didáticos. Quanto a essa decisão, é importante salientar que nossa atenção com o detalhamento metodológico visa garantir a replicabilidade do estudo. Isso possibilitará não apenas análises futuras desses outros materiais com o mesmo enfoque investigativo, mas também análises do mesmo *corpus* sob diferentes perspectivas.

Nesse processo de construção do *corpus*, prevemos, ainda, um espaço para incluir novas publicações, desde que seja pertinente para a análise em andamento e esteja em conformidade com os critérios de seleção predefinidos. Nosso objetivo é manter um equilíbrio, de um lado, evitando realizar análises superficiais de uma grande quantidade de materiais e, de outro lado, a geração excessiva de dados que possam ter pouca relevância para o estudo em questão.

4.4 Primeiras aproximações: contextualização do *corpus* de documentos

Conforme Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), na pesquisa qualitativa, a análise de documentos pode ser a única fonte de dados, não precisando ser combinada com outras técnicas. No entanto, os autores ressaltam que é preciso que o pesquisador conheça informações sobre os documentos, como a instituição ou pessoa responsável por sua criação, os procedimentos ou fontes utilizadas e os propósitos com os quais foram elaborados. Essas informações são imprescindíveis para a interpretação adequada do conteúdo documental (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1998, p. 169).

Considerando essas orientações, procuramos ter uma visão geral de cada um dos livros didáticos ou coleção do nosso conjunto de documentos. Num primeiro momento, utilizamos a *análise impressionista (impressionistic overview)*, apresentada por Cunningsworth (1995) como um método de avaliação que consiste em formar uma impressão geral sobre o material didático – ao examiná-lo rapidamente, por meio da leitura da capa, contracapa, identificação dos componentes periféricos e uma rápida folheada das páginas. Nas palavras do pesquisador,

We can form a general impression of a coursebook fairly quickly, just by looking through it and getting an overview of its possibilities and its strengths and weaknesses, noting significant features which stand out. This is what most of us would do when sample copies of a new course land on our desk. We can soon see what various features of the coursebook are like, such as the quality of the visuals, how attractive and clear the layout is, what the whole course package is made up of, how the items included in the coursebook are sequenced, etc. This kind of impressionistic overview is useful and gives us a general introduction to the material. It is particularly appropriate when doing a preliminary sift through a lot of coursebooks before making a shortlist for more detailed analysis, and also when looking at new material that may be considered for adoption at a later date. But it will not necessarily identify any significant omissions in the coursebook or locate any important weaknesses. Nor can it be relied on to give enough detail to ensure a good match between what the coursebook contains and the requirements of the learning/teaching situation¹¹⁰ (CUNNINGSWORTH, 1995, p. 2).

¹¹⁰ Tradução: Podemos formar uma impressão geral de um livro didático com bastante rapidez, apenas olhando-o e obtendo uma visão geral de suas possibilidades e de seus pontos fortes e fracos, observando características significativas que se destacam. Isso é o que a maioria de nós faz quando exemplares de um novo livro chegam à nossa mesa. Logo podemos ver como são diversas as características do livro didático, como a qualidade dos recursos visuais, a atratividade e clareza do *layout*, a composição pacote completo do material, como os itens incluídos no livro didático estão sequenciados etc. Esse tipo de análise impressionista é útil e nos dá uma introdução geral ao material. Ela é particularmente apropriada quando se faz uma triagem preliminar de muitos manuais antes de

Compreendemos que Cunningsworth (1995) relaciona a análise impressionista à desafiadora tarefa de avaliação de livros didáticos, que geralmente é realizada por docentes. Como o autor explica, essa avaliação é apropriada quando se faz uma triagem preliminar de uma variedade de manuais para uma análise subsequente, mais detalhada, e, também, quando se observa um novo material que pode ser adotado num momento posterior. O empréstimo desse método em nossa pesquisa nos permitiu captar o essencial das propostas pedagógicas dos manuais, identificar as temáticas abordadas e perceber outras características relevantes que se destacavam, sem que para isso fosse preciso chegar a um nível de análise mais aprofundado.

Com base nessas primeiras percepções, elaboramos um roteiro de perguntas para organizar todas essas informações relativas ao nosso *corpus*. Esse roteiro foi construído levando em conta a estrutura interna típica dos manuais – prefácios, sumários, capítulos ou unidades temáticas, glossários, apêndices gramaticais, entre outros elementos. Para garantir uma progressão coerente, começamos com perguntas mais gerais e, em seguida, avançamos para aspectos mais específicos, voltados ao tratamento da diversidade linguística e cultural nas atividades didáticas.

Embora também tivéssemos interesse em explorar a iconografia e o conteúdo audiovisual, optamos por concentrar nossa atenção nos elementos textuais, dada a limitação de tempo para a realização da pesquisa. Nossa ideia era que esse roteiro funcionasse como uma espécie de *entrevista semiestruturada* com os manuais, permitindo idas e vindas, sem a necessidade de seguir a ordem predefinida de perguntas, dando espaço para respostas mais abertas e para o ajuste das perguntas conforme as características específicas de cada manual.

Esse planejamento incluiu uma análise-piloto do segundo volume da coleção *Vamos Juntos(as)*¹¹¹, que serviu como um teste inicial. Em outras palavras, antes de usarmos nosso roteiro de perguntas na análise de todos os manuais do *corpus*, decidimos verificar sua adequação em apenas um manual. Escolhemos o *Vamos Juntos(as)* pela sua proposta direcionada ao plurilinguismo (Diniz; Cotinguiba, 2021),

fazer uma lista de seleção para análises mais detalhadas, e também quando se observa um novo material que pode ser considerado para adoção em uma data posterior. Mas ela não vai necessariamente identificar omissões significativas no manual ou vai localizar quaisquer fraquezas importantes. Nem pode ser confiável para dar detalhes suficientes para garantir uma boa correspondência entre o que o manual contém e os requisitos da situação de aprendizado/ensino.

¹¹¹ *Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento: Me virando no dia a dia* (Diniz; Bizon; Ruano, 2021).

o que era pertinente para os objetivos da pesquisa. No QUADRO 5, apresentamos a versão definitiva do roteiro, aprimorada com base nas observações feitas durante essa etapa da análise-piloto.

QUADRO 5 – Ficha de informações gerais para contextualização do *corpus* de documentos

Ficha de informações gerais

1. Origem e contexto

1.1 Qual é a origem do manual analisado? Ele foi desenvolvido por editoras específicas, instituições educacionais ou órgãos governamentais? Existe um motivo ou finalidade específica para a criação desse material?

1.2 O manual indica um público-alvo específico? Ele está direcionado a aprendizes de português, migrantes de crise em geral, ou há uma segmentação por origem, faixa etária ou outros critérios?

2. Estrutura interna

2.1 Como é organizada a estrutura interna do manual? Ele segue uma progressão linear, por capítulos, unidades temáticas ou adota uma lógica mais flexível? Há algum padrão na disposição dos conteúdos?

2.2 Além dos capítulos ou unidades temáticas, quais são os elementos complementares presentes, como glossários lexicais, apêndices gramaticais e outros?

3. Presença de elementos complementares

3.1 Além do livro-texto principal, o manual apresenta outros componentes periféricos, como cadernos de exercícios, material audiovisual, guias do professor ou recursos *on-line*? Qual é a função desses componentes e como eles são integrados na proposta pedagógica do manual?

3.2 O manual integra outras tecnologias, como plataformas *on-line*, aplicativos ou recursos multimídia? Qual é o papel dessas tecnologias na proposta de ensino do manual?

4. Abordagem metodológica

4.1 Qual é a abordagem metodológica predominante? O manual segue uma metodologia comunicativa, baseada em tarefas, intercultural ou adota múltiplas abordagens? Há uma justificativa ou fundamentação para a escolha metodológica?

4.2 O manual faz referências a autores ou teorias relacionadas ao PLAc? Qual é a relevância delas para o enfoque adotado no manual?

5. Avaliação

5.1 Como a avaliação de desempenho dos aprendizes é abordada no manual? Existem critérios específicos de avaliação, atividades práticas ou referências a instrumentos de avaliação?

6. Diversidade linguística e cultural

6.1 Como a diversidade linguística e cultural é tratada no manual? Há orientações específicas para lidar com a heterogeneidade do público-alvo?

7 Consideração de contextos de migração de crise

7.1 O manual considera os contextos de migração de crise vivenciados pelos e pelas aprendizes de língua portuguesa? Como esses contextos são abordados na proposta pedagógica e nas temáticas apresentadas?

7.2 Como questões de gênero, raça e etnia são abordadas no manual? Há uma atenção específica para evitar estereótipos ou promover uma representação inclusiva?

Nota: a análise do prefácio ou do texto de apresentação (bem como de outros elementos, como o título da publicação, os títulos e subtítulos das unidades etc.) permite perceber a clivagem entre o que é apresentado no projeto pedagógico e o que está, de fato, materializado no livro didático.

FONTE: A autora (2024).

Num primeiro momento, tínhamos cogitado ampliar este roteiro para aprofundar a análise do plurilinguismo no nosso *corpus* de documentos. Contudo, essa ideia logo foi descartada devido à preocupação com a quantidade de perguntas, que poderia tornar todo o processo demorado e de difícil aplicação prática. Além disso, existia o risco de produzirmos dados em excesso. Nesse contexto, a avaliação dos membros da banca de qualificação¹¹² trouxe novos questionamentos, observações e direcionamentos para a pesquisa que tínhamos em mente. Isso acabou sendo decisivo para que seguíssemos numa direção um pouco diferente daquela prevista inicialmente.

A *Ficha de informações gerais*, por sua vez, foi o instrumento que nos ajudou a fazer a contextualização do nosso *corpus*, conforme apresentamos a seguir. Nessas primeiras aproximações, observamos que a simples presença de outras línguas já conferia uma dimensão plurilíngue aos manuais didáticos, independentemente das intenções didático-metodológicas declaradas. Isso nos levou a perceber a existência de um campo bastante oportuno para uma caracterização das práticas plurilíngues, ou seja, das atividades didáticas que envolvem o uso dessas outras línguas adicionais.

Pensávamos que um primeiro passo para essa caracterização seria analisar a paisagem linguística dos manuais. Segundo Gorter (2006a, 2006b) e Shohamy e Gorter (2008), a paisagem linguística (PL) é um conceito amplo, que diz respeito às línguas que compõem o ambiente multilíngue de uma determinada área, abrangendo tanto espaços públicos quanto privados. Isso inclui as línguas usadas na fala e na

¹¹² A qualificação foi realizada no dia 21 de abril de 2023. A banca examinadora, designada pelo colegiado do programa de Pós-Graduação em Letras da UFP, foi composta pelos(as) docentes: Claudia Helena Daher (Universidade Federal do Paraná - UFPR), Christian Jean-Marie Regis Degache (Universidade Grenoble Alpes - UGA), Leandro Rodrigues Alves Diniz (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG) e Sílvia Maria Martins Melo-Pfeifer (Universidade de Hamburgo - UH).

escrita, como em sinais, placas, cartazes, anúncios e outros elementos presentes na vida cotidiana. O estudo da PL, não apenas oferece uma visão sobre a diversidade linguística desses espaços, mas também revela relações de poder, políticas linguísticas, práticas e atitudes sociais em relação às línguas e grupos linguísticos.

Um olhar atento para a PL dos manuais analisados permitiria não apenas identificar as línguas e variedades incluídas nas atividades propostas, mas também observar como essas línguas são integradas nessas práticas. Pensávamos, ainda, que isso poderia se desdobrar numa análise das variedades intralinguísticas do português brasileiro, assim como das variedades de português faladas em outros países, como Angola, Moçambique ou Portugal (*cf.* Melo-Pfeifer; Souza, 2022). Com isso, seria possível refletir sobre como os manuais abordam – ou apagam – a diversidade que constitui o português como uma língua pluricêntrica.

Partimos do pressuposto de que, mesmo quando se busca valorizar a diversidade linguística, tensões, conflitos e contradições ainda podem emergir ou coexistir no interior das propostas pedagógicas. Por isso, não basta considerar apenas o que está explícito nos conteúdos e atividades; é preciso olhar também para os implícitos, ou seja, tudo aquilo que pode estar sendo deixado de fora ou posicionado à margem desse espaço enunciativo complexo que é o livro didático.

Para os membros da banca de qualificação, a caracterização das práticas¹¹³ plurilíngues poderia ocorrer de duas maneiras: a primeira, utilizando categorias predefinidas, provenientes das abordagens plurais, e a segunda, explorando novas combinações, interseções e desdobramentos dessas abordagens. Nesse caso, a ideia seria selecionar atividades representativas nos manuais, formar um *corpus* consistente com elas e, a partir daí, identificar padrões, variações e diferentes maneiras de abordar o plurilinguismo, sem a utilização de categorias prévias. Isso nos daria a possibilidade de elaborar uma nova tipologia, que descreveria as diferentes situações em que as línguas são incluídas nas atividades.

4.4.1. Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados

O manual *Pode Entrar*, desenvolvido pelo Curso Popular Mafalda em parceria com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e a Cáritas

¹¹³ Em nossa pesquisa, os termos *práticas* e *atividades* são usados como sinônimos.

Arquidiocesana de São Paulo (CASP), visa auxiliar pessoas refugiadas a "darem os primeiros passos linguísticos para sua integração ao nosso país" (Feitosa *et al.*, 2015, p. 3). Destina-se, portanto, a um público amplo, ou seja, refugiados e refugiadas que iniciam o aprendizado do português. O *Pode Entrar* se limita ao *Livro para estudantes*, sem integrar outros componentes periféricos, recursos multimídia ou plataformas *on-line*.

Quanto à estrutura interna, o manual está organizado em doze capítulos, cada um centrado numa temática específica. Cada capítulo segue uma estrutura aproximadamente semelhante, com seções que se repetem ao longo do material. Os diálogos iniciais são elaborados em torno de situações cotidianas importantes para a integração das pessoas refugiadas. Todavia, chama a atenção o fato de que esses diálogos parecem ter sido estruturados em função dos conteúdos linguísticos que serão ensinados ao longo dos capítulos. Conforme orientações do próprio material, esses diálogos podem ser lidos ou *encenados*.

Os diálogos são acompanhados por um vocabulário temático relacionado, apresentado junto a desenhos simplificados que cumprem a função de dar aos aprendizes um acesso imediato e coletivo ao significado das palavras¹¹⁴. As demais atividades estão voltadas para a prática de conteúdos linguísticos, explorando não apenas o vocabulário, mas também tópicos gramaticais e conjugações verbais. Sobre esse aspecto, observamos que o manual parece materializar uma concepção mais estruturalista de linguagem, evidenciada sobretudo pela ênfase dada ao conhecimento da estrutura interna da língua e suas regras de funcionamento.

Na seção *Memória*, propostas de produção de textos escritos relacionados ao tema do capítulo, incentivam os e as aprendizes a escreverem sobre algum aspecto de seu país de origem ou suas vivências, estabelecendo comparações com o país de acolhimento. Isso é previamente destacado no texto de apresentação, que menciona: "em cada unidade você encontrará uma proposta de atividade final que faz uma ligação com sua própria história, de seu país de origem e seu povo. Suas experiências somam muito ao nosso aprendizado" (Feitosa *et al.*, 2015, p. 3).

Além dos capítulos, o manual inclui um glossário lexical e uma seção de complementação pedagógica. No glossário, as palavras em português são apresentadas em ordem alfabética e traduzidas para o espanhol, francês, inglês e

¹¹⁴ Cf. CRISTOVÃO (2015).

árabe, possivelmente considerando que o público-alvo tenha conhecimento de alguma (ou de várias) dessas línguas. Contudo, falta uma explicação sobre o critério utilizado para a seleção das palavras nele incluídas. A seção de complementação pedagógica traz orientações aos docentes, sugestões de atividades e referências de materiais autênticos.

Destacamos duas dessas orientações, ambas voltadas para a valorização dos repertórios linguísticos e culturais dos e das aprendizes. A primeira, no capítulo 6 (*Eu quero trabalhar*), diz: “o modelo de Curriculum Vitae (CV), após ser completado e corrigido, pode servir como CV para quem está procurando emprego. Não esquecer de destacar a importância de colocar os idiomas que falam no CV, pois isso pode fazer a diferença na hora da contratação”. Já a segunda, no capítulo 7 (*Respeitar os diferentes*), sugere: “(...) você pode propor uma reflexão oral dos(as) estudantes sobre as implicações da alimentação no contexto de refugiados, como se pratos típicos de seus países de origem fazem parte de sua mesa no Brasil, se sentem que isso é uma reafirmação de sua identidade etc.” (Feitosa *et al.*, 2015, p. 135).

Quanto à metodologia adotada, embora o texto de apresentação não traga maiores precisões, as autoras reconhecem a importância da língua portuguesa para a integração e comunicação das pessoas que chegam ao país em situação de deslocamento forçado. Segundo elas, “o material foi pensado de acordo com as principais demandas que surgiram no diálogo com refugiadas e refugiados e que também foram trazidas pelas instituições que trabalham com ensino de português” (Feitosa *et al.*, 2015, p. 3). Em relação à avaliação, o último capítulo propõe uma reflexão por parte dos e das aprendizes sobre seu próprio aprendizado, incentivando a pensar em maneiras de melhorá-lo.

Por último, um ponto importante sobre as temáticas para a integração de migrantes de crise. Ao longo dos capítulos, o manual não se limita apenas a trazer informações sobre o acesso a serviços e cidadania, mas também aborda questões sociais brasileiras sob a perspectiva dos direitos humanos, sensibilizando para temas como preconceito, discriminação e desigualdade. A inclusão de informações específicas em quadros informativos, juntamente com sugestões de materiais complementares e orientações para os e as docentes, oferece oportunidades para a construção de uma visão mais ampla da diversidade presente na nossa sociedade.

4.4.2 Entre Nós: portugueses com refugiados

O manual *Entre Nós: portugueses com refugiados* foi desenvolvido em resposta à demanda por materiais didáticos voltados para a integração de refugiados e solicitantes de refúgio, sendo fruto de uma colaboração entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Cáritas-RJ, braço da Igreja Católica engajado em ações para atender migrantes de crise e outras populações em situação de vulnerabilidade social. Mais detalhes sobre o processo de elaboração do *Entre Nós* dentro dessa parceria, que inclui o *Curso de Português para Refugiados e Solicitantes de Refúgio*, bem como outras atividades relacionadas à organização desse material, podem ser encontrados no artigo de Baalbaki e Rebelo (2021).

Apesar da incerteza quanto ao nível de proficiência, pensamos que o conteúdo do manual esteja mais direcionado para iniciantes no aprendizado do português. No texto de apresentação, as autoras demonstram uma compreensão aguçada das complexidades inerentes aos contextos de migração de crise, destacando alguns aspectos relacionados à heterogeneidade do público-alvo, como o fato de serem “grupos falantes de línguas muito diversas” (Arantes, 2018, s/p).

Outro ponto mencionado diz respeito à rotatividade de aprendizes nos cursos, o que influenciou a progressão deste manual, definida como cíclica e não linear. Conforme as autoras, o material “é cíclico porque as chegadas e saídas no curso seguem fluxo contínuo, e é circular porque não se prende a uma linearidade de apresentação de estruturas, mas centraliza-se nas temáticas importantes elegidas pelos próprios alunos” (Arantes, 2018, s/p). Com esse esclarecimento, podemos perceber um alinhamento metodológico com a proposta da portagiratória¹¹⁵.

Nessa proposta, o manual está subdividido em dez fascículos independentes, cada um abordando uma temática específica, a saber: *Carioquices*, *No consultório médico*, *O feijão nosso de cada dia*, *Festas juninas*, *Habilidades*, *Mobilidade urbana*, *Provérbios*, *Regiões do Brasil*, *Roupas* e *SUS*. Percebemos que os conteúdos incluem elementos relacionados ao contexto carioca, o que é esperado, uma vez que o curso de português oferecido pela Cáritas-RJ está localizado na cidade do Rio de Janeiro. Cada fascículo, por sua vez, está estruturado em três partes distintas: A – Trocando ideias, B – Conhecendo mais e C – Vivendo melhor. Segundo as autoras,

¹¹⁵ Cf. RUANO; GRAHL; PERETI (2016).

Esses três momentos foram pensados para possibilitar: i) trocas interculturais; ii) aprofundamento da atividade, normalmente trabalhando-se elementos linguísticos a partir de textos, sempre contextualizados; iii) discussão crítica sobre o tema, acessando informações adicionais em torno da temática e discussão sobre direitos e políticas públicas (ARANTES, 2018, s.p.).

As autoras defendem, ainda, uma orientação discursiva no ensino da língua, que vá além da simples apresentação de estruturas linguísticas. No entanto, ao analisarmos mais de perto cada um dos fascículos, percebemos uma possível desconexão entre o discurso pedagógico presente no texto de apresentação e as atividades propostas. Estas parecem se concentrar mais nas oportunidades de troca de experiências e diálogo com os e as aprendizes do que nos aspectos enunciativos/discursivos dos textos autênticos utilizados. Pensamos que uma análise mais aprofundada, em estudos futuros, poderia confirmar nossa percepção inicial acerca desta aparente desconexão.

4.4.3 Passarela: Português como língua de acolhimento para fins acadêmicos

A publicação do manual *Passarela: Português como língua de acolhimento para fins acadêmicos* é fruto de uma colaboração entre o Programa Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB-UFPR) e o ACNUR, por meio da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM). Desenvolvido no contexto de políticas afirmativas de reinserção e permanência acadêmica, o manual emerge como o primeiro material didático voltado para o ensino de português a migrantes de crise que iniciam ou retomam seus estudos superiores na universidade brasileira. É importante mencionar que o *Passarela* não se limita ao contexto da UFPR, podendo ser utilizado para orientar o acolhimento linguístico e acadêmico em outras IES.

Segundo Ruano e Cursino (2022), o *Passarela* se diferencia de outros livros didáticos de línguas estrangeiras por ter sido elaborado de maneira orgânica, ou seja, a partir de práticas de acolhimento linguístico realizadas no PMUB-UFPR. Como explicam as pesquisadoras, isso também envolveu um processo colaborativo na elaboração das Unidades Temáticas (UTs), conforme explicado no trecho a seguir:

As autoras/os autores do livro são professoras/professores do Curso de Acolhimento Linguístico e das disciplinas Português: Práticas Textuais

Acadêmicas I e Práticas Textuais Acadêmicas II, contextos nos quais produziram as UTs que integram o *Passarela*. Todas elas foram projetadas a partir da escuta atenta e afetiva das demandas de alunas ingressas/alunos ingressos na UFPR [...] (RUANO; CURSINO, 2022, p. 73-74).

Mais tarde, uma revisão e edição desses materiais, com base em *feedbacks* tanto de docentes quanto de aprendizes que participaram das formações mencionadas, na UFPR, possibilitou a organização do *Passarela*. O manual foi estruturado em três dossiês, *Bem-vindos à universidade*, *Escrita acadêmica*, *Oralidade acadêmica*, cujas UTs exploram aspectos institucionais, linguísticos, culturais e pessoais relacionados ao contexto acadêmico. Sem ter uma progressão linear estrita, essas UTs podem ser utilizadas de forma independente, conforme cada contexto de ensino. Embora não integre outros componentes, como caderno de exercícios ou livro do professor, o conteúdo multimídia das atividades pode ser acessado por meio de *links* e *QR Code*.

Tendo como base teórico-metodológica o Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos (PLAc-FA), o *Passarela* busca desenvolver novos letramentos acadêmicos a partir de quatro fios-condutores: conteúdo institucional, conteúdo linguístico-metodológico, conteúdo cultural e conteúdo pessoal (Ruano, 2019; Ruano; Cursino, 2022). Além de cobrir aspectos da estrutura institucional da universidade e sua cultura, com um enfoque mais restrito à UFPR, o *Passarela* também aborda gêneros textuais acadêmicos escritos e orais, como verbetes, resumos, fichamentos acadêmicos, resenhas, artigos acadêmicos, debates em sala de aula e seminários, utilizando documentos autênticos. Por fim, propõe atividades que buscam considerar as trajetórias de vida dos e das aprendizes.

Além disso, o propósito das práticas com viés cultural no *Passarela*, como explicado por Ruano e Cursino (2022, p. 83-84), vai além de simplesmente reconhecer a cultura dos e das aprendizes migrantes/refugiadas. Ao invés disso, busca ultrapassar a ideia do multiculturalismo, que muitas vezes apenas tolera as diferenças culturais sem abordar as desigualdades subjacentes causadas pelas forças hegemônicas atuantes na universidade e na sociedade. Essas práticas, longe de almejar uma comunidade acadêmica livre de tensões e conflitos, visam a questionar e reconstruir as práticas sociais na universidade. Nessa perspectiva, o manual *Passarela* é apresentado como uma oportunidade para que cursos de outras IES também atuem na perspectiva da interculturalidade crítica.

4.4.4 Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento

A coleção *Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento* foi desenvolvida coletivamente por pesquisadoras, docentes, graduandas e pós-graduandas atuantes na área do PLAc, contando, além disso, com a colaboração de migrantes (Anunciação; Camargo; Lopez, 2021). Seu objetivo é trazer subsídios para o ensino e aprendizado do PLAc, levando em consideração a diversidade linguística e cultural presente nesse contexto. Destinada a migrantes e refugiados/refugiadas jovens ou adultos/adultas, a coleção está organizada em quatro volumes temáticos: *Organizando minha vida*, *Me virando no dia a dia*, *Cuidando da minha saúde e Trabalhando e estudando*¹¹⁶. Cada volume apresenta cinco unidades independentes, projetadas para serem realizadas em duas aulas de 1 hora e 40 minutos cada uma.

Essa estrutura segue a proposta da porta giratória¹¹⁷, permitindo que o material seja utilizado no contexto de um *ensino em trânsito* e conforme as necessidades e interesses de docentes e aprendizes. Dessa forma, cada unidade desenvolve uma temática principal fechada em si, sem pressupor um vínculo com a unidade anterior ou uma continuidade com a unidade posterior. Ao final, é esperado que os e as aprendizes estejam mais bem preparados e preparadas para realizar uma dada tarefa comunicativa, normalmente relacionada a uma demanda do cotidiano.

Nessa perspectiva, os próprios títulos das unidades já indicam os recortes temáticos propostos, buscando contemplar as principais necessidades comunicativas dos e das migrantes de crise, como: se apresentar, organizar a documentação migratória, buscar moradia, contratar serviços básicos, realizar matrícula escolar, acessar os serviços de saúde, buscar um trabalho/emprego, entre outras. Cada unidade inicia com uma página de introdução, apresentando os objetivos mais específicos relacionados ao tema e aos conteúdos linguísticos mobilizados.

Cada volume da coleção inclui, além do *Livro do Estudante*, outros componentes adicionais, como o *Livro* ou *Caderno de Autoestudos*, que contém atividades a serem realizadas de forma autônoma pelos e pelas aprendizes, e o *Livro do Professor*. O conteúdo multimídia, ou seja, os vídeos e áudios das atividades estão

¹¹⁶ Até novembro de 2024, apenas os volumes *Me virando no dia a dia* e *Trabalhando e estudando* tinham sido publicados.

¹¹⁷ Cf. RUANO; GRAHL; PERETI (2016).

disponíveis num canal no *YouTube*¹¹⁸ e também podem ser acessados nos manuais através de *QR Code*. Além disso, a coleção também conta com um *Guia de pronúncia e gramática*.

A pedagogia multinível¹¹⁹ e plurilíngue¹²⁰ são propostas nessa coleção para lidar com a heterogeneidade das salas de aula de PLAc – falantes de diversas línguas, com níveis variados de escolarização/letramento e proficiência na língua-alvo. Para atender a essa diversidade, cada volume contempla simultaneamente três níveis de proficiência: *elementar*, *básico* e *intermediário*¹²¹. Para organizar a classe multinível, uma descrição dos níveis de proficiência e uma grade de autoavaliação permitem que cada aprendiz avalie seu próprio nível em português. Além disso, há ícones que indicam os níveis e as formas de trabalho para que as atividades sejam realizadas individualmente, em duplas, em pequenos grupos ou num único grupo.

Na proposta plurilíngue, as línguas que fazem parte dos repertórios dos e das aprendizes, como árabe, crioulo haitiano, espanhol, francês, inglês, lingala e suaíli – as principais línguas faladas pelas populações migrantes de crise que chegam ao Brasil – são incluídas nas atividades didáticas. Para Diniz, a proposta plurilíngue: (1) contribui para um acolhimento em línguas (Bizon; Camargo, 2018), valorizando as línguas faladas pelos e pelas aprendizes; (2) cria oportunidades para que todos e todas participem das discussões usando as línguas que desejarem e (3) favorece a aprendizagem da língua-alvo (Diniz; Cotinguiba, 2021, p. 235-236).

Por fim, as temáticas trazem informações sobre direitos e serviços sociais, além de incluírem situações práticas do cotidiano. A coleção também propõe um trabalho de politização e educação para a diversidade, com temas transversais que são abordados nas unidades didáticas e que tocam em questões importantes da realidade dos e das migrantes de crise. Nessa proposta, busca evitar uma representação estereotipada dos sujeitos e suas culturas, num afastamento de abordagens mais tradicionais que apresentam uma visão idealizada e padronizada da vida social, que muitas vezes está desconectada da realidade concreta dos sujeitos.

¹¹⁸ Canal da Coleção *Vamos Juntos(as)!* na plataforma *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/@VamosJuntos-as>. Acesso em: 07 dez. 2023.

¹¹⁹ Cf. DAVID; ABRY (2018).

¹²⁰ Cf. CANAGARAJAH (2013).

¹²¹ É importante mencionar, no entanto, que não há um nível de alfabetização para os/as aprendizes que não têm conhecimento do alfabeto latino.

4.4.5 Portas Abertas: Português para imigrantes

A coleção *Portas Abertas: Português para Imigrantes* foi desenvolvida pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) e Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de São Paulo, em colaboração com a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Vinculada ao curso de mesmo nome¹²², a coleção integra a política municipal¹²³ (e linguística¹²⁴) de ensino gratuito e contínuo da língua portuguesa para imigrantes e refugiados na cidade de São Paulo. A edição mais recente do material está dividida em três volumes correspondentes aos níveis de proficiência básico, intermediário e avançado.

O sumário de cada volume sugere uma progressão temática centrada em situações da vida cotidiana, alinhadas às necessidades comunicativas e contextos específicos vivenciados pelos e pelas migrantes de crise. Além disso, aborda questões relacionadas ao acesso a direitos e serviços para esse público. Dá-se, nessa proposta, um enfoque em conteúdos sobre a cidade de São Paulo, incluindo aspectos de sua geografia, história e outros tópicos que permitem conhecer o espaço paulistano. Embora o material não integre outros componentes, como caderno de exercícios ou guia do professor, os *links* disponíveis dão acesso a conteúdos multimídia que podem ser utilizados como fontes autênticas de informação.

O volume básico, composto por oito unidades, inicia com a trajetória pessoal do e da aprendiz e cobre desde o alfabeto até tópicos como trabalho, transporte, saúde e educação. O volume intermediário, com seis unidades, foca principalmente em temas relacionados ao Brasil, sua história, geografia e outros assuntos. Já o volume avançado, organizado em dez módulos, traz tópicos como acesso à assistência social, diversidade cultural, direitos humanos, questões de gênero e população LGBTQIA+, trabalho e qualificação profissional, educação e saúde, participação política e direito à naturalização.

No texto de apresentação de cada volume da coleção *Portas Abertas*, as autoras reconhecem o PLAc, destacando o seguinte:

¹²² PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO (s.d.). Ementa do curso "Portas Abertas: Português para Imigrantes".

¹²³ PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, 2017. Portaria Intersecretarial SMDHC/SME nº 002, de 18 de agosto de 2017.

¹²⁴ Cf. CAMARGO (2019).

A coleção “Portas Abertas-Português para Imigrantes” é parte dos processos de recepção de imigrantes e refugiados, pois trata o Português como Língua de Acolhimento, a qual se ocupa da capacitação linguística, mas, sobretudo, conduz o aprendizado pelo caminho do esclarecimento dos Direitos dos Migrantes, pelo domínio e conhecimento do espaço, pela inserção digna na sociedade e no trabalho, pela troca intercultural. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2021a, p. 7).

Nessa proposta, observamos uma transição gradual de conteúdos iniciais, importantes para uma comunicação imediata em português, no nível básico, para assuntos mais amplos e complexos, nos níveis seguintes. Além disso, o nível intermediário introduz uma mudança na metodologia – o aprendizado em autonomia por meio de pesquisas a serem realizadas pelos e pelas aprendizes. Por fim, a coleção *Portas Abertas* demonstra uma preocupação em incentivar a troca intercultural, considerando as trajetórias de vida e experiências dos e das migrantes de crise.

4.5 Método de análise

Na fase mais exploratória da pesquisa, tínhamos cogitado *elaborar* um instrumento que nos permitisse aprofundar a análise do plurilinguismo nos manuais do nosso *corpus*. Contudo, como mencionado, percebemos que ampliar o roteiro de perguntas não seria uma escolha viável. Diante disso, ficou evidente a necessidade de adotarmos um método de análise mais adequado, que nos desse a possibilidade de ir além de uma simples descrição das atividades didáticas, ampliando o olhar para além daquilo que está *dito*, mas sem perder de vista nosso interesse central, o plurilinguismo.

Entendíamos que os procedimentos estabelecidos poderiam influenciar diretamente a interpretação dos dados. Por isso, no lugar de simplesmente seguirmos um método qualquer, que apenas se encaixasse no perfil da pesquisa qualitativa, nossa escolha foi amadurecendo aos poucos, na medida em que explorávamos com mais atenção o conjunto de documentos que tínhamos em mãos. Foi assim que a Análise Textual Discursiva (ATD), por sua versatilidade e consistência, se mostrou a técnica¹²⁵ mais adequada para nosso estudo.

¹²⁵ Nesse momento não fazemos a diferenciação entre os termos *método* e *técnica* para a análise de dados textuais.

No cenário nacional, especialmente no campo da Educação, a ATD, apresentada por Moraes (2003) e posteriormente refinada por Moraes e Galiuzzi (2016), tem se destacado como uma metodologia para a análise qualitativa de diversos tipos de dados textuais, como entrevistas, discursos, narrativas, entre outros¹²⁶. Originada de pesquisas conduzidas por esses dois professores gaúchos, sua evolução e reconhecimento ganharam destaque, principalmente a partir da década de 1990.

A ATD tem suas raízes na Análise de Conteúdo (AC) de base bardiniana, um método que envolve a análise sistemática e objetiva do conteúdo das comunicações (cf. Bardin, 1977). Seu objetivo é identificar padrões, temas, tendências, opiniões, atitudes e outros aspectos do conteúdo que está sendo analisado. O conjunto de técnicas da AC permite fazer inferências sobre como ocorre a comunicação entre as pessoas, assim como a transmissão e interpretação das mensagens. Na definição de Bardin, a Análise de Conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Apesar de compartilhar procedimentos com a AC, a ATD não se limita a ser apenas como um *conjunto de técnicas*. Na visão de Moraes e Galiuzzi (2016), a ATD se configura como uma abordagem qualitativa por excelência, que vai se diferenciar pela sua perspectiva filosófica e epistemológica mais ampla, assumindo conjecturas da fenomenologia e da hermenêutica¹²⁷. Essa abordagem busca um viés mais compreensivo e interpretativo daquilo que é revelado do fenômeno em estudo, especialmente no que diz respeito a novos entendimentos que, até então, não tinham sido percebidos e que podem ser explorados em maior profundidade.

¹²⁶ É importante notar que tanto a Análise Textual Discursiva proposta por Jean-Michel Adam (Rodrigues; Marquesi, 2023) quanto a Análise Textual Discursiva desenvolvida por Moraes (2003) compartilham do interesse comum de compreender textos e discursos. Embora ambas empreguem procedimentos analíticos para lidar com textos reunidos em um *corpus*, seus pressupostos teóricos e metodológicos podem variar consideravelmente. Ainda que esta seja uma discussão importante, foge ao escopo dessa pesquisa discernir até que ponto essas abordagens convergem ou se apresentam como perspectivas distintas.

¹²⁷ Cf. MORAES; GALIAZZI (2016, p. 17-32).

Assim como outras abordagens qualitativas, a ATD traz a pesquisadora para o centro do processo de análise, rompendo com a ideia de neutralidade que pressupõe uma compreensão objetiva e imparcial dos fenômenos. Ao invés disso, reconhece que essa compreensão é profundamente influenciada pela perspectiva da pesquisadora. Sua visão, tanto do que observa quanto da forma como percebe o fenômeno, é moldada por seu contexto e experiências pessoais. Essa relação acaba sendo indissociável no processo de pesquisa, refletindo uma perspectiva claramente hermenêutica. Sobre o papel da pesquisadora na ATD, Moraes (2020) considera que:

[...] As aprendizagens e novas compreensões construídas devem trazer necessariamente a marca do pesquisador, a manifestação de seus pontos de vista, as novas compreensões apresentadas a partir de sua própria perspectiva, ainda que sempre sustentadas em outras vozes, tanto de sujeitos empíricos, quanto de teóricos com quem foram realizados diálogos (MORAES, 2020, p. 601).

Conforme Moraes e Galiuzzi (2016, p. 162), a ATD se posiciona num espaço intermediário entre a Análise de Conteúdo (AC) e a Análise do Discurso (AD). Enquanto a AD, fundamentada desde o início numa teoria forte, se concentra na interpretação crítica dos discursos e seus implícitos, muitas vezes deixando de lado a descrição, a ATD, em seu processo analítico, valoriza tanto a descrição quanto a interpretação, seguindo uma linha mais próxima à AC. É importante ponderar, nessas comparações, que *descrição* e *interpretação* podem assumir sentidos diferentes em cada uma dessas abordagens.

Sem adentrar nos pormenores, segundo os mesmos autores (2016, p. 171), a ATD inicia seus esforços compreensivos a partir dos sentidos mais imediatos e simples presentes nos textos e discursos, com o propósito de alcançar sentidos mais distantes, complexos e aprofundados, sem necessariamente focar nos implícitos. Nesse processo, a pesquisadora não necessariamente se baseia numa teoria preexistente, mas constrói teorizações a partir da imersão nos dados e do processo contínuo de reflexão.

Além de ser uma *metodologia* para a análise de dados textuais, a ATD também pode ser utilizada como *método* em diversas vertentes da pesquisa qualitativa, que incluem a análise de entrevistas, grupos focais e documentos, como é o caso deste estudo. Seus procedimentos, que são relativamente simples de serem compreendidos, podem ser adaptados conforme os interesses de cada pesquisa,

considerando as particularidades do fenômeno investigado. Além disso, o exercício argumentativo possibilitado pela ATD viabiliza a comunicação das novas compreensões que emergem da análise dos dados.

Os procedimentos da ATD, como mencionado, são muito parecidos com os da AC. Em linhas gerais, inicia-se com a *unitarização*, etapa em que os textos do *corpus* são desmembrados em unidades de sentido identificáveis. Essas unidades são, então, comparadas, relacionadas e classificadas na *categorização*, resultando na emergência de categorias que refletem aspectos relevantes do fenômeno estudado. Esse processo é conduzido de maneira cíclica e recursiva, priorizando a imersão nos dados e a construção de novas compreensões. Em seguida, os *metatextos* são a comunicação dessas compreensões. Cada pesquisadora constrói *metatextos* de acordo com sua perspectiva, experiência e capacidade de interpretação dos dados.

4.5.1 Procedimentos de análise do *corpus* de documentos

Realizamos a análise do nosso *corpus* de documentos seguindo os procedimentos de *unitarização*, *categorização* e produção de *metatextos* propostos na ATD (cf. Moraes, 2003; Moraes; Galiazzi, 2016). Nesta subseção, detalhamos como cada uma dessas etapas foi conduzida de forma sistemática com o uso do *software* ATLAS.ti¹²⁸. Destacamos também como suas funcionalidades (cf. Muhr, 1991; Gibbs, 2009) contribuíram para a organização e manejo dos materiais analisados, especialmente considerando o razoável volume de dados que tínhamos em mãos.

O ATLAS.ti, cujo nome é uma abreviação de *Archiv für Technik Lebenswelt, Alltags-Sprache* (Muhr, 1991), é utilizado por pesquisadores e pesquisadoras nas áreas das ciências humanas e sociais para conduzir análises qualitativas de dados multissemióticos. O programa oferece uma ampla gama de recursos para a codificação e categorização de dados, incluindo diversos tipos de mídia, como textos, áudios, vídeos e imagens. Além disso, ele permite que seus usuários criem

¹²⁸ Numa breve avaliação dos principais *softwares* para análise qualitativa de dados disponíveis no mercado, como NVivo, MaxQDA e ATLAS.ti, optamos pelo último devido à sua interface explicativa, ampla gama de funcionalidades e custo mais acessível. Em nossa pesquisa, utilizamos a versão 24.0 do *software* ATLAS.ti. Informações adicionais sobre as atualizações: <https://atlasti.com/updates>. Acesso em: 20 set. 2023.

visualizações, como gráficos e diagramas, que facilitam a comunicação das compreensões alcançadas durante as análises.

É importante mencionar que o ATLAS.ti funciona em torno de um *projeto*, um arquivo único que contém todos os dados e informações relacionadas à análise. Além de contribuir para a transparência da pesquisa, ele permite que tudo fique armazenado de forma segura e permanente. Quando compartilhado, esse arquivo possibilita o acesso aos dados e metadados registrados. Embora seja necessário adquirir uma licença do ATLAS.ti para dar continuidade ao trabalho, uma vez obtida, outras pesquisadoras e pesquisadores podem retomar as análises e desenvolvê-las, inclusive, sob outras perspectivas de investigação.

Conforme Muhr (1991, p. 352), o ATLAS.ti se destaca por sua versatilidade, uma vez que não se restringe a uma metodologia específica e oferece funcionalidades genéricas que podem ser usadas em diferentes abordagens de análise qualitativa. É importante salientar que essas funcionalidades já demonstraram adaptabilidade em análises baseadas na ATD, como mostram estudos anteriores (Moreno, Schmidt, Galiuzzi, 2021). Em nossa pesquisa, percebemos que os procedimentos da ATD puderam ser operacionalizados sem problemas no ATLAS.ti, sendo compatíveis com suas funcionalidades.

Organizamos a análise do *corpus* em três ciclos interdependentes, que detalhamos a seguir. No ciclo inicial, nosso foco era identificar nos manuais práticas de escrita, oralidade e interação que pudessem ser consideradas plurilíngues. Em contraste com as *práticas monolíngues*, as plurilíngues incluem outras línguas, além da língua-alvo estudada. Para isso, observamos tanto aquilo que era *dito* nos enunciados¹²⁹ quanto o próprio conteúdo das atividades. Realizamos uma ou mais leituras do *corpus* destacando essas práticas com o código PRÁTICAS PLURILÍNGUES¹³⁰.

Cientes do risco de interpretações equivocadas, fizemos revisões para atenuar qualquer possibilidade de confusão ou erro nas codificações, garantindo também que o contexto das propostas fosse preservado. Assim, optamos por incluir os enunciados

¹²⁹ Ao usarmos o termo *enunciado*, não nos referimos ao enunciado bakhtiniano, mas ao *enunciado didático* das atividades. Com isso, nosso foco recai sobre o aspecto pedagógico das instruções e orientações propostas, ainda que isso não seja completamente divergente de um entendimento mais amplo de *enunciado discursivo*, conforme a teoria bakhtiniana.

¹³⁰ A *codificação* do *corpus* de documentos iniciou após a sua importação no ATLAS.ti. No *software*, cada passagem de texto identificada é um *código*, e as passagens de texto vinculadas a esses códigos são *citações*.

completos das atividades, evitando omissões ou cortes sempre que possível. Isso nos fez perceber que, mesmo que num primeiro momento a prática pudesse ser monolíngue, dependendo da orientação ou instrução do enunciado, e em circunstâncias específicas, poderia haver uma margem de abertura para a mobilização de outras línguas.

Decidimos agrupar essas práticas sob um mesmo código analítico¹³¹, denominado *Práticas potencialmente plurilíngues*. Esse código passou a representar uma categoria distinta, diferenciando as atividades que teriam o *potencial* de incluir outras línguas, daquelas que, de fato, incluíam. Estas últimas, por sua vez, foram reunidas sob o código *Práticas explicitamente plurilíngues*. Mesmo diante de uma significativa variação nos enunciados das atividades, na medida em que avançávamos na análise, essas categorias foram adquirindo contornos mais definidos, abarcando os diversos tipos de práticas plurilíngues presentes nos manuais analisados.

Paralelamente, identificamos com códigos descritivos as línguas ou variedades incluídas nas práticas ditas explicitamente plurilíngues. Não negligenciando o fato de que as línguas também apareciam em outras seções dos manuais, como em quadros explicativos e glossários lexicais, optamos por ampliar o escopo dessa codificação, abarcando (ao menos num primeiro momento) todo esse espaço enunciativo. Isso nos deu uma visão mais abrangente da paisagem linguística dos manuais didáticos, revelando nuances que poderiam ter passado despercebidas numa análise mais focalizada.

Por fim, organizamos essas práticas plurilíngues em diferentes *cenários pedagógicos*, que nos ajudam a compreender como as línguas são integradas nas atividades, destacando as dinâmicas comunicativas propostas, as estratégias didáticas utilizadas e os recursos envolvidos. Com isso, pudemos observar que essas práticas também favoreciam a construção de conhecimentos diversos, relacionados, por exemplo, a aspectos culturais e sociais tanto dos países de origem quanto do país de acolhimento, indo além de um enfoque estritamente linguístico.

Diante disso, nos pareceu interessante verificar as *competências* que poderiam ser desenvolvidas no contexto dessas práticas. Para isso, começamos por identificar

¹³¹ Gibbs (2009) vai distinguir códigos descritivos e analíticos do seguinte modo: os códigos descritivos estão centrados na descrição objetiva dos dados, sem necessariamente envolver uma interpretação ou análise mais aprofundada, enquanto os códigos analíticos buscam extrair significados mais teóricos dos dados, associando-os a um termo, conceito ou noção que representa a ideia comum.

as abordagens que estariam presentes nas atividades, partindo de categorias que derivaram do nosso referencial teórico, mais especificamente a abordagem intercultural, a intercompreensão, o despertar para as línguas e a didática integrada das línguas (Candelier *et al.*, 2012). No ATLAS.ti, associamos cada uma dessas abordagens a um código analítico, utilizando o mesmo nome da abordagem para facilitar a codificação.

Nossa intenção inicial era explorar tanto a categoria de práticas potencialmente plurilíngues quanto a categoria de práticas explicitamente plurilíngues. No entanto, dado o razoável volume de atividades (mais de duzentas identificadas no *corpus*), vimos a necessidade de fazer um recorte para viabilizar a análise. Além disso, considerando que as práticas potencialmente plurilíngues dependem de inúmeras variáveis para configurar cenários pedagógicos envolvendo outras línguas, uma análise das abordagens plurais nessas atividades apenas nos levaria a conjecturas, sem alcançar um plano mais concreto.

Assim, no ciclo intermediário, buscamos reconhecer princípios ou aspectos das abordagens plurais nas práticas explicitamente plurilíngues. Optamos por indicar, em cada atividade, a abordagem que se destacava de forma mais proeminente. Isso porque sabíamos que as abordagens plurais muitas vezes operam em sinergia e que pode ser difícil delimitar fronteiras entre elas. Partimos, assim, do entendimento de que não existe uma leitura unívoca dos dados e que nossas escolhas não seriam nem inválidas e nem excluiriam a possibilidade de que outras leituras trouxessem interpretações diferentes.

Ainda que tenhamos partido de categorias prévias (ou dedutivas), isso não nos impediu de considerar a construção de novas categorizações. Inclusive porque, as abordagens plurais, tal como originalmente definidas, não contemplavam o tipo de material que analisamos. Por isso, evitamos colocá-las de modo estanque nesse novo contexto, preferindo explorar os dados empíricos de forma mais despreziosa, com a expectativa de que a teoria pudesse ser ampliada e reconstruída de maneira recursiva.

No ciclo final, construímos um repertório com as competências plurilíngues mobilizadas nas atividades, oferecendo, assim, uma base concreta para a análise das abordagens plurais identificadas. Para isso, seguimos um processo de categorização bastante sistemático, conhecido como *categorização indutiva emergente* (Galiazzi; Ramos; Moraes, 2021, p. 30-42). Analisamos detalhadamente cada uma das 65

atividades identificadas como práticas explicitamente plurilíngues, considerando tanto as orientações nos enunciados quanto o conteúdo das propostas.

Num primeiro momento, cada enunciado foi desmembrado em partes menores, tendo como base a seguinte estrutura: [COMANDO] [OBJETO] [LÍNGUA]. O COMANDO seria a ação específica a ser realizada pelo ou pela aprendiz, como *discutir, escrever, identificar*; o OBJETO se referiria ao tema, assunto ou tópico central da atividade, como *empréstimos lexicais, depoimentos de pessoas ao redor do mundo, problemas ou questões mundiais*; e a LÍNGUA seriam as línguas usadas na sua realização, como *língua-alvo, línguas do(a) aprendiz, língua de preferência do(a) aprendiz*.

Com isso, pudemos formular a descrição de cada competência, acrescentando um predicado verbal, como *conhecer, saber, praticar*, ao comando principal do enunciado. Por exemplo, para o enunciado *identificar problemas ou questões mundiais utilizando a língua de preferência* teríamos *saber identificar problemas ou questões mundiais utilizando a língua de preferência*. Nessa estrutura [PREDICADO] [OBJETO] [LÍNGUA], o PREDICADO (*saber identificar*) se aplicaria ao OBJETO (*problemas ou questões mundiais*), indicando o objetivo a ser alcançado na realização da atividade. Enquanto isso, a LÍNGUA poderia estar especificada ou não – a depender de cada enunciado.

Em seguida, num segundo nível de categorização, comparamos as competências plurilíngues, agrupando aquelas que se mostravam mais próximas entre si em categorias mais abrangentes. Para isso, levamos em conta aspectos como a semelhança temática, as dinâmicas de uso das línguas, as estratégias didáticas utilizadas, a abordagem plural relacionada, entre outros aspectos. Num processo recursivo de leituras e ajustes, conseguimos elaborar enunciados ou descrições mais abstratas e englobantes para identificar cada uma dessas categorias.

Com isso, pudemos organizar as 65 *competências específicas* em 9 *competências principais*. Chamamos de *competências específicas* aquelas que estão mais diretamente vinculadas às atividades analisadas e *competências principais* estas que se referem a categorias mais abrangentes. Esse repertório de competências plurilíngues, como veremos adiante, serviu de base concreta para a análise das abordagens plurais. O quadro a seguir (QUADRO 6) exemplifica como fizemos a descrição dessas competências nas atividades.

QUADRO 6 – Categorização das competências plurilíngues nos livros didáticos de português para migrantes de crise no Brasil

Comando	Objeto	Língua	Abordagem plural	Competência plurilíngue específica	Competência plurilíngue principal
Encontrar equivalente	Expressões "super oferta" e "promoção"	Português e língua do(a) aluno(a)	Despertar para as línguas	Saber encontrar termos equivalentes na própria língua para palavras/expresões do português brasileiro	Saber traduzir/ encontrar equivalentes/ passar de uma língua a outra, utilizando recursos internos e externos

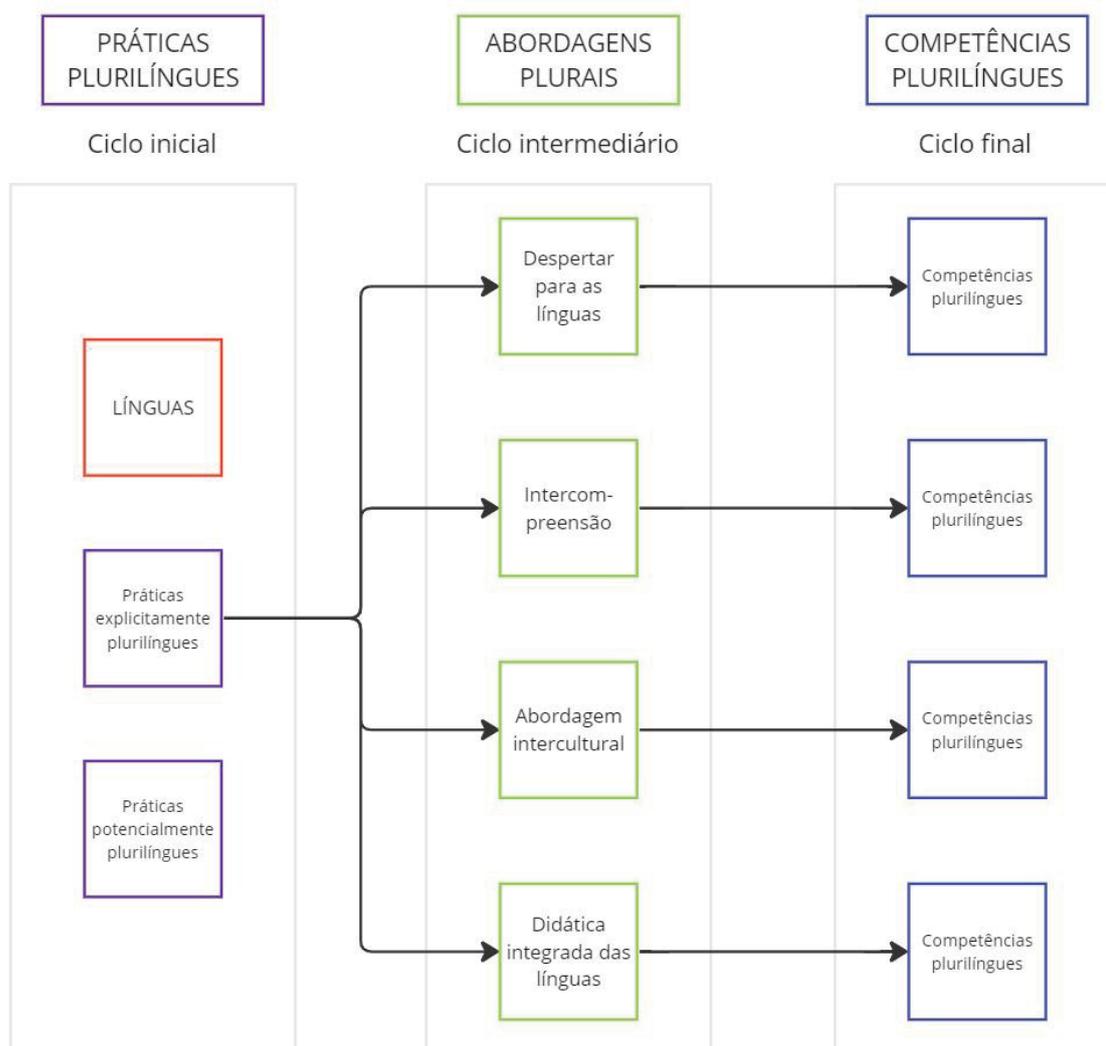
FONTE: A autora (2024).

NOTA: Atividade do manual *Vamos Juntos(as)* volume 2 (Diniz; Bizon; Ruano, 2021, p. 97).

Essa análise, estruturada em ciclos interdependentes, exigiu de nós um cuidadoso trabalho de organização dos dados. Embora cada ciclo tivesse um enfoque compreensivo específico, eles se complementaram de forma significativa ao longo do processo. As categorias indutivas foram construídas com base nos dados textuais, sendo continuamente revisadas na medida em que novos dados eram analisados. Enquanto isso, as categorias dedutivas foram definidas com base no referencial teórico. Essa versatilidade, apesar de contrariar uma interpretação mais recente da ATD, possibilitou uma visão multifacetada dos dados.

A figura a seguir (FIGURA 1) oferece uma visualização dessa categorização nos ciclos inicial, intermediário e final da análise. No ciclo inicial, trabalhamos com categorias indutivas para identificar as práticas plurilíngues e as línguas incluídas nas atividades. No ciclo intermediário, utilizamos categorias dedutivas, baseadas nas abordagens plurais. Já no ciclo final, retomamos a categorização indutiva para a descrição das competências plurilíngues mobilizadas nas práticas analisadas. As setas presentes na figura representam o percurso analítico estabelecido ao longo do processo.

FIGURA 1 – Rede de categorias principais e secundárias



FONTE: A autora (2024).

No ATLAS.ti, convencionamos que as categorias principais seriam escritas em letras maiúsculas e as categorias secundárias em letras minúsculas. Assim, as categorias secundárias *Práticas explicitamente plurilíngues* e *Práticas potencialmente plurilíngues* estão relacionadas às PRÁTICAS PLURILÍNGUES. As LÍNGUAS, apesar de serem uma categoria à parte, também estão associadas a elas. As categorias secundárias, *Despertar para as línguas*, *Interculturalidade*, *Intercompreensão* e *Didática integrada das línguas*, são parte da categoria ABORDAGENS PLURAIS e as *Competências plurilíngues* fazem parte da categoria de mesmo nome, COMPETÊNCIAS PLURILÍNGUES.

Além disso, um padrão de cores foi usado para distinguir as diferentes dimensões do plurilinguismo. As práticas plurilíngues foram destacadas em roxo e as

línguas, em vermelho. Enquanto isso, as abordagens plurais foram destacadas em verde e as competências plurilíngues em azul. Esse padrão facilitou o manuseio dos códigos¹³² no ambiente do ATLAS.ti, permitindo, por exemplo, identificar de imediato a qual dimensão mais ampla cada um pertencia.

Aproveitamos o recurso *comentários* do ATLAS.ti para registrar anotações sobre as ideias que iam surgindo e elaborar descrições detalhadas dos códigos. Nelas, escrevemos também o raciocínio subjacente que explicava como os códigos deveriam ser aplicados e outras informações sobre alterações importantes feitas durante a análise. Isso foi particularmente útil, pois evitou o trabalho de revisitar repetidamente as passagens de texto já codificadas para tomar decisões sobre a inclusão de novas passagens.

Ao invés de lidarmos com diversos arquivos e informações dispersas, todas as informações relacionadas ao projeto estavam acessíveis num único arquivo dentro do ATLAS.ti – não apenas os textos primários em si (os dados brutos), mas também todos os elementos associados a esses textos, como os códigos atribuídos, os conceitos mobilizados e os comentários registrados. Essa unidade hermenêutica (Muhr, 1991, p. 351) foi precisamente o que facilitou o nosso trabalho, permitindo economizar tempo e, o mais importante, concentrar nossa atenção em pontos mais significativos da análise.

Uma das preocupações associadas ao uso de programas como o ATLAS.ti é o receio de que a pesquisadora fique alienada dos dados. Admitimos que, em certos momentos, o processo de codificação das atividades didáticas deu mesmo a impressão de ser mais mecânico do que analítico. Por outro lado, reconhecemos que essa análise teria sido impraticável sem o suporte oferecido pela ferramenta. Tendo isso em mente, pensamos ter conseguido equilibrar a facilidade proporcionada pelo ATLAS.ti com a nossa sensibilidade analítica, atenuando, assim, as preocupações mencionadas.

Metatextos, conforme definido por Moraes e Galiazzi (2016, p. 53-67), são textos que descrevem e interpretam os sentidos e significados construídos a partir da análise do *corpus* de documentos, representando uma forma de compreensão e teorização do que foi investigado. Eles incluem as categorias principais e secundárias

¹³² É importante mencionar que, embora o ATLAS.ti utilize o termo *código* de forma genérica, esses códigos foram utilizados para diferentes propósitos de organização e categorização dos dados dentro do contexto da análise.

resultantes da análise, sendo organizados em torno de uma tese ou argumento central que possibilita o encadeamento das partes no todo. Com base nisso, iniciamos a construção dos *metatextos* revisando as anotações registradas nos *comentários* do ATLAS.ti, que reuniam todas as informações necessárias para a descrição das categorias.

Num primeiro momento, nós nos concentramos na caracterização das práticas plurilíngues, destacando padrões e tendências emergentes e incluindo excertos retirados dos próprios manuais. As tabelas código-documento, geradas no ATLAS.ti, nos ajudaram a lançar um olhar mais aguçado para os resultados, o que permitiu explicitar compreensões iniciais e parciais relacionadas a cada uma das categorias. Apesar de quantificarem os dados, essas tabelas tiveram um papel importante na construção dos *metatextos*, possibilitando, inclusive, análises comparativas entre os manuais e outras análises de natureza qualitativa.

Conforme avançávamos na construção dos *metatextos*, nossas descrições foram sendo enriquecidas por interlocuções teóricas, assumindo um tom mais interpretativo. Nesse processo, mobilizamos conceitos e noções não apenas da didática do plurilinguismo, mas também da sociolinguística e da etnolinguística, que nos permitiram tanto aprofundar compreensões já existentes quanto avançar em novas compreensões sobre nosso objeto de estudo. Enquanto parte dessas discussões teóricas já havia sido realizada antes das análises, a outra parte se desenvolveu ao longo do próprio processo de construção dos *metatextos*.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

5 O PLURILINGUISMO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA MIGRANTES DE CRISE NO BRASIL

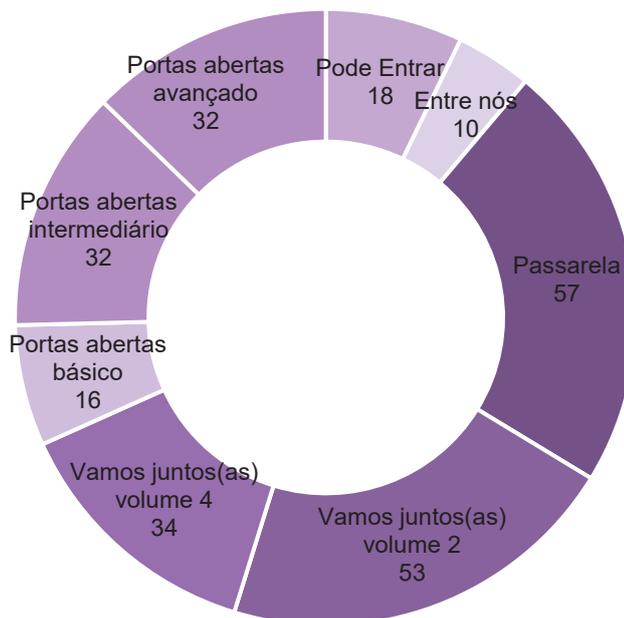
Este capítulo apresenta os *metatextos* que resultam da análise do plurilinguismo nos livros didáticos de português para migrantes de crise. São eles: (1) Práticas plurilíngues e seus cenários pedagógicos; (2) Análise da paisagem linguística; (3) Abordagens plurais e competências plurilíngues; (4) Que plurilinguismo é esse que se mostra?. Este último inclui, além da análise principal, uma reflexão exploratória sobre dois manuais de FLI utilizados na França, que aproveita do deslocamento possibilitado pela cotutela para lançar um olhar externo ao campo do PLAc. Cada *metatexto* busca explorar uma dimensão do plurilinguismo – práticas, línguas, abordagens e competências – compondo, como num mosaico, as diferentes partes de um todo.

5.1 Práticas plurilíngues e seus cenários pedagógicos

O gráfico (GRÁFICO 1) mostra as práticas plurilíngues nos manuais analisados. Cada segmento corresponde a um manual e o número de práticas identificadas também está indicado em cada segmento. Se seguirmos o gráfico no sentido horário, veremos que os manuais estão organizados em ordem cronológica em relação ao ano de publicação¹³³. A cor roxa varia em tonalidade de acordo com a quantidade de práticas. Quanto maior o número de práticas num manual, mais escura a tonalidade do segmento que o representa. Com essa gradação temos uma percepção imediata dos contrastes entre os manuais analisados.

¹³³ Ver as datas das publicações no APÊNDICE 2.

GRÁFICO 1 – Distribuição das práticas plurilíngues nos livros didáticos de português para migrantes de crise no Brasil



FONTE: A autora (2024).

Encontramos uma variação considerável no número de práticas plurilíngues entre os diferentes manuais. O *Passarela* e o *Vamos Juntos(as) volume 2* apresentam o maior número, 57 e 53 práticas, respectivamente. Isso contrasta com os manuais *Pode entrar* e *Entre Nós*, que apresentam números proporcionalmente menores, 18 e 10 práticas, respectivamente. A coleção *Portas Abertas*, por sua vez, oscila, indo de 16 práticas no nível básico a 32 nos níveis intermediário e avançado. Com base nisso, pensamos que um olhar mais atento para os contextos de produção desses manuais e suas propostas pedagógicas pode nos levar a entender melhor essa variação.

A tabela a seguir (TABELA 1) oferece uma visão mais detalhada das práticas plurilíngues nos manuais analisados. A primeira coluna lista os manuais e a primeira linha, as categorias de práticas explicitamente e potencialmente plurilíngues. Com isso, podemos ver quantas práticas de cada categoria foram identificadas em cada manual. A última coluna da tabela apresenta o número total de práticas em cada manual, correspondendo aos dados representados no gráfico analisado anteriormente (GRÁFICO 1).

TABELA 1 – Práticas plurilíngues nos livros didáticos de português para migrantes de crise no Brasil

Livros didáticos	● Prática explicitamente plurilíngue	● Prática potencialmente plurilíngue	Totais

Pode Entrar	1	17	18
Entre nós	1	9	10
Passarela	4	53	57
Vamos juntos(as) volume 2	27	26	53
Vamos juntos(as) volume 4	23	11	34
Portas abertas básico	4	12	16
Portas abertas intermediário	3	29	32
Portas abertas avançado	2	30	32
Totais	65	187	252

FONTE: A autora (2024).

Identificamos um total de 252 práticas, das quais 65 são explicitamente plurilíngues e 187 potencialmente plurilíngues. Num primeiro momento, vemos que todos os manuais contam com um número significativo de práticas *potencialmente* plurilíngues. No entanto, pensamos que é preciso examinar esses números com cautela, uma vez que não é possível saber até que ponto essas atividades realmente vão resultar numa abertura para o plurilinguismo. Isso porque, nesse caso, o uso de outras línguas adicionais além da língua-alvo vai depender de variáveis externas aos manuais, como a atitude docente e a iniciativa dos e das aprendizes. Retomaremos este ponto mais adiante na análise (na subseção 5.1.2).

As práticas explicitamente plurilíngues, por sua vez, se destacam na coleção *Vamos Juntos(as)*, com 27 atividades no volume 2 e 23 no volume 4. Aqui, observamos que a inclusão de outras línguas adicionais nas atividades não é um acaso; a coleção integra uma proposta plurilíngue em seu projeto pedagógico. No texto de apresentação do volume 2, lemos mais precisamente o seguinte:

Em diferentes atividades, você é convidado(a) a utilizar outra(s) língua(s) que fala. Longe de dificultar o processo de aprendizagem, o uso dessas línguas poderá favorecer trocas interculturais, a construção e a socialização de saberes e o estabelecimento de relações com o português. Nos casos das atividades em que há frases/ textos em diferentes línguas, esses aparecem na seguinte ordem: árabe, crioulo haitiano, espanhol, francês, inglês, lingala, suaíli, português (DINIZ.; BIZON; RUANO, 2021, p. 4).

Esse trecho parece esclarecer que os e as aprendizes podem utilizar suas línguas como recursos para o próprio aprendizado da língua-alvo. Percebemos que

as línguas mencionadas correspondem às principais línguas faladas pelas populações migrantes de crise no Brasil, o que também pode representar a diversidade linguística encontrada nas salas de aula de PLAc. É importante mencionar que a coleção *Vamos Juntos(as)* é a única que apresenta uma proposta claramente direcionada para o plurilinguismo e, também, é a única com *mais* práticas explicitamente plurilíngues do que práticas potencialmente plurilíngues. Isso reforça o nosso comentário anterior de que as práticas potencialmente plurilíngues, como definidas, não determinam o plurilinguismo nos manuais analisados.

Por outro lado, o menor número de práticas explicitamente plurilíngues nos outros manuais pode indicar que suas propostas pedagógicas estão fortemente ancoradas em concepções monolíngues. Como resultado, esses manuais tendem a se concentrar quase que exclusivamente na língua-alvo, sem um interesse maior em integrar de maneira mais sistemática outras línguas e aproveitar os conhecimentos que os e as aprendizes trazem consigo. Um exemplo é o manual *Passarela*, que ao buscar desenvolver novos letramentos acadêmicos com base nas premissas do PLAc-FA¹³⁴, acaba não abrindo tanto espaço para o plurilinguismo.

Contudo, deve-se ter em mente que a produção desses materiais geralmente envolve um trabalho coletivo¹³⁵, que acaba por entrelaçar visões pedagógicas, conhecimentos, experiências de ensino e demandas de aprendizagem, resultando num produto pedagógico de muitas faces. Dessa forma, é possível que as práticas explicitamente plurilíngues encontradas nesses manuais reflitam a perspectiva individual de autoras e autores que teriam uma maior sensibilidade pedagógica para o plurilinguismo – seja ela consciente ou não. Essa hipótese, no entanto, permanece especulativa e não pode ser assumida como um fato sobre a produção desses materiais.

Essa tabela serviu de base para observarmos algumas diferenças entre as práticas potencialmente e explicitamente plurilíngues, tendo em vista que nossa análise se concentra mais detalhadamente nesta segunda categoria. Ao nos debruçarmos sobre essas atividades, percebemos, antes de tudo, que elas são bastante diversificadas. Procuramos dar conta desse aspecto, buscando compreender como as línguas são integradas e como mobilizam princípios ou

¹³⁴ Cf. RUANO (2019).

¹³⁵ As publicações geralmente envolvem o trabalho de pesquisadoras(es), professora(es), voluntárias(os) e outras colaboradoras(es), além das(os) próprias(os) aprendizes migrantes de crise.

aspectos das abordagens plurais, explorando também seus potenciais entrecruzamentos.

5.1.1 Práticas explicitamente plurilíngues

As práticas explicitamente plurilíngues são atividades que incluem outras línguas adicionais, além da língua-alvo que está sendo estudada. Essas práticas podem incluir tanto línguas que não estão presentes no espaço escolar quanto aquelas que fazem parte dos repertórios dos e das aprendizes. Nesse caso, elas funcionam como recursos, ou seja, pontes que facilitam o processo de aprendizagem da língua-alvo. Isso considerando que “toutes les langues ont une structure et des règles qu’il va s’agir de comparer pour rechercher les différences et les similitudes avec la langue-cible”¹³⁶ (Auger, 2014, p. 278).

Degache (2021) observa que, em manuais de línguas estrangeiras pautados por abordagens monolíngues, as atividades que se interessam pela diversidade linguística e o contraste entre línguas tendem a ficar limitadas às primeiras lições. Um exemplo pode ser encontrado na unidade de abertura do manual *Alter Ego + 1* (FIGURA 2). Esse manual faz parte de uma coleção voltada para o ensino do FLE a um público majoritariamente adulto¹³⁷. Conhecida por sua metodologia comunicativa e pelo uso de materiais autênticos, a coleção é organizada de acordo com os níveis de proficiência do QECRL, indo desde o nível iniciante (A1) até o avançado (C1).

Na atividade 1, os e as aprendizes observam o pôster do evento *Journée européenne des langues* e identificam, entre as palavras apresentadas nas diferentes línguas, a que está escrita em francês (*bonjour*). Na atividade 2, observam outro documento, o *Passeport pour les langues*, que traz informações sobre aulas de iniciação gratuitas em mais de trinta idiomas e apresenta uma lista com alguns deles e as instituições participantes. Em seguida, ouvem trechos dessas aulas para identificar as línguas faladas, tendo como base a lista apresentada.

¹³⁶ Tradução: todas as línguas têm uma estrutura e regras que precisam ser comparadas para buscar as diferenças e as semelhanças com a língua-alvo.

¹³⁷ A coleção *Alter Ego +*, publicada em 2012, é uma versão atualizada da coleção *Alter Ego*, publicada em 2006.

FIGURA 2 – Práticas explicitamente plurilíngues em livros didáticos – *Méthode Alter Ego + 1*

Dossier 0 Découverte

Identifier une langue

European Day of Languages – 26 September
Journée européenne des langues – 26 septembre

1 Observez l'affiche de la Journée européenne des langues et identifiez le premier mot de la classe de français.

2 La Journée européenne des langues organise une initiation aux langues (document ci-dessus). Regardez la liste des langues puis écoutez. Vous entendez quelles langues ?

3 À vous ! Faites connaissance avec le groupe : dites bonjour et dites votre prénom. Exemple : Bonjour, je m'appelle Cécile.

Se présenter

4 Écoutez. Associez les dialogues aux dessins.

5 Lisez pour vérifier.

1. – Comment tu t'appelles ?
– Yoko. Et toi ?

2. – Je m'appelle Clémence, et vous ?
– Je m'appelle James.

3. – Vous vous appelez comment ?
– Hans.
– Épelez, s'il vous plaît.
– H-A-N-S.

14 quatorze

quatorze 15

FONTE: BERTHET *et al.* (2012, p. 14-15).

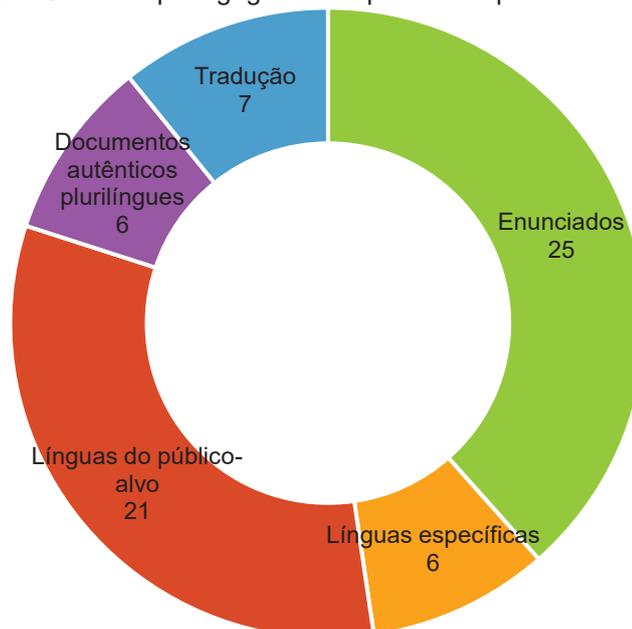
Nessa proposta, a língua-alvo é colocada em contraste com outras línguas. Espera-se que os e as aprendizes sejam capazes de reconhecer o francês, mas, também, as línguas da *Journée européenne des langues*. Esse exemplo mostra de antemão que atividades didáticas envolvendo outras línguas não são uma novidade ou algo exclusivo dos manuais de português para migrantes de crise publicados no Brasil. Como mencionado, esse tipo de proposta já podia ser encontrado nas unidades de abertura de materiais voltados ao ensino de uma única língua.

Nos manuais que analisamos, essas práticas incluem atividades de escrita e oralidade, além de interação entre os e as aprendizes. Elas podem ser realizadas individualmente, em duplas, em pequenos grupos ou mesmo com toda a classe. Além disso, muitas delas extrapolam o espaço do próprio manual, por exemplo, quando preveem pesquisas em fontes externas, como em dicionários ou na internet. Nessa perspectiva, organizamos essas práticas em diferentes cenários pedagógicos, que nos ajudam a compreender como as línguas são integradas nas atividades.

O gráfico a seguir (GRÁFICO 2) mostra a distribuição das práticas explicitamente plurilíngues nesses diferentes cenários, a saber: *enunciados, línguas*

específicas, línguas do público-alvo, documentos autênticos plurilíngues e tradução. Cada segmento colorido corresponde a um cenário específico e seu tamanho é proporcional ao número de atividades identificadas. Os números dentro dos segmentos indicam a quantidade exata de atividades. Por exemplo, no cenário *enunciados*, temos 25 atividades, num total de 65 identificadas.

GRÁFICO 2 – Cenários pedagógicos das práticas explicitamente plurilíngues



FONTE: A autora (2024).

No gráfico, observamos que o cenário *enunciados* é predominante. São atividades cujos enunciados incluem orientações e instruções que incentivam e/ou permitem o uso de outras línguas adicionais, além da língua-alvo. As *línguas do público-alvo* são o segundo cenário mais destacado, com 21 atividades. Elas envolvem uma variedade de temas a serem discutidos pelos e pelas aprendizes em suas próprias línguas. Nesse tipo de proposta, também vemos uma reconfiguração do papel docente, que pode atuar na mediação dessas interações plurilíngues, promovendo a escuta, a negociação de sentidos, a valorização das línguas e culturas, bem como das experiências dos e das aprendizes.

O cenário *línguas específicas* soma 6 atividades. Nelas, outras línguas são incluídas com diferentes propósitos, como a análise meta/interlinguística ou o conhecimento da diversidade linguística. A *tradução*, com 7 atividades, é usada de forma eclética, em alguns casos, indo além do simples exercício linguístico. Por fim, os *documentos autênticos plurilíngues*, com 6 atividades, são documentos em outras

línguas, que foram originalmente produzidos para fins reais de comunicação. Esses documentos são integrados em atividades que, por sua vez, apresentam propostas diversas.

A tabela a seguir (TABELA 2) mostra a distribuição das 65 práticas explicitamente plurilíngues nos cinco cenários pedagógicos que as caracterizam. A primeira coluna lista os manuais analisados, enquanto a primeira linha lista os diferentes cenários. Com isso, podemos ver quantas atividades de cada cenário foram identificadas em cada manual. A última linha da tabela apresenta o número total de práticas em cada cenário, correspondendo aos dados representados no gráfico analisado anteriormente (GRÁFICO 2).

TABELA 2 – Distribuição das práticas explicitamente plurilíngues nos cenários pedagógicos

Livros didáticos	• Enunciados	• Línguas específicas	• Línguas do público-alvo	• Documentos autênticos plurilíngues	• Tradução	Totais
Pode Entrar	0	1	0	0	0	1
Entre nós	0	1	0	0	0	1
Passarela	0	0	0	3	1	4
Vamos juntos(as) volume 2	11	0	12	0	4	27
Vamos juntos(as) volume 4	11	0	9	2	1	23
Portas abertas básico	3	1	0	0	0	4
Portas abertas intermediário	0	2	0	0	1	3
Portas abertas avançado	0	1	0	1	0	2
Totais	25	6	21	6	7	65

FONTE: A autora (2024).

Observamos que os dois volumes da coleção *Vamos Juntos(as)* concentram um grande número de práticas explicitamente plurilíngues, especialmente nos cenários de *enunciados* e *línguas do público-alvo*. Este último, inclusive, sendo exclusivo desses dois volumes. Os manuais *Pode Entrar* e *Entre Nós* apresentam, cada um, uma atividade no cenário *línguas-específicas*, assim como os volumes da coleção *Portas Abertas* que, do nível básico ao avançado, também apresentam algumas atividades nesse cenário. O *Passarela*, por sua vez, se destaca por incluir três atividades com *documentos autênticos plurilíngues*.

Pensamos que as práticas explicitamente plurilíngues são como a espinha dorsal do plurilinguismo nos manuais que analisamos. Nessas atividades, o uso integrado, alternado ou justaposto das línguas abre possibilidades concretas de diálogo com a didática do plurilinguismo. Isso se dá, por exemplo, através das análises meta/interlinguísticas e discussões em diversas línguas, que mobilizam uma variedade de competências nas abordagens plurais, sem deixar de ter o ensino da língua-alvo como objetivo principal.

5.1.1.1 Práticas orientadas pelos enunciados

Os enunciados das atividades plurilíngues, principalmente nos volumes da coleção *Vamos Juntos(as)*, são elaborados com orientações e instruções que incentivam e/ou permitem o uso de outras línguas além do português. Isso dá aos e às aprendizes a possibilidade de utilizar tanto a língua-alvo quanto suas línguas de preferência na realização das atividades. No entanto, isso não é feito de modo aleatório; as orientações estabelecem um tipo de contrato de alternância das línguas (*contrat d'alternance codique*), ou seja, regras de organização de como elas devem ser utilizadas nas atividades/tarefas.

Duverger (2007) e Gajo e Steffen (2015) distinguem três níveis de alternância: a *micro-alternância*, que ocorre de forma espontânea no nível da organização conversacional e discursiva; a *macro-alternância*, que ocorre principalmente no planejamento curricular, distribuindo as línguas de acordo com disciplinas ou períodos específicos; e a *meso-alternância* ou *alternância sequencial*, que corresponde à mudança de língua, nas interações didáticas, entre duas sequências consecutivas (como uma definição, explicação, resumo, exemplificação etc.) ou numa etapa de construção de conhecimentos disciplinares. Essa alternância pode ser planejada antecipadamente, mas também pode acontecer de forma mais livre, dependendo das estratégias do ou da docente¹³⁸.

Nas atividades analisadas, essa alternância das línguas se configura como uma *meso-alternância*, que assume diferentes formas, conforme as orientações de cada enunciado. Esse tipo de alternância pode ocorrer tanto dentro de uma mesma

¹³⁸ Reconhecemos que os níveis de *alternance codique* dizem respeito a contextos de ensino bi-plurilíngue. Ainda assim, pensamos que eles oferecem uma abertura conceitual que permite refletir sobre as dinâmicas de uso das línguas nesse tipo de prática plurilíngue.

atividade, no nível da micro-tarefa, quanto ao longo de uma sequência didática/temática, relacionando atividades realizadas nas línguas de preferência dos e das aprendizes com atividades correspondentes na língua-alvo. Ao alternarem entre suas línguas e o português, eles e elas se engajam num tipo de comunicação que, em certa medida, reflete as dinâmicas reais da comunicação plurilíngue.

Assim, os repertórios linguísticos individuais dos e das aprendizes deixam de ser vistos como obstáculos e passam a ser valorizados como recursos potenciais para as aprendizagens. Isso pode ajudar a resolver eventuais inseguranças/bloqueios na língua-alvo, além de permitir uma maior participação de aprendizes com menor proficiência. Esse cenário pedagógico ainda deixa claro que, quando saímos do implícito monolíngue dos manuais mais tradicionais de abordagens singulares, encontramos obrigatoriamente algum tipo de *contrat d'alternance codique* nas atividades didáticas.

Na atividade da Unidade 2 do manual *Vamos Juntos(as) volume 4* (FIGURA 3), os e as aprendizes devem discutir sobre possíveis infrações aos direitos trabalhistas no Brasil, partindo da observação de fotografias. A possibilidade de utilizar “a(s) língua(s) que desejar” na tarefa em grupo não deixa de ser uma estratégia interessante, principalmente nas salas de aula de PLAc, que costumam ser heterogêneas e multiníveis. Nesse caso, o uso de outras línguas pode beneficiar aprendizes com menor proficiência em português e, ao mesmo tempo, transformar a sala num espaço de interação plurilíngue.

FIGURA 3 – Práticas orientadas pelos enunciados: interação plurilíngue no manual *Vamos Juntos(as) volume 4*



- 3 Observe as fotos abaixo. Quais delas mostram possíveis infrações aos direitos trabalhistas no Brasil? Discuta com seu(sua) professor(a) e seus(suas) colegas, utilizando a(s) língua(s) que desejar.

()



()



()



()



()



()



FONTE: BIZON; DINIZ; CAMARGO (2020, p. 43).

Na atividade da Unidade VI do manual *Portas Abertas básico* (FIGURA 4), os e as aprendizes conversam em duplas sobre as diferenças na alimentação em seus países de origem e no Brasil, utilizando as línguas “mais confortáveis”. Eles/elas podem usar uma língua comum, a língua materna ou outra que compartilhem ou, numa situação mais improvável, podem usar línguas diferentes, como um

venezuelano o espanhol e um haitiano o francês. Nesse caso, ambos fariam um esforço para se compreender. Essa organização encontra as considerações de David e Abry (2018) sobre a formação de subgrupos plurilíngues na classe multinível,

[...] ce type de sous-groupe nécessite une forte interaction entre les apprenants chargés de préparer ensemble une activité. La langue maternelle ou l'anglais peuvent être à juste titre utilisés pour encourager les échanges, ce qui confère au sous-groupe une dimension plurilingue. Le résultat devant la classe entière se fait toujours en français [en langue-cible]¹³⁹ (p.86).

Na segunda parte da atividade, vemos exatamente essa passagem para a língua-alvo, pois os e as aprendizes devem compartilhar com o grupo as discussões realizadas em duplas, utilizando exclusivamente o português. Isso os/as leva a sintetizar e reformular na língua-alvo o que foi discutido anteriormente em outras línguas. Nessa proposta, há um uso estratégico dos repertórios plurilíngues, o que facilita a inclusão daqueles/daquelas com menor proficiência em português (principalmente na primeira parte da atividade) e, ao mesmo tempo, promove uma descentralização da língua-alvo.

FIGURA 4 – Práticas orientadas pelos enunciados: subgrupos plurilíngues no manual *Portas Abertas básico*

96

UNIDADE VI

7. Converse com um colega, nas línguas em que se sentirem mais confortáveis, sobre as diferenças entre a alimentação no seu país e no Brasil. Quais são os principais ingredientes de cada um dos países? O que você acha da comida brasileira? Você já comeu um PF (prato feito)? Em seguida, compartilhe com a turma em português.

SAIBA MAIS SOBRE: PRATO FEITO

<https://www.gazetadopovo.com.br/bomgourmet/produtos-ingredientes/prato-feito-em-cidades-brasileiras/>

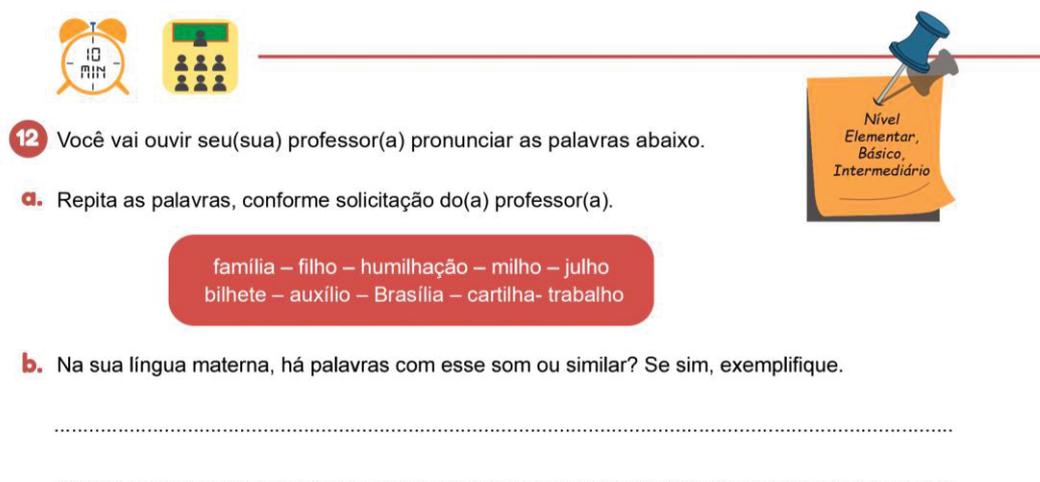
FONTE: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2021a, p. 96).

Na atividade da Unidade 5 do manual *Vamos Juntos(as) volume 2* (FIGURA 5), os e as aprendizes trabalham a percepção e produção do fonema /ʎ/, característico do português e de outras línguas românicas, como o italiano. A repetição do fonema é guiada pelo(a) professor(a), tendo como base uma lista de palavras (*família, filho, humilhação, milho, julho, bilhete, auxílio* etc). Em seguida, os e as aprendizes devem

¹³⁹ Tradução: Esse tipo de subgrupo requer uma forte interação entre os aprendizes encarregados de preparar juntos uma atividade. A língua materna ou o inglês podem ser usados com razão para incentivar as trocas, o que confere ao subgrupo uma dimensão plurilíngue. O resultado diante de toda a classe é sempre feito em francês [na língua-alvo].

identificar sons semelhantes em suas línguas maternas, o que os/as leva a fazer comparações/associações e perceber as correspondências fonéticas entre as diferentes línguas.

FIGURA 5 – Práticas orientadas pelos enunciados: análise meta/interlinguística no manual *Vamos Juntos(as) volume 2*



12 Você vai ouvir seu(sua) professor(a) pronunciar as palavras abaixo.

a. Repita as palavras, conforme solicitação do(a) professor(a).

família – filho – humilhação – milho – julho
bilhete – auxílio – Brasília – cartilha- trabalho

b. Na sua língua materna, há palavras com esse som ou similar? Se sim, exemplifique.

.....

.....

FONTE: DINIZ; BIZON; RUANO (2021, p. 229).

Observamos que, diferente das atividades anteriores, que promovem a interação plurilíngue, esta se concentra na análise meta/interlinguística, aproveitando os conhecimentos linguísticos prévios dos e das aprendizes para revisitar, numa perspectiva comparativa, o que foi trabalhado na língua-alvo. Nesse caso, mesmo os níveis mais iniciantes podem se sentir mais confiantes, utilizando o que já sabem em suas próprias línguas como base/apoio para avançar em português.

Na atividade da Unidade 1 do manual *Vamos Juntos(as) volume 2* (FIGURA 6), os e as aprendizes trabalham em grupo para desenvolver uma seção de um guia bilíngue ou multilíngue, com o objetivo de auxiliar outros e outras migrantes a se locomoverem pela cidade¹⁴⁰. O enunciado oferece orientações adicionais, incluindo sugestões para o título, estruturação do texto, organização das informações, entre outros pontos importantes. Para além da dimensão pedagógica, a proposta tem um viés prático/social, uma vez que o guia pode ser compartilhado com outros e outras migrantes.

¹⁴⁰ A produção do guia envolve um entendimento do gênero discursivo em questão, o que abrange sua estrutura composicional e as características específicas que o definem.

FIGURA 6 – Práticas orientadas pelos enunciados: guia multilíngue no manual *Vamos Juntos(as) volume 2*




17 Tomando como base o Guia do Estudante Internacional da UFMG, vamos colocar a mão na massa! Você e seu grupo devem elaborar uma seção (parte) de um guia bilíngue (em português e em sua língua materna) ou multilíngue (em português e nas línguas dos membros do seu grupo) para orientar outros(as) migrantes sobre quais meios de transporte eles(elas) podem utilizar para se locomoverem pela cidade.

Nível Elementar, Básico, Intermediário

Algumas dicas/perguntas úteis para a elaboração do guia.

- a. Dê um título ao guia que desperte o interesse do(a) leitor(a).
- b. Elabore um texto claro e objetivo.
- c. Organize as informações em parágrafos curtos.
- d. Levante conteúdos que devem fazer parte do guia. Você poderá falar sobre:
 - os meios de transporte mais utilizados para se locomover em sua cidade;
 - como fazer um cartão de transporte (como o "Bilhete Único") usado em sua cidade;
 - como chegar a um lugar importante da sua cidade.
- e. Planeje a promoção e circulação do guia, de forma a ajudar outros(as) migrantes refugiados(as). Algumas possibilidades são postar no Facebook, no Instagram ou mesmo enviar pelo WhatsApp.

FONTE: DINIZ; BIZON; RUANO (2020, p. 86).

As línguas dos e das aprendizes são integradas de forma estratégica, tornando as informações do guia mais acessíveis para o público em questão. Além disso, a sugestão de compartilhamento nas redes sociais amplia seu alcance, fortalecendo, quem sabe, as redes de apoio entre migrantes de crise. Nesse processo, os e as aprendizes podem perceber o valor social de suas línguas, o que contribui para desconstruir eventuais visões depreciativas que possam ter sobre suas próprias identidades linguísticas e culturais no país de acolhimento (Bretegnier, 2014).

Na atividade da Unidade 1 do manual *Vamos Juntos(as) volume 4* (FIGURA 7), os e as aprendizes falam sobre seus futuros profissionais utilizando exclusivamente a língua-alvo. Essa atividade é uma continuação de uma atividade anterior, na qual teriam respondido a uma pergunta semelhante utilizando suas línguas de preferência. Agora, o enunciado propõe que retomem o mesmo tema em português, reinvestindo os conteúdos linguísticos e culturais aprendidos ao longo da unidade. Com isso, essa atividade também não deixa de refletir o progresso das aprendizagens.

Nesse caso, a alternância das línguas ocorre de uma atividade para outra e não dentro de uma mesma atividade, como no caso das outras práticas analisadas. Esse tipo de enunciado acaba sendo incomum em manuais didáticos monolíngues, onde se pressupõe que todas as atividades serão realizadas na língua-alvo. Contudo, na proposta plurilíngue da coleção *Vamos Juntos(as)*, isso precisa ficar explicitado, uma vez que os e as aprendizes vão constantemente alternar entre as línguas nas atividades ao longo das unidades.

FIGURA 7 – Prática monolíngue no manual *Vamos Juntos(as) volume 4*



- 13** No início desta unidade, você respondeu à pergunta “Como você imagina seu futuro profissional?” na(s) língua(s) que preferiu. Usando o que você aprendeu aqui (incluindo as formas estudadas na atividade 12), fale, agora em português, sobre seus sonhos e planos para seu futuro profissional.

FONTE: BIZON; DINIZ; CAMARGO (2020, p. 23).

Aqui observamos diferentes dinâmicas que resultam das orientações nos enunciados das atividades. Primeiro, há enunciados que promovem a interação plurilíngue, permitindo a comunicação e a troca de experiências em outras línguas. Em seguida, enunciados que se concentram na análise meta/interlinguística, onde os e as aprendizes comparam/contrastam a língua-alvo com suas próprias línguas, principalmente nos aspectos fonéticos e lexicais. Por fim, enunciados que propõem a produção de gêneros discursivos específicos, nos quais as línguas são usadas de forma estratégica na comunicação com migrantes. Ainda que outras orientações tenham sido observadas, elas aparecem como variações dessas principais.

5.1.1.2 Práticas incluindo línguas específicas

5.1.1.2.1 Atividade com a LIBRAS

A história da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) começou quando, em 1855, o educador francês Ernest Huet chegou ao país trazendo consigo os métodos de ensino para surdos que utilizavam a Língua de Sinais Francesa (LSF). Com o apoio de D. Pedro II, ele fundou a primeira escola para surdos no Brasil, o atual Instituto

Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro. Com o tempo, o contato de Huet com aprendizes brasileiros acabou contribuindo para empréstimos linguísticos da LSF para a LIBRAS (Gesser, 2009), que hoje é a língua majoritária da comunidade surda brasileira.

Ainda que as pessoas surdas possam ser oralizadas, ou seja, possam aprender a fala vocalizada, hoje, isso não é visto de modo positivo nem na educação e nem numa discussão político-ideológica para a visibilização da LIBRAS (*Ibidem*, p. 62-65). A LIBRAS pode ser adquirida naturalmente e possibilita a expressão do pensamento e a interação sociocultural como qualquer outra língua. Apesar disso, foi somente em 2002 que ela foi oficialmente reconhecida, mais especificamente por meio da Lei nº 10.436/2002¹⁴¹ e do Decreto nº 5.626/2005¹⁴² (Escola Nacional de Administração Pública, 2016, p. 13-14).

No Parágrafo Único do Artigo 1º da Lei nº 10.436/2002, lemos, então, o seguinte:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Esse marco legislativo tem, desde então, possibilitado mudanças para a inclusão de surdos e surdas em diferentes esferas sociais, ampliando as oportunidades de interação para além dos círculos familiares. Além disso, a presença de intérpretes nos ambientes institucionais também passou a ser um direito reconhecido por lei. Nas palavras de Gesser (2009, p. 57) “então, escolas, universidades, repartições públicas, tribunais, hospitais etc. devem atender essa população específica assegurando-lhe o seu direito linguístico de poder ser assistido em sua própria língua”.

¹⁴¹ BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2002.

¹⁴² BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: Brasília, 23 dez. 2005.

O Capítulo/Unidade 7 do manual *Pode Entrar*, intitulado *Respeitar os diferentes*, apresenta uma atividade com a LIBRAS (FIGURA 8). Nela, os e as aprendizes conhecem o alfabeto manual e os números em LIBRAS e, em seguida, praticam os sinais entre si para se apresentar, falar a idade e se despedir. De todos os manuais analisados, essa é a única proposta que inclui/menciona a LIBRAS, reconhecendo, ainda, que se trata de uma língua utilizada principalmente pelas pessoas surdas.

FIGURA 8 – Práticas incluindo línguas específicas no manual *Pode Entrar*: LIBRAS

7.6 LÍNGUA DE SINAIS

Você conhece a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais? Conheça abaixo as letras e os números nessa língua, utilizada principalmente por surdos.



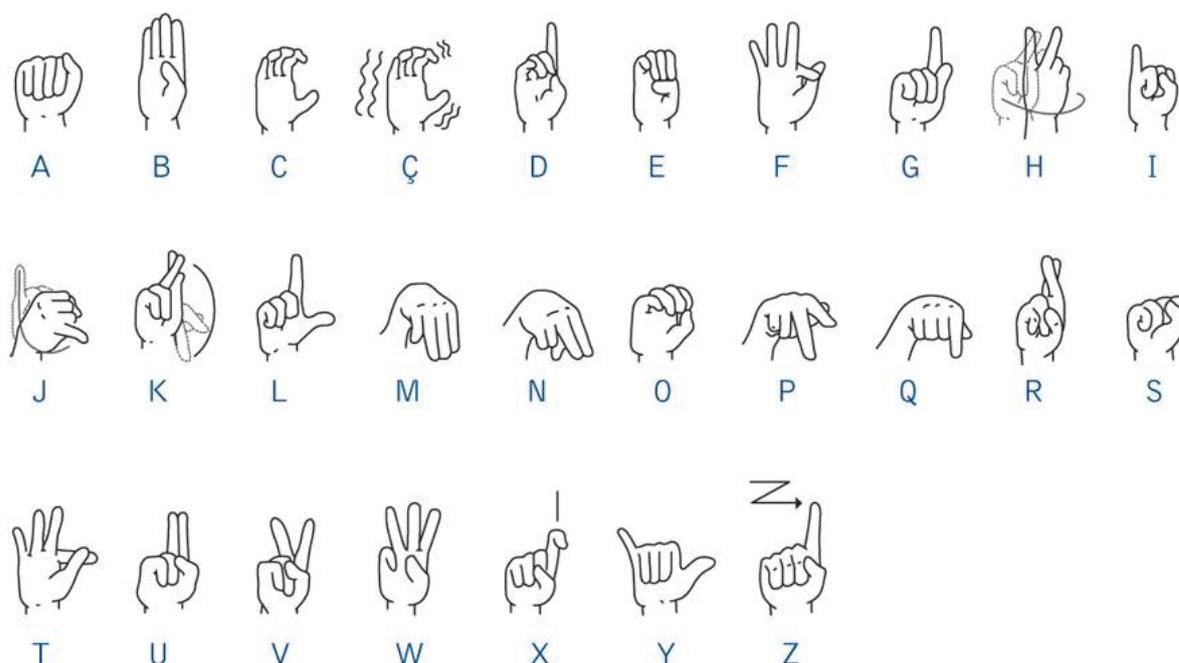
Pratique a Libras com seus colegas de classe:

- Apresente-se dizendo seu nome;
- Diga também quantos anos você tem;
- E agora, como você vai se despedir?

Apesar disso, a apresentação estática do alfabeto manual acaba negligenciando os movimentos gestuais e as expressões faciais e corporais, o que leva a uma simplificação equivocada da LIBRAS. Uma alternativa seria incluir vídeos interativos, permitindo que os e as aprendizes visualizem e pratiquem os sinais antes de realizar a segunda parte da atividade. Além disso, seria necessário corrigir o

documento, que apresenta o alfabeto manual e os numerais da Língua de Sinais Americana (*American Sign Language – ASL*), e não da LIBRAS. O alfabeto manual da LIBRAS (FIGURA 9) é composto por 27 formatos, cada um correspondente a uma letra do alfabeto do português brasileiro (Gesser, 2009, p. 36).

FIGURA 9 – Alfabeto manual em LIBRAS



FONTE: CENTRO DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS RIO BRANCO¹⁴³.

Também seria importante explicar que, além de utilizarem o alfabeto manual para soletrar seus nomes, as pessoas surdas adotam sinais específicos que as identificam. Esses sinais costumam representar traços físicos característicos de uma pessoa e acabam tendo mais significado para a comunidade surda do que os próprios nomes (Escola Nacional de Administração Pública, 2016, p. 23). Considerando que a LIBRAS é uma língua distinta do português brasileiro e envolve mais do que apenas gestos, é essencial que essas particularidades sociocomunicativas sejam abordadas na atividade.

Ainda que esta proposta deixe de lado muitos aspectos importantes e necessite de ajustes, pensamos que a inclusão da LIBRAS no manual *Pode Entrar* contribui para que os e as aprendizes desenvolvam uma visão mais plural dos repertórios

¹⁴³ CENTRO DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS RIO BRANCO. **Vamos aprender Libras. Alfabeto.** Disponível em: <https://www.ces.org.br/site/vamos-aprender-libras.aspx>. Acesso em: 19 set. 2024.

linguísticos brasileiros. Uma informação complementar poderia esclarecer que a LIBRAS é uma língua de sinais *nacional*, oficialmente reconhecida e utilizada em todo o território brasileiro, diferentemente, por exemplo, das línguas de sinais indígenas, que são específicas de algumas comunidades. Isso ajudaria a contextualizar melhor a LIBRAS e mostrar sua importância social.

5.1.1.2.2 Atividade sobre empréstimos lexicais

No fascículo intitulado *Carioquices*, no manual *Entre Nós*, a canção *Cariocas*, da cantora e compositora brasileira Adriana Calcanhotto, é utilizada como ponto de partida para uma série de atividades. Na primeira parte (*A – Trocando ideias*)¹⁴⁴ (FIGURA 10), as atividades retomam os adjetivos presentes na letra da canção, que são usados para descrever/caracterizar os cariocas. O objetivo parece ser o de ampliar o vocabulário dos e das aprendizes e, ao mesmo tempo, abordar a questão dos estereótipos, aspecto, sem dúvidas, bastante recorrente na abordagem intercultural.

¹⁴⁴ Cada fascículo do manual está estruturado em três partes distintas: A – Trocando ideias, B – Conhecendo mais e C – Vivendo melhor.

FIGURA 10 – Práticas incluindo línguas específicas no manual *Entre Nós*: empréstimos lexicais

ATIVIDADE: CARIOQUICES

A – Trocando ideias

Você conhece a música “Cariocas”, de Adriana Calcanhoto? Vamos ouvi-la agora?

<p>Cariocas são bonitos Cariocas são bacanas Cariocas são sacanas Cariocas são dourados Cariocas são modernos Cariocas são espertos Cariocas são diretos Cariocas não gostam de dias nublados</p>	<p>Cariocas nascem bambas Cariocas nascem craques Cariocas têm sotaque Cariocas são alegres Cariocas são atentos Cariocas são tão sexys Cariocas são tão claros Cariocas não gostam de sinal fechado</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



1. Na música, os cariocas são apresentados com diferentes características. Com base em sua experiência, elas são adequadas para retratar os cariocas? Por quê?

2. A palavra “sacana” pode significar algo positivo, mas também algo pejorativo. Você conhece os dois sentidos dessa palavra? Quais são eles?

3. Observe o seguinte trecho da música:

Cariocas nascem bambas / Cariocas nascem craques

As palavras sublinhadas são empréstimos de línguas diferentes: “bamba” é uma palavra do quimbundo, uma das línguas bantas mais faladas em Angola; “craque” é um empréstimo do inglês. Porém, podemos considerá-las sinônimos. Você sabe o que elas significam?

4. Você poderia encontrar no texto outro empréstimo feito à língua inglesa?

Este material integra o livro *Entre nós* – Profª Poliana Arantes (coordenação)

A atividade 3 (parte A – *Trocando ideias*) retoma as palavras *bamba* (do quimbundo, uma língua banta) e *craque* (um empréstimo do inglês), perguntando se os e as aprendizes sabem o que significam. O enunciado não menciona que recursos externos, como dicionários ou ferramentas de tradução *on-line*, podem ser utilizados, mas essa não deixa de ser uma possibilidade para responder à pergunta. Os e as aprendizes podem, ainda, recorrer aos seus conhecimentos prévios, em português ou nessas outras línguas, para encontrar os significados dessas palavras.

Se souberem inglês, por exemplo, poderão formular hipóteses sobre o significado da palavra *craque* em português, uma vez que *crack*, em inglês, diz respeito a alguém excepcionalmente talentoso ou habilidoso em determinada área. Na canção, o verso – *cariocas nascem craques* – sugere que os cariocas possuem talentos ou habilidades que são inatas. Dessa forma, os e as aprendizes são capazes de tecer relações semânticas partindo das transparências lexicais entre as línguas.

Na atividade 4 (parte A – *Trocando ideias*), os e as aprendizes devem encontrar outro empréstimo na letra da canção, buscando uma palavra ou expressão do inglês. Nesse caso, a palavra *sexy* pode ser facilmente identificada pela sua semelhança gráfica com o termo em inglês (ainda que também pudesse ser identificada pela semelhança fonética, caso a canção fosse escutada uma outra vez). Ainda, o adjetivo *modernos* também poderia ser eventualmente mencionado, uma vez que guarda uma semelhança com o termo em inglês – *modern*, que tem o mesmo significado.

Essas atividades com os empréstimos lexicais, que refletem as dinâmicas de contato entre as línguas (e as pessoas), permitem que os e as aprendizes se conscientizem da presença de diferentes línguas no português brasileiro¹⁴⁵, compreendendo que não se trata de uma língua estanque ou fechada em si mesma. Desse ponto de vista, pensamos que uma discussão sobre os processos históricos e culturais que levaram a essas influências das línguas na composição do léxico do português brasileiro poderia enriquecer a proposta.

Segundo Faraco (2019), tanto o português europeu quanto o brasileiro são originários da língua românica do Noroeste ibérico, que passou a ser chamada de *português* no século XV, quando teve início a expansão marítima de Portugal. O português brasileiro, por sua vez, foi profundamente marcado ao longo de sua história

¹⁴⁵ Ainda, na segunda parte do fascículo analisado (parte B – *Conhecendo mais*), um pequeno texto traz a origem do termo *carioca*, do tupi *kari'oka*, que, conforme o que é explicado, significa *casa de branco*, uma referência às construções dos europeus, que eram desconhecidas pelos indígenas.

pelo contato com outras línguas, como as línguas indígenas, africanas e outras línguas europeias e orientais trazidas por imigrantes. Mais recentemente, o inglês teve uma forte influência, principalmente nas áreas de tecnologia e negócios, com termos como *marketing*, *feedback*, *deadline*, além de expressões cotidianas como *fake news*, *hater* e *crush*.

Em muitos materiais didáticos de línguas estrangeiras, gêneros complexos (Bakhtin, 1992; 1998), como romances, poemas, canções, histórias em quadrinhos, entre outros, acabam sendo usados como meros suportes para o ensino de conteúdos linguísticos – lexicais, gramaticais etc. Esse tipo de abordagem, que dá prioridade ao conhecimento do *sistema* da língua, não apenas restringe as possibilidades de letramento, como também empobrece a experiência de apreciação estética que esses gêneros podem proporcionar aos e às aprendizes.

Com isso em mente, podemos perceber uma exploração bastante parcial do gênero canção nessas atividades do manual *Entre Nós*. Ora, se o gênero em questão é composto de letra e melodia, seria importante que as atividades possibilitassem uma apreciação mais completa da canção *Cariocas*. Isso poderia incluir perguntas sobre os instrumentos que se ouve tocando, o gênero (como samba, rock, pop etc.) e até mesmo uma análise que fizesse com que os e as aprendizes percebessem os caminhos melódicos tomados, que também dizem muito sobre o significado do que está sendo cantado.

Para Tatit (1986, p. 6), “quem ouve uma canção, ouve alguém dizendo alguma coisa de uma certa maneira”. O semiótico parte da ideia de que existe uma prosódia (uma entoação) por traz da relação entre letra (o que é dito) e melodia (a maneira como é dito), que é própria da canção popular brasileira. Ele sugere que essa conjunção produz um sentido único, que não é nem do linguístico e nem do musical. Na nossa percepção, a canção de Adriana Calcanhotto tem um certo tom conversacional, a repetição do elemento principal (*cariocas*), nessa estrutura sujeito/verbo/objeto, parece querer desenhar o perfil desses sujeitos que nasceram na cidade do Rio de Janeiro.

Ora, retomando a questão dos empréstimos lexicais, numa análise propositiva, pensamos que muito é dito, nas canções populares brasileiras, sobre a cultura afro-brasileira. Nessa perspectiva, palavras e expressões oriundas das línguas africanas podem ser retomadas e contextualizadas não apenas para um conhecimento sobre as influências dessas línguas no português brasileiro, mas também para levar a

discussões sobre a cultura afro-brasileira, bem como sobre a diáspora e a resistência negro-africana no país.

Por exemplo, em *Samba da Bênção*, Vinícius de Moraes descreve o samba como *uma forma de oração*, destacando uma dimensão espiritual/religiosa dessa palavra que, antes de estar associada ao gênero musical, dizia respeito a cantos entoados pelos negros africanos escravizados. Da mesma forma, Ataulfo Alves e Paulo Gesta, em *Na Cadência do Samba*, evocam a ideia de *morrer numa batucada de bamba*, sugerindo o desejo da boa morte, sendo que as palavras batucada e bamba também estão associadas ao samba e outros ritmos afro-brasileiros.

Em *Figa de Guiné*, interpretada por Alcione, Nei Lopes e Reginaldo Bessa escrevem: *quem não pode com a mandinga, não batuca o opanijé*, remetendo a práticas religiosas afro-brasileiras. Este verso ecoa a expressão popular *quem não pode com mandinga, não carrega patuá*, que na Bahia significa alguém que tenta fazer mais do que é capaz (Castro, 2022b). Aqui, o termo *mandinga* não se refere exatamente a feitiço e mau olhado, mas sim aos mandingas, escravos muçulmanos conhecidos por carregar amuletos (patuás) que continham trechos do Alcorão.

5.1.1.2.3 Atividade sobre correspondências fonológicas

Os fonemas das línguas maternas dos e das aprendizes, bem como de outras línguas que conhecem, muitas vezes estão presentes na língua-alvo estudada. Nas práticas em sala de aula, isso pode ser aproveitado estrategicamente para facilitar tanto a percepção quanto a produção dos sons na nova língua. Além disso, a representação gráfica das unidades fonológicas de uma língua permite tecer relações interlinguísticas com outras línguas que compartilham o mesmo alfabeto. Por exemplo, um falante de espanhol que esteja aprendendo português pode se beneficiar ao saber que o som representado pelo grafema <ñ> em espanhol corresponde ao som /ɲ/ representado em português pelo dígrafo <nh>; como em *baño* (espanhol) e *banho* (português).

No manual *Portas Abertas básico*, a atividade na Unidade 1 (FIGURA 11) se serve das correspondências fonológicas entre o português brasileiro e outras línguas para descrever os sons das consoantes e vogais. Na parte CONSOANTES COM DOIS TIPOS DE SOM, o som de <r> e o som de <nh> são comparados com seus equivalentes em inglês e espanhol. Além disso, a pronúncia específica do <r> final na

região de São Paulo é destacada, trazendo uma visão sobre a variação diatópica desse fonema. Na parte **VOGAIS E SEUS SONS**, o espanhol é usado como referência para clarificar a pronúncia das vogais *e*, *o* e *a* em português brasileiro.

FIGURA 11 – Práticas incluindo línguas específicas no manual *Portas Abertas básico*: correspondências fonológicas

CONSOANTES COM DOIS TIPOS DE SOM				
LETRA	NOME	SONS POSSÍVEIS	EXEMPLOS	COPIAR E FALAR
G	GÊ	Som de GUÊ	GATO/GOSTO/ GUSTAVO GUERRA/ GUITARRA	
		Som de J (antes de E ou I)	GENTE/ REFÚGIO GIGANTE	
R	ERRE	Som de H do inglês, como HELLO (produz perto da garganta)	REAIS/ CARRO/ ENROLADO	
		Som de R vibrado na ponta da língua. Parece um pouco com o erre do espanhol, mas é menos vibrado.	CARO, BARATO, HISTÓRIA (está entre vogais)	
		*erre em final de sílaba pode ter os dois sons. Na região de São Paulo, o som é, em geral, o vibrado na ponta da língua.	PORTA/ CORTAR/ CERTO/ FORTE	
S	ESSE	Som de S – um esse no começo da palavra, dois esses no interior da palavra ou esse em final de sílaba (som, em geral, da região de São Paulo)	SAPATO PASSAGEM COSTAS VÍRUS	
		Som de Z – um esse entre vogais	CASA/ COISA USAR CASACO	

LETRA	NOME	SOM	EXEMPLOS	COPIAR E FALAR
NH	ENE AGÃ	Parece o Ñ do espanhol. Som nasal produzido encostando a parte de trás da língua na parte de trás do céu da boca.	DINHEIRO TENHO VERGONHA UNHA ENGENHEIRA	
		É como um L, mas é produzido encostando também as laterais da língua nas laterais do céu da boca. Você pode falar "li" até se acostumar.	TRABALHO JOELHO TELHADO SOBRANCELHA FILHO/ FILHA	

5. Reescreva as palavras abaixo que têm G com som de J:

GENTE	GUSTAVO	GERENTE	GOSTAR
REFÚGIO	GUERRA	GIGANTE	GUITARRA

6. Reescreva as palavras abaixo que têm R com som de H do inglês (como em *hello*):

CARRO	CORAGEM	RUA	ROUPA
REAIS	HISTÓRIA	BARATO	ENROLADO

7. Reescreva as palavras abaixo que têm S com som de Z:

CASA	PASSAGEM	SORTE	SOL
CASACO	USAR	VÍRUS	SUAVE

8. O que você toma e come no café da manhã? Reescreva abaixo:



Café da manhã

CAFÉ	LEITE
PÃO	MANTEIGA
FRUTA	CHÁ

NO CAFÉ DA MANHÃ EU TOMO _____

9. O que tem no banheiro? Reescreva abaixo:



Banheiro

PIA	CHUVEIRO
TOALHA	PRIVADA
SABONETE	ESPELHO

NO BANHEIRO TEM _____

10. O que você come no almoço? Reescreva abaixo:



Almoço

ARROZ	FEIJÃO
PÃO	SALADA
FRANGO	OVO FRITO

NO ALMOÇO EU COMO _____

VOGAIS E SEUS SONS

	TIPOS DE SOM	EXEMPLOS	COPIAR E FALAR
E	FECHADO: como o E do espanhol.	VOCÊ/ PÊSSEGO/ CADÊ	
	ABERTO: produzido projetando-se o maxilar para baixo e ligeiramente para frente.	CAFÉ/ XULÉ/ É/ PÉ/ FÉ	
	COM SOM DE I:	Está em palavras com E final não tônico: GENTE/ ELE/ PAREDE/ SANGUE	
O	FECHADO: como o O do espanhol.	ALÔ/ COISA/ METRÔ	
	ABERTO: produzido projetando-se o maxilar para baixo.	SÓ/ PÔ/ A VOVÔ	
	COM SOM DE U:	Está em palavras com O final não tônico: OVO/ LIVRO/ CADERNO/ ALUNO/METRO (medida)	
A	ABERTO: como o A do espanhol.	CASA/ CARRO/ SOFÁ	
	NASAL: por ser vogal nasal, é produzida menos na boca e mais no nariz. Fecha-se um pouco a boca e produz-se algo como "AN".	Está em palavras: • com til (-): NÃO/ PÃO/ IRMÃ/ AMANHÃ • com N depois do A: CANTA/CANA • com M depois do A: LÂMPADA	

FONTE: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2021a, p. 20-23).

Com base na análise da tabela, pensamos que seria interessante incluir exemplos sonoros e dispensar as descrições dos sons, que não nos parecem muito claras. Por exemplo, a comparação do som de <r> com o som de <h> em inglês, como em *hello*, acaba sendo um tanto imprecisa. De fato, em algumas partes do Brasil, o *r* pode ser pronunciado como uma fricativa glotal surda, /h/, como em /'kahu/ (carro), mas essa não é a norma para todo o país. Comentar sobre as variações dialetais no nível básico pode não ser o mais adequado, mas é importante evitar uma simplificação excessiva, até porque a consoante *r* tem uma variedade importante de realizações em português brasileiro.

No caso do <nh>, a descrição dada é a seguinte: “Parece o Ñ do espanhol. Som nasal produzido encostando a parte de trás da língua na parte de trás do céu da boca”. Nesse caso, seria interessante selecionar exemplos que mostrassem as correspondências gráficas dessa consoante nasal palatal /ɲ/ em pares de palavras como *mañana/manhã*, *español/espanhol* e *castaña/castanha*. Na tabela, dentre as palavras *dinheiro*, *tenho*, *vergonha*, *unha* e *engenheira*, apenas a palavra *unha* acaba sendo mais semelhante à palavra em espanhol (*uña*).

Além disso, consideramos que a maneira como os sons são descritos na atividade pode ser difícil de entender para aprendizes de nível básico. Uma alternativa, seria deixar que eles mesmos/ elas mesmas elaborem explicações sobre os sons, utilizando para isso suas próprias línguas e tendo como base sua própria percepção auditiva. Essas mesmas observações são válidas para as vogais *e*, *o* e *a*, cujas descrições poderiam ser melhor compreendidas com o auxílio de gravações e exemplos sonoros. Mesmo que a comparação com o espanhol possa ser um ponto de partida para aqueles e aquelas que conhecem a língua, ela não garante que todos e todas compreendam as diferenças.

Em todo caso, explorar de maneira explícita as correspondências fonológicas entre as línguas ajuda os e as aprendizes não apenas a reconhecer sons familiares na nova língua, mas também a associar esses sons às suas respectivas representações gráficas. Nesse sentido, notamos que a atividade proposta se divide em duas partes (tarefas): a primeira se concentra na percepção dos sons e a segunda (*copiar e falar*) na sua produção. Essa última tarefa, apesar de bastante simples, permite praticar a pronúncia e faz com que os e as aprendizes percebam as correspondências fonográficas ao copiarem as palavras dos exemplos.

Pensamos que uma variação desta atividade seria pedir aos aprendizes que busquem palavras em outras línguas com sons semelhantes aos do português brasileiro. Por exemplo, na consoante *s* com *som de z*, o *s* na palavra *casa* /'kaze/ tem o mesmo som na sua tradução em francês, na palavra *maison* /mɛ.zɔ̃/. Isso mostra como palavras que aparentam ser pouco transparentes entre si podem, na realidade, compartilhar semelhanças interessantes. Incentivar os e as aprendizes a descobrir relações desse tipo, tanto entre suas línguas maternas e o português quanto com outras línguas que conheçam, certamente amplia a perspectiva plurilíngue da atividade.

Todavia, a percepção de sons específicos do português brasileiro, que não estão presentes nas línguas dos e das aprendizes, pode acabar sendo difícil. É o caso dos ditongos nasais, encontrados em palavras como *pão* /pɛw/ e *não* /nɛw/, que podem causar estranhamento até mesmo para falantes de línguas aparentadas, como o francês e o espanhol. É por isso que, muitas vezes, os e as aprendizes tendem a substituir o fonema desconhecido por outro mais familiar em suas línguas de origem. Isso está na base do que comumente chamamos de sotaque, que é caracterizado pela transferência ou influência do sistema fonológico de uma língua para outra.

O sotaque é um traço da identidade, que reflete o percurso geográfico e social de uma pessoa, mas, acima de tudo, é uma percepção subjetiva do outro sobre aquele que fala. Isso envolve representações sociais, conscientes ou não, que podem levar a diversos tipos de julgamentos e, muitas vezes, a discriminações que estão unicamente baseadas no modo de falar de uma pessoa. Conforme explica Didelot (2019, p. 102), “Or, un accent, de par les informations qu’il véhicule – origine, milieu socio-économique, éducation, etc. –, provoque des réactions (Weinreich, 1968), allant de simples remarques jusqu’à parfois une discrimination sociale et/ou ethnique”¹⁴⁶.

Por isso, é importante que o trabalho pedagógico dê atenção às questões sociolinguísticas que envolvem fala e pronúncia, encontrando, por exemplo, a noção de glotofobia¹⁴⁷ (Blanchet, 2016). Desse ponto de vista, além do ensino do sistema fonológico da língua-alvo, seria interessante que as atividades didáticas incluíssem momentos de reflexão crítica sobre como lidar com atitudes discriminatórias em relação aos sotaques, principalmente quando isso afeta a integração dos e das migrantes de crise na sociedade de acolhimento.

Outras informações sobre as variedades do português falado no Brasil, acompanhadas de áudios de falantes com sotaques de diferentes regiões ou vídeos destacando a diversidade linguística, poderiam ampliar a percepção do plurilinguismo existente dentro do próprio país. Isso é particularmente relevante para migrantes de crise, que estão expostos a diferentes formas do falar cotidiano; conhecê-las pode ter um impacto significativo em sua integração. Numa perspectiva intercultural ou do tipo despertar para as línguas, essas sugestões trariam uma maior autenticidade sociolinguística a esta atividade.

5.1.1.2.4 Atividades com as línguas indígenas

A família tupi-guarani é uma das mais destacadas dentro do tronco tupi, compreendendo pelo menos quarenta línguas ou dialetos identificados (Storto, 2019, p. 19). Entre essas línguas estão o guarani e o nheengatu, ambas ainda faladas até

¹⁴⁶ Tradução: No entanto, um sotaque, pelas informações que transmite – origem, meio socioeconômico, educação etc. –, provoca reações (Weinreich, 1968), indo desde simples comentários até, às vezes, uma discriminação social e/ou étnica.

¹⁴⁷ Glotofobia refere-se à discriminação linguística, que envolve um processo de estigmatização e tratamento diferenciado de pessoas ou grupos com base em características linguísticas percebidas como inferiores (Blanchet, 2021).

os dias de hoje, além do tupinambá (também conhecido como tupi antigo), originalmente falado pelos povos tupi-guarani ao longo da costa litorânea brasileira. Galindo (2022) conta parte dessa história, destacando como que uma certa uniformidade linguística e cultural entre os povos tupis deu aos colonizadores a impressão de que o tupinambá era a língua comum entre os indígenas no Brasil.

A presença mais ou menos uniforme de grupos tupis nas costas do Brasil teria um papel absolutamente fundamental na história linguística do que um dia viria a ser essa imensa nação lusófona na América do Sul. Numa região de vegetação fechada e rala densidade populacional, o litoral era o fio condutor mais vigoroso de contatos e aproximações. E como os povos que habitavam um trecho gigantesco do litoral brasileiro eram relacionados, isso gerava um tipo de uniformidade, de hábitos, tradições e idioma, que possibilitou que os portugueses os considerassem como “um povo”, falante de uma mesma língua, uma forma do tupi que, ao que parece, variava pouco entre um grupo e outro (p. 143-144).

Como explica Faraco (2019), a hegemonia da língua portuguesa não ocorreu de forma imediata e tampouco era garantida até o século XVIII. Nesse período, o português era uma língua minoritária em comparação com as línguas gerais, que se desenvolveram no Brasil colonial num contexto de heterogeneidade e hibridizações linguísticas, resultado do intenso contato entre colonos, missionários, indígenas e a população mestiça. A língua geral paulista, que emergiu no século XVII, se estabeleceu em São Paulo e nas áreas sob sua influência, sendo amplamente utilizada até meados do século XVIII. A língua geral amazônica, originada da língua tupinambá, sobrevive até hoje como nheengatu em algumas áreas do Alto Rio Negro.

Segundo Galindo (2022),

Elas [as línguas gerais] não eram línguas crioulas, pois, em vez de usarem o vocabulário do português com uma gramática provinda das línguas locais [...], eram basicamente uma versão de uma língua tupi, apropriada pelo aparato colonial/catequético europeu e com seu uso incentivado por ele. Por isso mesmo, elas também não eram uma reprodução exata dessas línguas, como as usadas pelas populações nativas (p. 148).

As línguas gerais passaram a ser progressivamente substituídas pelo português, muito mais em decorrência de fatores socioeconômicos, do que pela supervalorizada publicação, em 1758, do *Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão* (Faraco, 2019, p. 139). Apesar disso, essas línguas continuaram presentes na paisagem linguística brasileira, em topônimos como *Sergipe, Pará, Peruíbe, Curitiba, Paraguaçu*, entre outros. O

dicionário de tupi antigo de Navarro (2013) traz a origem etimológica de mais de dois mil deles – na seção intitulada *Relação de topônimos e antropônimos com origem no tupi antigo, nas línguas gerais coloniais e no nheengatu da Amazônia*. Como explica o pesquisador (2013),

A busca de etimologias de topônimos pode ser uma importante ferramenta do estudo histórico quando eles foram atribuídos naturalmente por índios, caboclos ou quaisquer colonos falantes do tupi ou das línguas gerais coloniais. Revelam-nos aspectos do ambiente físico e humano do passado. Os topônimos continuam a existir, muitas vezes, mesmo depois que esse ambiente já se modificou (2013, p. 538).

Dito isso, a atividade na Unidade II, no manual *Portas Abertas intermediário* (FIGURA 12), propõe que os e as aprendizes associem nomes de lugares conhecidos na cidade de São Paulo – *Anhangabaú, Tamanduateí e Ibirapuera* – aos seus respectivos significados em tupi-guarani. Como podemos observar, esses topônimos são composições formadas por lexemas tupi-guarani e carregam significados detalhados¹⁴⁸ que refletem principalmente as características físicas dos locais. Com isso, os e as aprendizes podem descobrir a geografia e história da capital paulista, percebendo como a paisagem, outrora rica em biodiversidade, foi sendo transformada pela urbanização.

¹⁴⁸ Recorremos ao dicionário de tupi antigo de Navarro (2013) para confirmar o significado dos topônimos nesta atividade. As definições encontradas foram as seguintes: “Anhangabaú (rio de SP). De anhangá + obá (t) + *y: água da face do diabo. (Anônimo [c. 1630], Mapa da Capitania de São Vicente)” (*Ibidem*, p. 542). “Ibirapuera (SP). De ybyrá + píer + -a: árvores velhas” (*Ibidem*, p.566). “Tamanduateí (SP). De tamandúá + eté (r, s) + 'y: rio dos tamanduás verdadeiros. “[...] Ihe foram concedidos por sesmaria todos os pontos devolutos, pelo caminho velho da antiga vila de Santo André, rio Jarobatiba, continuados ao longo de Tamanduatihí [...]” (Pedro Taques, Nobiliarquia Paulistana, 267)” (*Ibidem*, p. 599).

FIGURA 12 – Práticas incluindo línguas específicas no manual *Portas Abertas intermediário*: línguas indígenas

Como era o desenvolvimento das sociedades indígenas no século XVI, na área da cidade de São Paulo?

No século XVI, na área onde hoje é a cidade de São Paulo, havia diversas aldeias indígenas Tupi. Neste século foi que chegaram aqui os colonizadores europeus portugueses, os quais encontraram povos com alto desenvolvimento linguístico, arquitetônico e sócio-político. Vamos conhecer um pouco sobre isso:

A LÍNGUA TUPI-GUARANI

4. A cidade de São Paulo tem diversos lugares, como bairros ou rios, com nomes em tupi-guarani. No centro da cidade, por exemplo, há o rio Tamanduateí e o Vale do Anhangabaú (do rio Anhangabaú). Há também o Parque Ibirapuera. Todas palavras de origem tupi-guarani. Faça a relação do nome com o seu significado na tabela abaixo:

Nomes	Significados
(A) ANHANGABAÚ	() Significa "rio dos tamanduás verdadeiros", através da junção dos termos tamanduá (animal que come formiga), eté (verdadeiro) e 'y (rio).
(B) TAMANDUATEÍ	() Significa "lugar que já foi mato", e vem de "ibira", que quer dizer árvore ou madeira e "puera", que tem sentido de algo que foi.
(C) IBIRAPUERA	() Vem de anhangaba-y, que significa rio ('y) dos (ba) malefícios (anhangaba). Os índios acreditavam que as águas desse rio provocavam doenças físicas e espirituais.



Fonte < <https://casavogue.globo.com/Arquitetura/Cidade/noticia/2020/07/reforma-do-vale-do-anhangabau-em-sao-paulo-chama-atencao-do-twitter.html>>

FONTE: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2021b, p. 50).

Do ponto de vista do plurilinguismo, a atividade é interessante pois abre uma janela para o passado, mostrando como as palavras de origem tupi-guarani se mesclam com a história e geografia da cidade de São Paulo. Além disso, traz as línguas indígenas para dentro do espaço enunciativo do manual, contribuindo para o

conhecimento da diversidade linguística do país, oferecendo uma (leve) introdução ao léxico em tupi-guarani.

Dois detalhes terminológicos merecem ser observados nesta atividade. Primeiro, no título, o tupi-guarani é identificado como uma *língua*, quando, na verdade, é uma família linguística. Se essa imprecisão for decorrente de uma distração ou desconhecimento, ela não deixa de provocar um apagamento da diversidade intralinguística da família tupi-guarani. Em seguida, na definição de *Anhangabaú*, aparece o termo *índios*, que, numa leitura mais atualizada, é considerado inadequado ou ultrapassado, justamente por não refletir as individualidades linguísticas, culturais e étnicas dos povos originários.

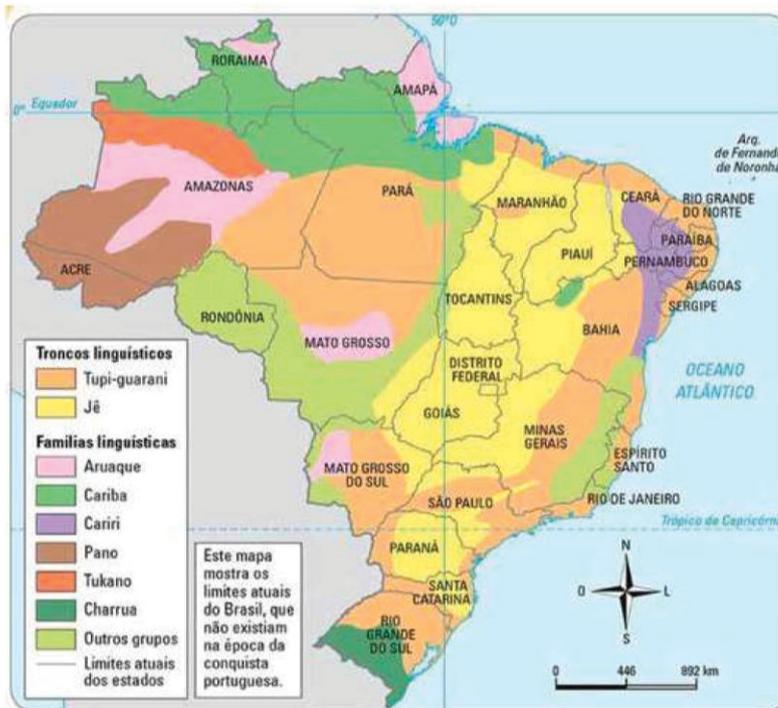
Equívoco semelhante é observado numa atividade anterior na mesma Unidade II (FIGURA 13). Na primeira questão, os e as aprendizes devem identificar *a língua indígena* que predominava onde hoje é a cidade de São Paulo. No entanto, o mapa apresentado mostra apenas famílias e troncos linguísticos, sem especificar as línguas, o que pode dar a entender que as famílias linguísticas seriam línguas isoladas. Além disso, o tupi-guarani é erroneamente classificado como um tronco linguístico¹⁴⁹. Tudo isso acaba perpetuando uma confusão que não deve ser negligenciada, uma vez que a terminologia usada também reflete e influencia o modo como a diversidade linguística é percebida.

Na segunda questão, os e as aprendizes devem escrever uma palavra na língua indígena identificada, o que não deixa de ser uma perspectiva interessante para *o despertar para as línguas*. Ora, se o manual *Portas Abertas* é usado no curso de mesmo nome, na cidade de São Paulo, é provável que o seu público já tenha passado por outros lugares da capital, como *Jabaquara, Itaquera, Tietê, Mooca, Ipiranga, Tucuruvi, Anhembi, Butantã e Tatuapé*, cujos nomes são de origem tupi-guarani. Nessa perspectiva, seria proveitoso encorajar os e as aprendizes a tomar consciência da paisagem linguística ao seu redor. Ao associarem esses nomes aos seus significados, podem acessar camadas da história e cultura desse espaço urbano e ter uma outra visão do lugar onde vivem.

¹⁴⁹ Isso diverge das classificações mais recentes, que tomam como referência principalmente o estudo de Aryon Rodrigues (1986).

FIGURA 13 – Práticas incluindo línguas específicas no manual *Portas Abertas intermediário*: línguas indígenas

POVOS ORIGINÁRIOS DO BRASIL NO INÍCIO DA COLONIZAÇÃO (SÉCULO XVI)



Fonte < <https://br.pinterest.com/pin/391813236315127042/>>

48 UNIDADE II

1. Observando este mapa, diga qual língua indígena predominava na área onde hoje é a cidade de São Paulo.

2. Você conhece alguma palavra nessa língua? Se sim, escreva abaixo. Caso não conheça, faça uma pesquisa e encontre pelo menos uma:

FONTE: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2021b, p. 48).

5.1.1.3 Práticas incluindo as línguas do público-alvo

As atividades propostas ao longo das unidades de cada um dos volumes da coleção *Vamos Juntos(as)* buscam promover a conscientização sobre questões importantes, relacionadas principalmente a direitos e acesso a serviços sociais,

levando os e as aprendizes a refletir sobre suas próprias experiências e as de outros. Dessa forma, são incentivados e incentivadas a discutir sobre os temas propostos nessas atividades, utilizando tanto o português quanto outras línguas que trazem em seus repertórios, mais especificamente árabe, crioulo haitiano, espanhol, francês, inglês, lingala e suaíli. Como explica Diniz,

Desse modo, mesmo alunos com baixa proficiência em português podem, por exemplo, ter acesso a informações fundamentais para suas vidas no Brasil – incluindo o conhecimento de seus direitos –, refletir sobre questões complexas concernentes à educação para a diversidade e compartilhar aspectos de suas construções culturais (DINIZ; COTINGUIBA, 2021, p. 235).

Os temas abordados incluem *direitos fundamentais e acesso a serviços*, como direitos humanos e direitos específicos de migrantes e refugiados/refugiadas no Brasil. Outros incluem questões sobre a *vida cotidiana e integração social*, que estão vinculadas às necessidades mais imediatas dos e das migrantes de crise, como transporte público e meios de locomoção, compra de alimentos e divisão de tarefas domésticas. A *educação para a diversidade*, por sua vez, abrange temas transversais como violência, preconceito, discriminação, representação de gênero, entre outros. No quadro a seguir (QUADRO 9), listamos os temas de cada uma das atividades para dar uma visão mais precisa:

QUADRO 7 – Temas abordados nas atividades envolvendo as línguas do público-alvo nos manuais da coleção *Vamos Juntos(as)*

1. Compras em feiras e supermercados.
2. Divisão de tarefas domésticas.
3. Inclusão de livros em cestas básicas.
4. Resistência indígena.
5. Profissões nos países de origem e requisitos de formação.
6. Transporte público e meios de locomoção.
7. Percursos e horizontes profissionais.
8. Processos de colonização.
9. Cesta básica.
10. Contratação de profissionais.
11. Estrutura do sistema educacional do país de origem.
12. Representação de gênero em campos profissionais.
13. Ações em situações de problemas domésticos, emergências e violência/preconceito.
14. Condições do Regulamento Interno de Trabalho.
15. Diferenças entre a educação básica no Brasil e no país de origem.
16. Denúncias de abusos sexuais no transporte público.
17. Formas comuns de seleção para empregos e casos de discriminação.
18. Direito à educação no Brasil.
19. Direito humano à alimentação.

20. Sistema educacional brasileiro.

21. Direitos humanos no trabalho.

FONTE: A autora (2024).

A atividade intitulada *Eu conheço meus direitos à educação brasileira* (FIGURA 14), no volume 4 da coleção *Vamos Juntos(as)*, trata do direito ao acesso à educação no Brasil. As perguntas em português estão traduzidas nas línguas mencionadas anteriormente. Elas aparecem justapostas, uma abaixo da outra, na seguinte ordem: árabe, crioulo haitiano, espanhol, francês, inglês, lingala, suaíli e português¹⁵⁰. Com isso, os e as aprendizes podem utilizar suas línguas de preferência para compartilhar suas experiências pessoais relacionadas ao acesso à educação no país, o que pode incluir relatos sobre as dificuldades enfrentadas, como situações de preconceito e discriminação ou outros desafios de integração.

Essa atividade também pode levar a um maior conhecimento sobre esse direito fundamental assegurado a migrantes e refugiados/refugiadas que vivem no Brasil, que garante, por exemplo, que a matrícula nas instituições deve ser facilitada e a falta de documentação não pode impedir o acesso dessas populações à escola. Nesse caso, seria interessante mencionar a Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiadas, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro (Ministério da Educação, 2020).

¹⁵⁰ Não sabemos quais foram os critérios utilizados para determinar a ordem das línguas, mas tudo indica que seguem uma disposição em ordem alfabética.

FIGURA 14 – Práticas incluindo as línguas do público-alvo no manual *Vamos Juntos(as) volume 4*

4 Discuta com seus(suas) colegas, utilizando o português e/ou outras línguas que desejar:

هل تعلم أن التعليم حق يجب ضمانه لجميع المواطنين البرازيليين والأجانب المقيمين في البرازيل؟ هل سبق لك أن عرفت مهاجرا حرم من الحق في التعليم في بلدنا؟ إذا كان الأمر كذلك، شارك انطباعاتك مع زملاء الدراسة الآخرين باستخدام البرتغالية / أو لغات أخرى كما يحلو لك.

Ou te konnen ke edikasyon se yon dwa ki dwe garanti a tout sitwayen brezilyen avèk etranje ki rete Brezil? Eske ou rekonèt yon migran ki te gen dwa li pou li jwenn edikasyon refize nan peyi nou an? Nan ka sa te rive, pataje enpresyon oubyen ide ou sou sa avèk kòlèg ki nan klas la / ou ka itilize pòtigè oubyen lòt lang ke ou vle.

¿Usted sabía que la educación es un derecho que debe ser garantizado a todos los ciudadanos brasileños y extranjeros que viven en Brasil? ¿Usted conoce o conoció a algún emigrante al que se le negó el derecho de educación en Brasil? En caso afirmativo, comparta su opinión de ese acontecimiento con sus compañeros, usando el portugués y/o otros idiomas que prefiera.

Saviez-vous que l'éducation est un droit qui doit être garanti à tous les citoyens brésiliens et étrangers résidant au Brésil ? Avez-vous déjà eu ou connaissez un migrant qui s'est vu refuser le droit à l'éducation dans notre pays ? Si c'est le cas, partagez vos impressions avec d'autres camarades de classe en utilisant le portugais et/ou d'autres langues comme vous le souhaitez.

Did you know that all Brazilian citizens and foreign residents have the right to education? Have you or someone you know ever been denied the right to education in our country? If so, share your impressions with your classmates using either Portuguese or any other languages you feel comfortable in.

Oyebi eté bolakisi eza sémba oyo esengeli bo bombuami ya batu ya mboka nioso Bresil na ba paya ya libanda oyo ba bavandaka na Bresil? Oza na mutu to pe oyebi mupaya oyo ba pimela ye sémba ya ko tanga na mboka na biso? Soki eza bongo, kapola makanisi na yo na ba ninga misusu ya kalasi na portugé/to pe na minoko misusu olingi.

Je! Ulijua kuwa elimu ni haki ambayo lazima ihakikishwe kwa raia wote wa Brazil na wageni wanaokaa nchini Brazil? Je! Umewahi kuwa na au kumjua mhamiaji ambaye amenyimwa haki ya kupata elimu katika nchi yetu? Ikiwa ni hivyo, shiriki maonyesho yako na wanafunzi wenzako wa darasa kwa kutumia Kireno na/au lugha zingine kama unavyotaka.

Você sabia que a educação é um direito que deve ser garantido a todos os cidadãos brasileiros e estrangeiros residentes no Brasil? Você já teve ou conhece um migrante que teve o direito à educação negado no nosso país? Em caso afirmativo, compartilhe suas impressões com os demais colegas da turma usando o português e/ou outras línguas que desejar.

FONTE: BIZON; DINIZ; CAMARGO (2020, p. 102).

Como dissemos, os e as aprendizes vão utilizar as perguntas como ponto de partida para discutir os temas/tópicos propostos em suas línguas de preferência, sem que para isso precisem passar pela língua-alvo. Por exemplo, numa classe composta

por venezuelanos e venezuelanas, a atividade pode ser realizada preferencialmente em espanhol. Em contrapartida, numa classe mais heterogênea, as interações tendem a ser *mais plurilíngues*, no sentido de envolver mais línguas. Isso permite que os e as aprendizes ouçam as línguas uns dos outros e, quem sabe, numa atitude intercompreensiva, tentem compreender o que está sendo dito.

Nesse contexto, outras configurações além da discussão em grande grupo também são possíveis, como discussões em pares entre aprendizes que falam a mesma língua ou línguas aparentadas, ou em pequenos grupos que utilizem várias línguas ou a mesma língua. Pensamos que isso não deixa de exigir uma revisão do papel docente, que deve adotar uma postura não autoritária, dando voz aos aprendizes e fazendo a mediação dessas interações juntamente com a ajuda de outros e outras aprendizes que já tenham uma maior proficiência na língua-alvo.

Ainda que o objetivo principal dessas atividades seja discutir temas/tópicos importantes para as vidas dos e das migrantes de crise no Brasil, isso não exclui a possibilidade de um aprendizado linguístico dentro dessa proposta. Nesse caso, nada impede que conteúdos fonéticos, lexicais, gramaticais e outros sejam destacados das interações plurilíngues, se assim desejado, para uma análise inter/metalinguística que envolva a língua-alvo e as outras línguas e culturas presentes no espaço enunciativo da sala de aula.

5.1.1.4 Documentos autênticos plurilíngues

Os documentos autênticos começaram a ser mais amplamente usados no ensino de línguas estrangeiras por volta da década de 1970, com o advento da abordagem comunicativa (Cuq; Gruca, 2005). Com isso, os e as aprendizes poderiam ter um contato mais autêntico com a língua-alvo, como se estivessem na sociedade estrangeira, lendo jornais e revistas, assistindo televisão e ouvindo rádio. Podemos observar que em muitos manuais didáticos comunicativos, esses documentos tendem a se tornar mais complexos, na medida em que avançamos nos níveis do QECRL – do A1 ao C1. Na maioria dos casos, eles continuam sendo usados para uma mobilização (contextualizada) de conteúdos linguísticos e culturais. Conforme Cuq e Gruca (2005),

Par opposition aux supports didactiques, rédigés en fonction de critères linguistiques et pédagogiques divers, les documents authentiques sont des documents « bruts », élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication. Ce sont donc des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue¹⁵¹ (p. 431).

Aqui tomamos a liberdade de atualizar essa definição a partir de uma perspectiva sociointeracionista. Ao invés de serem produzidos por e para falantes pertencentes a uma mesma comunidade linguística (como os *francófonos* mencionados na citação), os documentos autênticos seriam produzidos, de um ponto de vista enunciativo e dialógico, pelos diferentes sujeitos que interagem em situações sociais e culturais reais de comunicação, conforme colocado por Bakhtin (1992; 1998) e Volóchinov (2017). Assim, antes de terem um direcionamento específico para o ensino-aprendizagem da língua, eles teriam autoria/origem e contexto bem definidos. Segundo Puren (1988),

[...] la notion de « documents authentiques » est assez ancienne. Elle apparaît dans les années 1920 et réapparaît un demi-siècle plus tard dans les années 1970 dans le même cadre d'une réaction contre les textes de base fabriqués (directs, puis audiovisuels) ainsi que d'une revalorisation de la composante culturelle dans l'enseignement des LVE [langues vivantes étrangères]¹⁵² (p. 168).

Nesse contexto, uma preocupação é saber o que realmente é um documento autêntico e se um documento que é autêntico na sociedade ainda é autêntico na sala de aula. Segundo Freytag Lauer (2019, p. 5), "entre les deux extrêmes que sont le document authentique et le document fabriqué, nous pouvons constater trois degrés d'authenticité, plus ou moins forts"¹⁵³. Sendo assim, mais próximos dos documentos fabricados, temos os *documentos filtros*, que imitam a realidade para parecerem autênticos; em seguida, temos os *documentos autênticos didatizados*, que passam por modificações importantes para serem mais acessíveis aos aprendizes; e, por

¹⁵¹ Tradução: Diferentemente dos materiais didáticos, redigidos em função de critérios linguísticos e pedagógicos diversos, os documentos autênticos são documentos "brutos", elaborados por francófonos para francófonos com propósitos de comunicação. Portanto, são enunciados produzidos em situações reais de comunicação e não em vista do aprendizado de uma segunda língua.

¹⁵² Tradução: A noção de "documentos autênticos" é bastante antiga. Ele aparece nos anos 1920 e reaparece meio século mais tarde, nos anos 1970, no mesmo contexto de uma reação contra os textos de base fabricados (diretos, depois audiovisuais), assim como de uma revalorização do componente cultural no ensino de línguas estrangeiras modernas.

¹⁵³ Tradução: Entre os dois extremos que são o documento autêntico e o documento fabricado, podemos constatar três graus de autenticidade, mais ou menos fortes.

último, temos os *documentos semi-autênticos*, que apresentam modificações menos importantes.

Nos manuais analisados, vemos um desdobramento do que entendemos por documentos autênticos, que são os *documentos autênticos plurilíngues*. Com base nas definições anteriores, são documentos em várias línguas, produzidos em situações reais de comunicação, refletindo a diversidade linguística de contextos multilíngues e interculturais. Eles tampouco são produzidos com um propósito de ensino-aprendizagem e, nesse caso, não parecem ter passado por modificações ou adaptações quando integrados nas atividades dos manuais. Esses documentos são encontrados em seis atividades, mais especificamente, no manual *Passarela*, no volume 4 da coleção *Vamos Juntos(as)* e no *Portas Abertas avançado*.

No manual *Passarela*, no Dossiê 1/Unidade 4 (*Para você, o que é...?*), encontramos metade dessas atividades com documentos autênticos plurilíngues, que são, mais especificamente, depoimentos em vídeo extraídos do projeto *7 bilhões de outros*¹⁵⁴, idealizado pelo cineasta francês Yann Arthus-Bertrand. Esses depoimentos trazem pessoas de diversas origens/nacionalidades falando em suas próprias línguas sobre temas universais como vida, humanidade, felicidade e amor. É importante mencionar que todos eles estão legendados, ao que nos parece, em português europeu.

A compreensão desses depoimentos se volta para o reconhecimento de temas comuns que atravessam esses discursos, revelando, em meio a essa polifonia¹⁵⁵, a diversidade de experiências e perspectivas que estão postas numa dimensão intercultural. Isso vai ao encontro dos dois objetivos estabelecidos para a competência intercultural nessa unidade do manual *Passarela*: “refletir sobre trajetórias de vida e experiências pessoais nos mais variados contextos e culturas” e “discutir temas universais a partir de depoimentos dados em diversas línguas/ culturas” (Freitas *et al.*, 2020, p. 10).

Uma das atividades (FIGURA 15) propõe duas visualizações do mesmo vídeo com questões sequenciais para a compreensão dos depoimentos. Na primeira visualização (atividade 1), os e as aprendizes, em duplas, respondem duas perguntas: o que mais chamou a atenção durante o vídeo (letra a) e quais foram os temas abordados (letra b). Na segunda visualização (atividades 2 e 3), anotam três respostas

¹⁵⁴ Disponível em: <https://www.goodplanet.org/fr/>. Acesso em: 14 jul. 2024.

¹⁵⁵ O termo polifonia está sendo usado no sentido bakhtiniano.

dadas pelos e pelas participantes do vídeo e, com base nessas respostas, elaboram as perguntas que poderiam ter sido feitas.

FIGURA 15 – Documento autêntico plurilíngue no manual *Passarela*

 **Compreensão de vídeo**

Assista ao vídeo a seguir. Depois, **faça as atividades**.



Fonte: Fundação GoodPlanet.
Disponível em: vimeo.com/channels/597044/66402629.



 **1ª VISUALIZAÇÃO**

1. Em duplas. Responda as perguntas:

a. O que mais chamou a sua atenção vendo este vídeo?

b. Quais são os temas tratados no vídeo?

 **2ª VISUALIZAÇÃO**

2. Anote três respostas dadas pelos participantes do vídeo.

a. _____

b. _____

c. _____

3. Agora elabore uma pergunta para cada resposta anotada no vídeo anterior.

a. _____

b. _____

c. _____

FONTE: FREITAS *et al.* (2020, p. 42).

Observamos que as atividades não abordam diretamente o aspecto plurilíngue dos depoimentos. Na pergunta inicial (atividade 1), os e as aprendizes podem até mencionar que o fato de os e as participantes falarem em suas próprias línguas foi o que mais chamou a atenção, mas isso vai acabar dependendo de uma percepção mais individual de cada um/uma. Pensamos que, numa abordagem do tipo despertar para as línguas, perguntas mais direcionadas poderiam, por exemplo, levar os e as aprendizes a reconhecer outras línguas do *continuum* das línguas românicas, além da língua-alvo, ou mesmo identificar se suas próprias línguas estão presentes nesse mosaico multilíngue.

No volume 4 da coleção *Vamos Juntos(as)*, encontramos duas atividades com documentos autênticos plurilíngues. Uma delas (FIGURA 16), na Unidade 5, traz um vídeo institucional disponível no *YouTube*, que documenta um evento de boas-vindas a estudantes estrangeiros na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Entre

outros aspectos, o vídeo evidencia a diversidade linguística desse ambiente universitário, trazendo relatos de estrangeiros/intercambistas que falam sobre suas trajetórias e experiências, especialmente em relação ao aprendizado do português.

FIGURA 16 – Documento autêntico plurilíngue no manual *Vamos Juntos(as) volume 4*

Unidade 5 Trabalhando e estudando

5 Assim como Kena, muitos estudantes de outros países chegam todos os anos na Unicamp. Assista ao vídeo sobre o evento de recepção a alunos internacionais realizado em 2015.



Video disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=N50Wb0a-Q8c&list=PLu5a4Uv02-9F3C9F8a3a941-BBHE0Qo&index=1&t=1s>
 Acesso em: 24 ago. 2020

Imagem: Universidade de Passo Fundo

De acordo com o vídeo, quais dessas atrações aconteceram no evento?

<input type="checkbox"/> Aulas sobre cultura brasileira	<input type="checkbox"/> Partida de futebol
<input type="checkbox"/> Comemorações	<input type="checkbox"/> Peça de teatro
<input type="checkbox"/> Música ao vivo	<input type="checkbox"/> Samba
<input type="checkbox"/> Palestras sobre o cotidiano do campus	<input type="checkbox"/> Sessões de fotos
<input type="checkbox"/> Palestras sobre política brasileira	



Imagem: Universidade Federal de Roraima

145

VAMOS JUNTOS! Curso de Português como Língua de Acolhimento

6 No vídeo, três estudantes são entrevistadas. Com qual dos depoimentos a seguir você se identifica mais? Justifique para seus(as) colegas.

Estudante chinesa:

Eu estou estudando português há dois anos. Quando eu era pequena, eu gostava de língua estrangeira, mas agora, na China, poucas pessoas falam português.

Estudante alemã:

I had always Spanish in school. In Germany, you have the chance to either learn French, Spanish or, sometimes, Russian, so you don't have the opportunity to learn Portuguese. Or you do it outside school, private. And I always hated Spanish at school, and I thought "ok, now you have the opportunity to learn a completely different language".

Eu sempre tive Espanhol na escola. Na Alemanha, você tem a chance de aprender francês, espanhol ou, às vezes, russo, não tendo a oportunidade de aprender português. Ou você tem aulas fora da escola, particulares. E eu sempre odiei Espanhol na escola, e pensei "ok, agora você tem a oportunidade de aprender uma língua completamente diferente".

Estudante colombiana:

Yo realicé un poco de estudio de portugués, pero, pues igual, llegar acá es una forma, pero para hablar, comunicándose... es completamente diferente.

Eu estudei um pouco de português, mas, mesmo assim, chegar aqui é uma coisa, mas para falar ou se comunicar... é completamente diferente.

146

FONTE: BIZON; DINIZ; CAMARGO (2020, p. 145-146).

Na atividade 5, os e as aprendizes assistem ao vídeo para identificar as atividades/atrações que tiveram lugar no evento da UNICAMP. Para isso, devem marcar as opções corretas dentre as que são apresentadas. Na atividade 6, são apresentados os depoimentos das intercambistas. Os e as aprendizes devem escolher aquele com o qual mais se identificam e justificar sua escolha para os e as demais colegas. Para isso, usam as transcrições que estão na língua-alvo, em português, e nas línguas das intercambistas, em inglês e espanhol. Dessa forma, ao lerem os textos, podem alternar entre as línguas conforme necessário, aproveitando os conhecimentos de uma para reforçar ou esclarecer a compreensão da outra.

Aqui, analisamos atividades que não apresentam questões específicas direcionadas para as línguas presentes nos documentos autênticos plurilíngues¹⁵⁶. Com isso, buscamos mostrar que essa falta não anula o fato de que estes documentos continuam a oferecer oportunidades para que isso seja feito. Contudo, longe de afirmar algo que merece ser investigado em pesquisas futuras, parece-nos que qualquer movimento nesse sentido ficará, ao menos num primeiro momento, a cargo da iniciativa dos e das aprendizes. Isso não impede, todavia, que os e as docentes possam adaptar essas atividades para aproveitar o potencial desses documentos para o plurilinguismo.

Com isso em mente, pensamos que as cartilhas plurilíngues, como as publicadas pelo ACNUR e pela Organização Internacional para as Migrações (OIM), poderiam ser utilizadas na sala de aula de PLAc. Isso porque elas trazem informações importantes para a vida cotidiana e a integração das populações refugiadas que chegam ao Brasil. Dessa forma, podem tanto fomentar discussões plurilíngues (como vimos anteriormente), quanto servir para explorar a materialidade linguística e discursiva dos textos, numa perspectiva comparativa e intercompreensiva com a língua-alvo. Para dar uma ideia mais concreta da variedade temática dessas cartilhas, trazemos aqui alguns exemplos.

A *Cartilha para refugiados no Brasil*¹⁵⁷, publicada em 2014 pelo ACNUR, traz informações essenciais para auxiliar migrantes de crise a entenderem seus direitos e responsabilidades durante sua permanência no Brasil. Ela aborda tópicos como acesso a trabalho, saúde e educação, bem como procedimentos para a obtenção de documentos importantes, como a Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) e o Cadastro de Pessoa Física (CPF). Também orienta sobre serviços, como assistência social e jurídica, e proteção contra violência doméstica. Como vemos na capa (FIGURA 17), a cartilha está disponível em inglês, francês, espanhol e árabe, além do português.

¹⁵⁶ Dentre as seis atividades com documentos autênticos plurilíngues, apenas uma apresenta questões específicas direcionadas para o uso das línguas. Esta atividade está localizada na Unidade 1 do volume 4 da coleção *Vamos Juntos(as)* e traz duas postagens de *Instagram* (rede social) de estabelecimentos comerciais gerenciados por migrantes ou descendentes de migrantes. Cf. BIZON; DINIZ; CAMARGO (2020, p. 30-31).

¹⁵⁷ ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **Cartilha para Refugiados no Brasil**: direitos e deveres, documentação, soluções duradouras e contatos úteis. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Cartilha-para-Refugiados-no-Brasil_ACNUR-2014.pdf. Acesso em: 12 fev. 2024.

FIGURA 17 – Cartilha plurlíngue: *Cartilha para refugiados no Brasil*

FONTE: ACNUR (2014).

A *Cartilha para acolhimento de migrantes internacionais em unidades de saúde*¹⁵⁸, publicada em 2021, desenvolvida pela OIM em parceria com secretarias de saúde e instituições de educação do Rio Grande do Sul, é um documento que visa facilitar a comunicação entre profissionais de saúde e migrantes de crise, considerando as barreiras linguísticas que podem dificultar um atendimento médico adequado. Dessa forma, traz frases úteis e vocabulários específicos em várias línguas, mais especificamente crioulo haitiano, espanhol, francês e uolofe¹⁵⁹, além do português.

Esta página da cartilha (FIGURA 18) pode ajudar profissionais de saúde a identificar e discutir queixas urinárias com pacientes migrantes. Para isso, oferece uma lista de perguntas que podem ser feitas em relação a sintomas, como a cor da urina, dor ou ardência ao urinar, frequência urinária e a presença de sangue na urina. Cada pergunta está traduzida em crioulo haitiano, espanhol, francês e uolofe. A página também inclui uma paleta de cores para ajudar os e as pacientes a especificar a cor da urina. Isso é essencial no contexto médico, uma vez que a precisão e a clareza da comunicação podem impactar o diagnóstico e o tratamento.

¹⁵⁸ ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). **CARTILHA PARA ACOLHIMENTO DE MIGRANTES INTERNACIONAIS EM UNIDADES DE SAÚDE**: Para comunicação no atendimento em saúde de migrantes nos idiomas crioulo haitiano, espanhol, francês e wolof. Brasília: OIM, 2021. Disponível em: https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbd11496/files/documents/Cartilha-para-Acolhimento-de-Migrantes_0.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

¹⁵⁹ O uolofe ou wolof é uma língua falada por cerca de 10 milhões de pessoas, principalmente no Senegal, Gâmbia e Mauritânia. É uma das línguas oficiais do Senegal, juntamente com o francês.

FIGURA 18 – Cartilha plurilíngue: *Cartilha para acolhimento de migrantes internacionais em unidades de saúde*

QUEIXAS URINÁRIAS

DIFIKILTE POU FÈ PIPI

QUEJAS URINARIAS

PLAINTES URINAIRES

DIANGOROY TOUR NDOKH

Pt

Ht

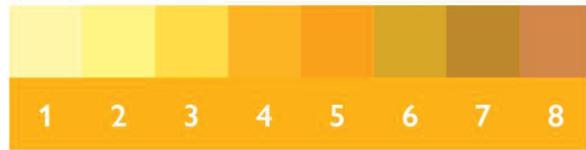
Es

Fr

Wo

Qual a cor?

Ki koulè?
 ¿Qué color?
 De quelle couleur sont vos urines?
 Bann couleur?



Dor ou ardência ao fazer xixi?

Ou gen doulè oubyen li boulew lè wap pipi?
 ¿Dolor o ardor al orinar?
 Avez-vous des douleurs ou des brûlures urinaires?
 Dafay metti wala mouy khassann booy tour ndokh?

Vai muitas vezes fazer xixi?

Eskew pipi souvan?
 ¿Vas a orinar a menudo?
 Avezvous souvent envie d'uriner?
 Dinga demm douss lou Bari?

Tem sangue?

Li gen san?
 ¿Hay sangre?
 Y a-t-il du sang?
 Amna dérètt?



A *Cartilha de apoio linguístico para interações em saúde*¹⁶⁰, publicada em 2023, desenvolvida como parte de um projeto de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), é um recurso destinado a facilitar as interações entre profissionais de saúde e indígenas warao. O documento trilingue, português, espanhol e warao, abrange uma variedade de tópicos, incluindo sintomas, partes do corpo, doenças, termos de parentesco e frases básicas para a comunicação em locais de atendimento médico. Além disso, o documento conta com a participação ativa de indígenas warao, “as palavras, frases e expressões foram projetadas em espanhol e português em um telão e o grupo as traduziu para a língua warao” (Facundo Navia, 2023, s.p.).

A página analisada na cartilha (FIGURA 19) apresenta um vocabulário de doenças prévias, com traduções em português, espanhol e warao. As doenças listadas incluem COVID, hipertensão, hérnia, tuberculose, enxaqueca, anemia, HIV – AIDS, diabetes, câncer, entre outras. Cada doença é representada por um desenho para facilitar a compreensão, o que é particularmente útil no caso de indígenas warao não alfabetizados. Este não deixa de ser um exemplo interessante de como materiais de saúde podem ser adaptados para atender comunidades multilíngues.

¹⁶⁰ FACUNDO NAVIA, A. *et al.* **Cartilha de apoio linguístico para interações em saúde**. Cartilla de apoyo linguístico para interacciones en salud. Karata tamaja sanetakitane dibu [livro eletrônico]. Natal, RN: Ed. dos Autores, 2023. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2023/05/Cartilha-de-apoio-Linguistico-para-interacoes-em-saude.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2024.

FIGURA 19 – Cartilha plurilíngue: Cartilha de apoio linguístico para interações em saúde

VOCABULÁRIO DE

DOENÇAS PRÉVIAS

PORTUGUÊS
ESPAÑOL
WARAO



COVID

COVID

COVID



HIPERTENSÃO

PRESIÓN ALTA

BOTOBOTERA



HÉRNIA

HÉRNIA

KABUKARI
NABUTONAI



PUS

PUS

KUNAJE /
ONOBO



TUBERCULOSE

TUBERCULOSIS

OBOSABANA



ENXAQUECA

JAQUECA

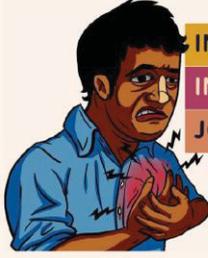
KAWAJERA
ABANE
AKUAJERA



DOENÇA
SEXUALMENTE
TRANSMISSÍVEL

ENFERMEDAD
SEXUALMENTE
TRANSMISIBLE

SAMORONA



INFARTO

INFARTO

JOKAROSINAKA

SANGUE

SANGRE

JOTO

ANEMIA

ANEMIA

JENE

HIV - AIDS

VIH - SIDA

WABASABANA

DIABETES

DIABETES

JOTU
DIABERA

CÂNCER

CÁNCER

EKUSABANA

FONTE: FACUNDO NAVIA (2023, s.p.).

Sem esses recursos plurilíngues, os e as migrantes dependeriam de seus próprios conhecimentos em português para ter acesso às informações ou, então, de ferramentas de tradução e da ajuda de terceiros mais proficientes na língua, o que acabaria limitando consideravelmente sua autonomia. O uso desses materiais por agentes públicos e outros profissionais que atuam em locais de acolhimento também pode contribuir para descentralizar a língua dominante, reconhecendo outras línguas como facilitadoras da comunicação.

Desse ponto de vista, essas cartilhas podem mudar as *regras do jogo*, principalmente em espaços tendencialmente monolíngues, marcados por uma pluralidade linguística desigual (Bretegnier, 2014). Ao permitir que cada um/uma utilize sua própria língua, esses materiais diminuem a necessidade de recorrer a uma língua comum, evitando que um dos interlocutores fique em desconforto/desvantagem. Dessa forma, eles contribuem para legitimar a ideia de que a comunicação pode ocorrer mesmo entre aqueles que não compartilham uma mesma língua.

Além disso, esses materiais, assim como outros recursos plurilíngues, podem ser aproveitados em atividades didáticas de PLAc. Nesse caso, as demais línguas funcionariam como pontes/apoios para a leitura e compreensão dos textos em português, ampliando a experiência discursiva dos e das aprendizes, bem como sua capacidade de entender informações de forma independente. Num movimento contínuo de idas e vindas entre as línguas, surgiriam oportunidades de aprendizados mútuos, o que também os/as levaria a uma reflexão metalinguística sobre suas próprias línguas.

De modo geral, os manuais analisados tendem a se privar de documentos autênticos bi-plurilíngues ou mesmo de documentos autênticos, como é mais claramente o caso do manual *Pode Entrar*. Nesse sentido, pensamos que a inclusão dessas cartilhas em manuais e outros materiais didáticos de PLAc seria uma forma de trazer as línguas dos e das migrantes de crise para dentro desse espaço enunciativo, tornando os conteúdos abordados mais pertinentes, uma vez que estariam situados no contexto de temas importantes para a politização e integração dessas populações.

5.1.1.5 Práticas envolvendo tradução

No ensino-aprendizagem de línguas, talvez nada tenha sido tão controverso quanto a tradução. Isso porque, historicamente, seu lugar oscilou conforme as perspectivas e metodologias predominantes de cada época. Se, num primeiro momento, a tradução era privilegiada em métodos como a gramática-tradução, depois da Segunda Guerra Mundial passou a ser condenada e banida no método direto, na medida em que o ensino da língua-alvo passou a ser realizado *na* língua-alvo, numa perspectiva monolíngue, sem passar por outras línguas, como as línguas maternas dos e das aprendizes. Décadas mais tarde, ela foi então reintegrada de maneira mais positiva no conceito de mediação proposto pelo QECRL (Conseil de l'Europe, 2018). Conforme Schädlich (2016),

La traduction – pendant longtemps associée à la méthodologie traditionnelle et pour cela bannie de la classe de langues – a été reconsidérée et en partie réhabilitée sous la notion de médiation linguistique dans les nouvelles approches communicatives et actionnelles en didactique des langues¹⁶¹ (p. 81).

No nosso caso, interessa saber que exercícios ou práticas de tradução são propostos nas atividades dos manuais que analisamos. Por exemplo, saber se a tradução envolve o uso de recursos externos, como dicionários bilíngues e ferramentas de tradução *on-line*, se leva em conta aspectos extralinguísticos dos textos a serem traduzidos, se é realizada no contexto de situações comunicativas específicas e, nesse caso, para que tipo de aprendizados (linguísticos, culturais etc.). De antemão, podemos afirmar que, em se tratando do ensino de português, a tradução desempenha uma função pedagógica (e não profissional, por exemplo).

A atividade do manual *Passarela* (FIGURA 20), no Dossiê 1/Unidade 4 (*Para você, o que é...?*), propõe gravar um depoimento em vídeo no qual os e as aprendizes falam sobre sua vida universitária no Brasil. Para isso, podem seguir um roteiro de perguntas específicas que incluem questões pessoais, como nome e origem, entre outras. Após a gravação, devem transcrever sua fala para o português escrito, e, por fim, para sua própria língua materna. Com isso, podem compartilhar o vídeo com mais pessoas, incluindo familiares e colegas do país de origem.

¹⁶¹ Tradução: A tradução - por muito tempo associada à metodologia tradicional e, por isso, banida da sala de aula de línguas - foi reconsiderada e em parte reabilitada sob a noção de mediação linguística nas novas abordagens comunicativas e acionais na didática das línguas.

FIGURA 20 – Prática envolvendo tradução no manual *Passarela*

FONTE: FREITAS *et al.* (2020, p. 49).

A tarefa de tradução, no lugar de ser um simples exercício de tradução de enunciados isolados e artificiais, aqui está integrada a uma situação comunicativa que se vê autêntica, servindo para tornar o conteúdo do vídeo acessível/compreensível para um público mais amplo, no caso, aqueles/aquelas que não falam português. Ainda que isso não esteja colocado no enunciado, é provável que os e as aprendizes usem dicionários e ferramentas de tradução durante essa tarefa, que são recursos externos. Apesar disso, deverão ser capazes de fazer com que suas experiências no Brasil ressoem de maneira compreensível para um público que não compartilha o mesmo contexto sociocultural.

Dessa forma, a atenção está voltada mais para a dimensão pragmática da tradução do que para o conhecimento das estruturas das línguas envolvidas. Sem nos atermos às definições do QECRL, pensamos que a mediação que talvez exista é uma mediação cultural. Desse ponto de vista, se os elementos culturais são expressos através das formas linguísticas, a tradução só vai ser bem-sucedida se os e as

aprendizes conseguirem encontrar os equivalentes desses *culturemas*¹⁶² nas suas próprias línguas.

Com isso, também podem reconhecer o valor do bilinguismo que estão desenvolvendo no processo de aprendizagem da língua-alvo, no contexto do PLAc, no sentido de perceber que ele possibilita a comunicação intercultural. Além disso, podem ver suas línguas sendo legitimadas e valorizadas, juntamente com suas trajetórias e experiências no país de acolhimento. No contexto da migração de crise e diante dos processos de apagamento linguístico e identitário, acaba sendo importante criar espaços como este, para que os e as aprendizes vejam que seus repertórios linguísticos não representam um obstáculo para a integração e o aprendizado da língua nacional. Conforme Bretegnier (2014),

Ces activités plurilingues, en mettant conjointement en travail des langues diversement légitimées socialement, permettent, dans la situation didactique, de les réinscrire dans un rapport de parité, contribuant ainsi à leur reconnaissance¹⁶³ (p. 164).

A atividade da Unidade 2, no volume 4 da coleção *Vamos Juntos(as)* (FIGURA 21), traz um texto autêntico que apresenta informações sobre a Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS). O texto também está traduzido nas línguas do público-alvo, mais especificamente árabe, crioulo haitiano, espanhol, francês, inglês, lingala e suaíli. Na proposta, os e as aprendizes trabalham em duplas e leem os textos que estão nessas outras línguas para completar as lacunas – com palavras isoladas – no texto em português. Como mencionado na atividade, também podem usar recursos externos, como tradutores *on-line* ou dicionários bilíngues, para realizar a tarefa.

Ao fazerem isso, podem não apenas ampliar o vocabulário, mas também o conhecimento sobre os direitos trabalhistas, entendendo o que é a Carteira de Trabalho e sua importância. No contexto do PLAc, isso contribui para que saibam que podem ter acesso ao trabalho de forma regulamentada e segura no Brasil. Esse conhecimento é fundamental, especialmente porque, em se tratando de migrantes de crise, não é raro encontrar irregularidades ou mesmo situações mais graves, como o trabalho análogo ao de escravo, principalmente nas áreas rurais.

¹⁶² Cf. LADMIRAL (2016).

¹⁶³ Tradução: Essas atividades plurilíngues, ao colocarem simultaneamente em prática línguas diversamente legitimadas socialmente, permitem, na situação didática, reinscrevê-las numa relação de paridade, contribuindo assim para o seu reconhecimento.

FIGURA 21 – Prática envolvendo tradução no manual *Vamos Juntos(as) volume 4*

Unidade 2 Trabalhando e estudando

VAMOS JUNTOS! Curso de Português como Língua de Acolhimento

Árabe

بطاقة العمل (CTPS)

تبدو بطاقة العمل والضمآن الاجتماعي (CTPS) المعروفة بأسم "بطاقة العمل" إلى حد كبير مثل جواز السفر وهو بمثابة وثيقة هوية وسجل لتاريخ حياتك المهنية لكل وظيفة (عمل) لديك. يجب على صاحب العمل أن يكتب: تاريخ القبول في الشركة و تاريخ المغادرة، وراتب البداية، و الوظيفة، وتغيير الراتب .. والعطلات وغيرها

عندما تسلم "بطاقة العمل" إلى صاحب العمل للتوقيع، أمامه 48 ساعة لإعادة البطاقة لك لا يمكن الاحتفاظ بالبطاقة لأكثر من 48 ساعة CIE

بطاقة العمل " مهمة جدا! لا تتركها، لا تفسدها، لا توشحها. إلخ"

يحظر تغيير الصورة وتغيير محتويات بطاقة العمل

لأخذ واستخراج بطاقة العمل تحتاج إلى صوتين 3x4، ووثيقة هوية (بطاقة هوية الأجنبي أو بروتوكول) و CPF والبيانات الإقامة، بعد ذلك يجب أن تذهب إلى موقع MTE

www.mte.gov.br

Tradução feita por Ahmed Frij de texto integrante do seguinte documento: MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO. Direitos dos trabalhadores - português, 2016, p. 7-8. Disponível em: https://www.stj.jus.br/portals/media/53855/cartilha-emigrantes-esp_digital.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

Espanhol

Libreta de trabajo (CTPS)

La Libreta de Trabajo y Previsión Social (CTPS), conocida como «libreta de trabajo», se parece mucho a un pasaporte. Ella sirve como documento de identidad y registra el historial de tu vida como trabajador. En cada empleo por el que pasas a lo largo de los años, el empleador debe anotar: fecha de admisión, fecha de salida, salario inicial, función, modificaciones en el salario, vacaciones, entre otros.

Cuando entregas la libreta de trabajo a un empleador para firmarla, el empleador tiene 48 horas para devolver su documento. ¡E! no puede quedarse con tu libreta por más de 48 horas! ¡La libreta de trabajo es muy importante! No permitas que se rasgue, se moje, se ensucie, etc. Está prohibido cambiar la fotografía o modificar anotaciones en la libreta de trabajo.

Para sacar la libreta de trabajo son necesarias dos fotos 3x4, un documento de identidad de Brasil (Cédula de Identidad de Extranjero - CIE -, o Protocolo), tu CPF y un comprobante de domicilio. Después, es necesario llevarlos a una de las filiales del MTE (www.mte.gov.br).

Adaptado de: MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO. Direitos dos trabalhadores - espanhol, 2016, p. 7-8. Disponível em: https://www.stj.jus.br/portals/media/53811/cartilha-emigrantes-esp_digital.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

Crioulo haitiano

Kanè travay (CTPS)

Kanè travay ak pwovidans sosyal (CTPS) ke nou plis konnen sou non "Carteira de trabalho", sanble anpil ak yon paspo. Li sevi kom dokiman idantite e anrejistre istorik vi ou kom travayè. Nan chak travay ke ou pase pandan ane yo, mèt travay la oswa mèt entrepriz la dwe make: dat ou te antre nan antrepriz la, dat ou sot, salè inisyal, modififonksyon ki fèt nan salè a, konje, pami lòt bagay.

Lè ou bay Kanè travay la ba yon mèt travay pou li siyen, li gen 48è pou li remèt ou dokiman sila. Li pa ka kenbe! I pou plis pase 48è! Kanè travay enpòtan anpil! Pa chire li, pa moute li, pa sal li, elatrivey. Li entèdi pou ou chanje foto ki sou "carteira de trabalho" a oubyen modifie sa ki make nan Kanè travay la.

Pou w kapab fè kanè travay la, w ap bezwen de (2) foto 3x4, yon pyès idantite brezilyen (li kapab kat rezidans ou - CIE - ou pwotokòl) CPF ou avèk yon prèv adrès. Aprè sa, se sel pote yon nan nonn nan biwo MTE (www.mte.gov.br).

Tradução feita por Desmettre Jean de texto integrante do seguinte documento: MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO. Direitos dos trabalhadores - português, 2016, p. 7-8. Disponível em: https://www.stj.jus.br/portals/media/53855/cartilha-emigrantes-esp_digital.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

Francès

Carte de travail (CTPS)

La Carte de Travail et Sécurité Sociale (CTPS), connue comme "carteira de trabalho", ressemble beaucoup à un passeport. Elle sert de document d'identité et enregistre l'historique de votre vie professionnelle. Dans chaque emploi que vous occupez au fur et à mesure des années, l'employeur doit mentionner : la date d'entrée dans l'entreprise, la date de sortie, le salaire initial, la fonction, les altérations de salaire, les congés, entre autres choses.

Quand vous donnez la "carteira de trabalho" à signer à un employeur, l'employeur a 48 heures pour vous rendre votre document. Il ne peut rester en possession de votre carte plus de 48 heures ! La "carteira de trabalho" est très importante ! Ne la déchirez pas, ne la mouillez pas, ne la salissez pas etc. Il est interdit de changer la photo et altérer le contenu de la "carteira de travail".

Pour obtenir la "carteira de trabalho", il faut deux photos 3x4, une pièce d'identité brésilienne (Carteira de Identidade de Estrangeiro - CIE -, ou Protocolo), votre CPF et un justificatif de domicile. Ensuite vous devez le déposer à un des guichets MTE (www.mte.gov.br).

Adaptado de: MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO. Droit du travail et droit des salariés et employés - français, 2016, p. 7-8. Disponível em: https://www.stj.jus.br/portals/media/53855/cartilha-emigrantes-frs_digital.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

Inglés

Work record booklet (CTPS)

The Work Record and Social Security Booklet CTPS (labour registry), looks like a passport. It acts as an ID and it contains records of your employment history. For every job you have, the employer should record: start date, end date, start salary amount, function, salary corrections, vacations, etc.

When you take your CTPS to an employer for signature, the employer has 48 hours to return it. The employer cannot keep your CTPS for more than 48 hours! The CTPS is very important! Do not allow it to become torn, wet, dirty, etc. It is not allowed to change your photo or make alteration to the records on your CTPS.

To issue a CTPS, take two 3x4 photos, a Brazilian ID document (CIE or CIE submission slip), your CPF and a proof of residence to one of the MTE bureaus (www.mte.gov.br).

Adaptado de: MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO. Worker's rights, 2016, p. 7-8. Disponível em: https://www.stj.jus.br/portals/media/53811/cartilha-emigrantes-esp_digital.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

Swahili

Kibali cha kufanya kazi (CTPS)

Kadi ya Kazi na Usalama ya Jamii (CTPS), inayojulikana kama "kadi ya kazi", inaonekana kama passipoti. Inatumika kama hati ya kitambulisho na rekodi ya Hadithi ya maisha yako kama mfanyakazi. Katika kila kazi unayotumia zaidi ya miaka, mwajiri lazima atambue: tarehe ya uandikishaji, tarehe ya kuondoka, Mshahara, kazi, mabadiliko ya mshahara, likizo, kati ya wingine.

Unapampa mwajiri wako kadi ya ajira kusaini, mwajiri ana masaa arobaini na nane kurudisha hati yako. Hawezi kuweka mkoba wake kwa zaidi ya masaa 48! Kadi ya kazi ni muhimu sana! Usiruhusu iwe nyepuke, inywe na mvua, iwe mchafu, nk. Ni marufuku kubadilisha picha au kubadilisha maelezo katika kadi ya kazi.

Ili kupata kadi yako ya kazi lazima uwe na picha mbili 3x4, hati ya kitambulisho cha Brazil (Kadi ya Kitambulisho cha Kigeni - CIE -, au Ifikiki), CPF yako na arwani ya vocho. Halafu, chukua tu kwa moja ya machapisho ya MTE (www.mte.gov.br).

Tradução feita por Pathy Ahundu Munga de texto integrante do seguinte documento: MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO. Direitos dos trabalhadores - português, 2016, p. 7-8. Disponível em: https://www.stj.jus.br/portals/media/53855/cartilha-emigrantes-esp_digital.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

Lingala

Mukanda ya Musala (CTPS)

Mukanda ya Musala pe ko Mibatela kati na ekolo (CTPS), eyebana na kombo ya " mukanda ya musala", ekokana mingi penza na mukanda ya mpempe. Yango pe ekoki kozala lokola mukanda yako tambolela bisika nioso lokola lisolo pona bomoyi nayo lokola mosali. Na musala nioso oyo oko banda ko zwa na mikolo eza koya, mopesi musala : esengeli akoma mukolo ako banda musala, pe na mukolo ya suka oyo oko silisa musala, mbongo ya motoki nayo ya ebandeli, ebonga ya ki mokozini na mosala, ko bongola mbongo ya suka sanza, ko pema ya musala, na makambu misusu.

Tangu mopesi mosala ako zwa mukanda nayo ya musala, po atia ya ye lokasa, mopesi mosala azali na 48 heures po azongisela yo mukanda na yo. Ye akoki ko tikala na mukanda nayo te likolo ya 48 ngongali Mukanda ya musala aza mutua mingi! Ko tika te ekatana, ezua mayi, ebeba na bosolo, to pe biloko misusu. Epokisami ko tia photo misusu na esika ya oyo ya kala to pe ko bongola makomi na mukanda ya musala. Pona ko zwa mukanda ya musala esengeli kozala na photo mbale 3x4, mukanda yako tambolela na Brasil, (mukanda yako tambolela pona batu oyo baza ya mboka Brésil te -CIE-, to pe mukanda ya tangu okoma na Brasil), to pe CPF na mukanda moko ya esika ovanaka. Na sima ya nioso wana oko mema esika ya poste ya MTE (www.mte.gov.br).

Tradução feita por Pathy Ahundu Munga de texto integrante do seguinte documento: MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO. Direitos dos trabalhadores - português, 2016, p. 7-8. Disponível em: https://www.stj.jus.br/portals/media/53855/cartilha-emigrantes-esp_digital.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

Português

Carteira de Trabalho (CTPS)

A Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), conhecida como "carteira de trabalho", se parece bastante com um _____ . Ela serve como documento de identidade e registra o _____ de sua vida como trabalhador. Em cada emprego que você passar ao longo dos anos, o empregador deve anotar: data de admissão, data de saída, _____ inicial, função, alterações no salário, férias, dentre outros.

Quando você dá a carteira de trabalho a um empregador para assinar, o empregador tem _____ para devolver o seu documento. Ele não pode ficar com sua carteira por mais de 48 horas! A carteira de trabalho é muito importante! Não a deixe rasgar, molhar, sujar, etc. É proibido trocar a fotografia ou alterar anotações na carteira de trabalho.

Para tirar a carteira de trabalho é preciso ter duas fotos _____, um documento de identidade do Brasil (Carteira de Identidade de Estrangeiro - CIE -, ou Protocolo), o seu CPF e um _____ de endereço. Depois, é só levar em um dos postos do MTE (www.mte.gov.br).

MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO. Direitos dos trabalhadores - português, 2016, p. 7-8. Disponível em: https://www.stj.jus.br/portals/media/53855/cartilha-emigrantes-esp_digital.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

51

Unidade 2 Trabalhando e estudando

52

VAMOS JUNTOS! Curso de Português como Língua de Acolhimento

53

54

FUNTE: BIZON; DINIZ; CAMARGO (2020, p. 51-54).

Nessa atividade, os e as aprendizes passam de suas próprias línguas para a língua-alvo. Para isso, podem contar com a ajuda de colegas que estejam trabalhando com textos em outras línguas para formular hipóteses em conjunto, pois termos opacos numa língua, podem ser transparentes em outra. Por exemplo, a palavra *passaporte* vai ser transparente em espanhol, francês, inglês, crioulo haitiano e suaíli. Em contrapartida, a palavra *comprovante* vai ser mais opaca em relação à palavra *prèv* em crioulo haitiano, *proof* em inglês e *justificatif* em francês. Nesse caso, as palavras *prova* e *justificativa* podem até servir, mas não se encaixam perfeitamente no contexto do texto. Assim, as nuances semânticas dessas traduções também podem ser discutidas e/ou verificadas em dicionários.

Nas atividades que analisamos, a tradução pedagógica é usada de modo eclético, indo além do simples exercício linguístico e incluindo, por exemplo, a análise comparativa meta/interlinguística e a comunicação intercultural. Também observamos que o sentido da tradução nas propostas varia, indo das línguas dos e das aprendizes para a língua-alvo (em três atividades) e no sentido inverso (em outras três atividades), enquanto apenas uma atividade propõe uma tradução do inglês para a língua-alvo. Por fim, o uso de recursos externos, como dicionários bilíngues e ferramentas de tradução, é explicitamente mencionado em apenas duas das sete atividades.

5.1.2 Práticas potencialmente plurilíngues

As práticas potencialmente plurilíngues são marcadas por uma certa indefinição ou ambiguidade. Isso porque, ainda que elas se concentrem no ensino da língua-alvo *na língua-alvo*, dão abertura para que outras línguas sejam usadas de forma pontual e não planejada nas atividades – caracterizando uma *micro-alternância*¹⁶⁴. Assim, elas podem ser plurilíngues a depender de como serão realizadas em sala de aula. Como sabemos, isso envolve tantas variáveis quanto se possa imaginar, dentre as quais, a atitude docente, a iniciativa dos e das aprendizes, as restrições pedagógicas e assim por diante.

¹⁶⁴ Cf. DUVERGER (2007); GAJO; STEFFEN (2015).

Ora, mesmo em classes mais homogêneas¹⁶⁵, uma atividade que foi originalmente projetada para ser realizada na língua-alvo pode acabar sendo realizada em outras línguas. Nesse caso, docentes e aprendizes recorrem às suas próprias línguas, conforme suas necessidades, para resolver determinadas tarefas. Isso pode acontecer em discussões em grupo, onde os e as aprendizes utilizam suas próprias línguas para explicar um conceito a um ou uma colega, ou quando fontes de pesquisa estrangeiras/internacionais são usadas para completar uma tarefa. Além disso, docentes também podem usar outras línguas para explicar conteúdos, dar instruções e comunicar em sala de aula.

É importante lembrar que as salas de aula de PLAc costumam ser compostas por um público heterogêneo. No entanto, essa diversidade, por si só, nem sempre leva ao plurilinguismo. Muitas vezes, o único ponto de encontro das diferentes línguas e culturas presentes é a homogeneidade, garantida, nesse caso, pela língua-alvo. Por isso, é necessária uma intencionalidade pedagógica clara e direcionada para que essas práticas, que classificamos como potencialmente plurilíngues, se concretizem como efetivamente *plurilíngues*. Caso contrário, elas tendem a permanecer monolíngues, principalmente quando prevalece a crença de que o uso exclusivo da língua-alvo é mais vantajoso para o aprendizado ou facilita a comunicação em sala.

Sendo assim, no espectro que vai das práticas monolíngues às explicitamente plurilíngues, as práticas potencialmente plurilíngues podem deslizar de um extremo ao outro. É por isso que o principal interesse dessas atividades está na margem de abertura dada para que outras línguas sejam usadas. Em contrapartida, isso não é algo que pode ser totalmente antecipado tendo como base apenas os enunciados dessas atividades. Somente o ambiente vivo da sala de aula, com suas próprias dinâmicas, vai determinar o que *de fato* vai acontecer.

Com isso em mente, analisamos o que *é dito* nos enunciados para apontar possíveis cenários pedagógicos envolvendo o uso de outras línguas: (1) *interação*: diversos tipos de interação, como conversas, discussões e encenações, podem

¹⁶⁵ Usamos os termos “mais homogêneas” pois consideramos que, ainda que uma classe seja formada por aprendizes com níveis de proficiência bastante próximos numa dada língua-alvo, é uma ilusão considerar que ela possa ser completamente homogênea. Isso vale, inclusive, para os níveis iniciais, onde os *backgrounds* linguísticos e culturais dos e das aprendizes sempre serão bastante diferentes entre si.

suscitar o uso de outras línguas; (2) *interferência linguística*¹⁶⁶: quando temas/tópicos específicos podem levar a interferências das línguas dos e das aprendizes na realização de uma atividade; e (3) *pesquisa externa*: quando as atividades requerem a busca por informações em fontes externas ao manual didático e a pesquisa acaba sendo realizada em fontes estrangeiras/internacionais.

A tabela a seguir (TABELA 3) mostra a distribuição das 187 práticas potencialmente plurilíngues nos cenários pedagógicos *interação*, *interferência linguística* e *pesquisa externa*. A primeira coluna lista os manuais, enquanto a primeira linha lista os cenários pedagógicos. Com isso, podemos ver quantas atividades de cada cenário foram identificadas em cada manual (tal como na TABELA 2). Observamos que a maioria das atividades se concentra na *interação* (113 atividades), seguido da *interferência linguística* (64 atividades) e, por fim, da *pesquisa externa* (10 atividades).

TABELA 3 – Distribuição das práticas potencialmente plurilíngues nos cenários pedagógicos

Livros didáticos	● Interação	● Interferência linguística	● Pesquisa externa	Totais
Pode Entrar	8	9	0	17
Entre nós	1	8	0	9
Passarela	36	17	0	53
Vamos juntos 2	18	8	0	26
Vamos juntos 4	10	1	0	11
Portas abertas básico	10	2	0	12
Portas abertas intermediário	12	7	10	29
Portas abertas avançado	18	12	0	30
Totais	113	64	10	187

FONTE: A autora (2024).

Optamos por trazer para a discussão alguns exemplos de atividades para que estas definições não pareçam tão abstratas. O primeiro deles (FIGURA 22) é uma atividade que pode ser encontrada no capítulo/unidade 8, intitulado *Saúde e o SUS*,

¹⁶⁶ Utilizamos o termo *interferência* na falta de outro mais adequado. Reconhecemos que se trata de um termo que, numa certa literatura teórica, pode aparecer marcado por conotações negativas, principalmente quando associado à noção de *interlíngua*.

no manual *Pode Entrar*. Nela, os e as aprendizes devem escrever um pequeno texto sobre o atendimento médico recebido em seus países de origem e comparar com o atendimento recebido no Brasil, caso tenham vivido essa experiência. Esse tipo de atividade, que coloca as culturas em contato passando unicamente pela língua-alvo, também pode ser encontrado em manuais de línguas estrangeiras de abordagem comunicativa.

FIGURA 22 – Práticas potencialmente plurilíngues: interferência linguística no manual *Pode Entrar*

Escreva um pequeno texto contando sobre o atendimento médico recebido no seu país de origem e compare-o com o recebido no Brasil, caso já tenha vivido essa experiência.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

FONTE: FEITOSA *et al.* (2015, p. 71).

O contexto do atendimento médico pode levar a interferências linguísticas mais ou menos espontâneas ou conscientes, que surgem quando os e as aprendizes usam palavras ou expressões de suas próprias línguas para falar sobre suas culturas. Isso porque, ao compartilharem experiências pessoais ou informações sobre seus países de origem, nem sempre encontram termos equivalentes ou traduções bem resolvidas na língua-alvo. Por exemplo, na atividade em questão, termos em francês como *sécurité sociale*, *carte vitale*, *mutuelle*, que são específicos do sistema de saúde francês, podem vir a ser interferências linguísticas se o texto fosse escrito por francófonos. O mesmo acontece no campo da alimentação, pois é comum que nomes de alimentos típicos não tenham correspondentes diretos em outras línguas.

Em nossa análise, pensamos que essas interferências vão estar mais diretamente vinculadas ao campo lexical e, em geral, não farão parte de um léxico compartilhado entre as línguas, diferentemente, por exemplo, do léxico panromânico

nas línguas românicas ou do léxico internacional comum a línguas de diferentes famílias¹⁶⁷. Isso porque estes vocábulos vão estar profundamente enraizados em contextos culturais e sociais específicos, seja para denominar objetos, sentimentos, fatos sociais, e não poderão ser substituídos por outros na língua-alvo.

No manual *Pode Entrar*, há outras atividades desse tipo na seção *Memória*, no final de cada capítulo/unidade. São propostas de produção de textos escritos que promovem o *encontro de culturas*, permitindo que os e as aprendizes comparem as práticas existentes no país de acolhimento com aquelas de seus países de origem, isso, com base em suas próprias vivências e perspectivas individuais. Entre os tópicos abordados podemos mencionar educação, hábitos alimentares, sistema de transporte, manifestações culturais e, como vimos, atendimento médico.

Outro exemplo é a atividade sobre biografias, no Dossiê 1/Unidade 2 (*Histórias de vida*) do manual *Passarela*¹⁶⁸ (FIGURA 23). Na proposta, os e as aprendizes entrevistam um(a) colega de classe e preenchem uma ficha com as informações pessoais e profissionais/acadêmicas do(a) entrevistado(a). Com base nessas informações, escrevem uma pequena biografia que inclui detalhes sobre a vida pessoal/origens do(a) colega, curiosidades e três fatos importantes da sua vida. Como uma variação, também podem apresentá-lo/la ao grupo.

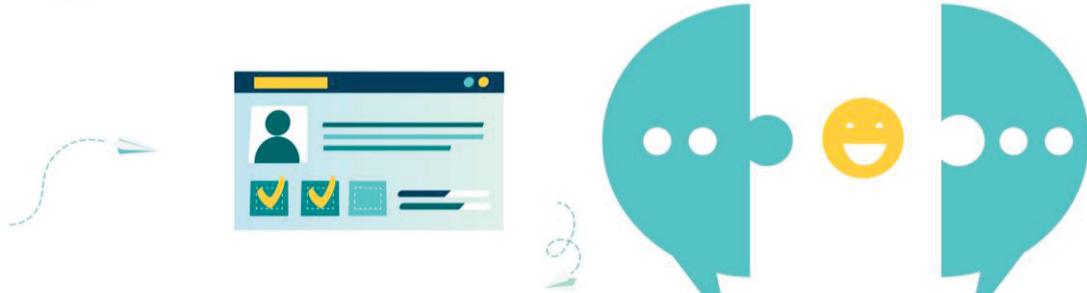
¹⁶⁷ Fazemos referência à metodologia baseada nas sete peneiras de Meissner, ou seja, sete áreas linguísticas nas quais é mais comum fazer transferências de uma língua conhecida (ou de várias línguas conhecidas) para uma nova língua ou para várias novas línguas de uma mesma família (cf. Escudé; Janin, 2010, p. 102).

¹⁶⁸ Aqui cabe lembrar que o manual *Passarela* se destaca com um maior número de práticas potencialmente plurilíngues, com 53 atividades das 187 identificadas nos manuais analisados.

FIGURA 23 – Práticas potencialmente plurilíngues: interação no manual *Passarela*



ACNUR | AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS



4. Entreviste um(a) colega de turma e complete a ficha abaixo.
Em seguida, escreva uma pequena biografia sobre ele/ela.
Você também pode apresentá-lo(a) para o grupo.

Nome: _____
Idade: _____ Data de nascimento: ____/____/____
Cidade de nascimento: _____
País de nascimento: _____
Nacionalidade: _____
Profissão: _____
Origens: _____
Curso na UFPR: _____

Vida pessoal/Origens:	Curiosidades:	Três fatos importantes na vida:
_____	_____	_____
_____	_____	_____

BIOGRAFIA

FONTE: FREITAS *et al.* (2020, p. 28).

Nessa atividade, observamos um entrecruzamento dos cenários de *interação* e *interferência linguística*. Durante a interação que, no caso, envolve a realização da entrevista, os e as aprendizes podem acabar usando outras línguas, especialmente quando surgem incompreensões e/ou precisam reformular uma informação dada na

língua-alvo. Simultaneamente, a própria temática da entrevista, centrada na biografia, acaba sendo um espaço para as interferências linguísticas. Isso porque, os e as entrevistadas podem usar termos de suas próprias línguas para falar de aspectos específicos de suas culturas e vivências.

Sabemos que a migração de crise e, mais especificamente, a condição do refúgio, impõem um cenário complexo para o acolhimento linguístico, dadas as situações difíceis, traumas, perdas e conflitos que, muitas vezes, são acentuados por uma não identificação dos e das migrantes com o país de acolhimento. Por isso, pensamos que as atividades envolvendo a produção de textos escritos encontram a noção de *second space*, proposta por Campano (2007) e posteriormente retomada por Ruano e Cursino (2019) no contexto do PLAc. Isso porque elas oferecem um espaço no qual os e as aprendizes podem ressignificar suas experiências passadas para construir novas narrativas para si. De acordo com Campano (2007),

For many of my students, memory was not simply obedience to an idealized past. Often, the past was put into conversation with the present in order to deepen understanding and so that the students could envision a more secure future for themselves and their families¹⁶⁹ (p. 26).

Ruano e Cursino (2019, p. 61) destacam que “a partir das narrativas orais é possível abrir um caminho pelo qual os estudantes têm a chance de entender e talvez ganhar um grau de controle sobre as experiências passadas que podem não ter sido totalmente inteligíveis no momento de sua ocorrência”. Nessa perspectiva, pensamos que elas podem tomar não apenas a forma de textos orais, mas também textos escritos e/ou multimodais, nos quais seriam relatadas memórias do país de origem, experiências relacionadas ao próprio deslocamento e situações vivenciadas no país de acolhimento. Esse tipo de proposta encontra os achados de Anunciação (2017), que constatou que a língua-alvo não é percebida apenas como um entrave, uma vez que existem espaços onde ela é usada pelos e pelas migrantes de crise como um recurso para a expressão de si.

O manual *Passarela*, no Dossiê 1, traz atividades interessantes para a noção de *second space*, envolvendo como gêneros do discurso biografias, autobiografias e

¹⁶⁹ Tradução: Para muitos dos meus estudantes, a memória não era uma simples obediência a um passado idealizado. Muitas vezes, o passado era colocado em diálogo com o presente para aprofundar compreensões e para que os estudantes pudessem vislumbrar um futuro mais seguro para eles mesmos e suas famílias.

diários. Numa das atividades (FIGURA 24), os e as aprendizes são incentivados e incentivadas a criar um vídeo respondendo a uma das perguntas propostas no projeto *7 bilhões de outros* (Tarefa 1). As perguntas abrangem tópicos como felicidade, liberdade, discriminação, guerra, canções, sonhos atuais, aprendizados familiares, legado para os filhos, mudanças na natureza e ações para preservá-la. Na segunda parte da atividade (Tarefa 2), devem escolher outra pergunta do mesmo projeto e dar o depoimento por escrito.

FIGURA 24 – Práticas potencialmente plurilíngues: interferência linguística/*second space* no manual *Passarela*

Tarefa 1

AGORA É SUA VEZ!
Que tal fazer o seu vídeo como o do projeto?

→ **Passo a passo:**

- Escolha uma das perguntas feitas pela equipe do projeto “7 Bilhões de Outros”.
 - Você é feliz? Qual a sua maior alegria?
 - Você se sente livre?
 - Alguma vez foi vítima de discriminação?
 - Na sua opinião, o que é a guerra?
 - Cante uma canção.
 - Quais são os seus sonhos atuais?
 - O que você aprendeu com seus pais?
 - O que você gostaria de deixar aos seus filhos?
 - Você viu a natureza mudar desde a sua infância? O que você faz para preservá-la?
- Escolha um espaço silencioso para gravar seu vídeo. Posicione a câmera perto do seu rosto ou peça para que alguém o faça e grave a sua resposta.
- A sua resposta não precisa ser elaborada previamente, é importante que tenha espontaneidade, assim como foram os depoimentos dados no projeto.
- Compartilhe o seu depoimento com seu professor.
- Se preferir, coloque o seu vídeo em uma plataforma online para que outras pessoas também possam visualizar a sua resposta.

Tarefa 2

Escolha outra pergunta do projeto e dê seu **depoimento por escrito**.

46

FONTE: FREITAS *et al.* (2020, p. 46).

Durante a produção destes textos em língua-alvo, também é possível que os e as aprendizes recorram a palavras e/ou expressões de suas próprias línguas para expressar seus conteúdos pessoais/identitários e culturais. Numa análise propositiva, pensamos que as línguas de seus repertórios podem ser intencionalmente utilizadas

na construção dessas narrativas. Nesse caso, a entrada dessas línguas nos textos pode resultar, juntamente com a língua-alvo, em enunciados bi-plurilíngues, desafiando a ideia de que as interferências linguísticas somente produzem efeitos negativos e, por isso, devem ser limitadas e corrigidas.

Desse ponto de vista, as biografias linguísticas escritas e multimodais podem ser um recurso a ser somado a esse arcabouço de atividades voltadas para a narrativa do eu. Isso porque elas permitem que as trajetórias linguísticas e as trajetórias de vida se mesquem e se diluam num todo aparente, numa enunciação individual. Através delas é possível adentrar no mundo privado desses sujeitos tal como eles mesmos o apresentam ou representam, conhecer suas histórias e observar como são contadas. Na definição de biografia linguística que trazemos, lemos o seguinte:

A biografia linguística é um instrumento de produção e coleta de dados reflexivo e narrativo, que coloca o sujeito no papel de narrador das suas vivências no processo de se tornar plurilíngue. Recorrendo ao formato “biografia linguística”, o “eu plurilíngue” reconstrói os momentos da sua trajetória biográfica que, de forma planeada ou não, consciente ou não, constituíram e moldaram a sua biografia: os sujeitos com quem contactou, os espaços por que passou, as línguas com as quais teve contacto formal e/ou informal. O relato pode não ser cronológico nem linear, podendo conter traços de tensões, de trajetos interrompidos e retomados, de contradições e buracos negros narrativos (MELO-PFEIFER; CALVO DEL OLMO, 2021, p. 361).

As biografias linguísticas visuais foram analisadas em estudos recentes realizados com aprendizes migrantes de crise no contexto do aprendizado da língua-alvo na Alemanha e no Brasil¹⁷⁰. Nesses estudos, os e as aprendizes construíram narrativas visuais para representar suas trajetórias linguísticas e trajetórias de vida. No estudo de Melo-Pfeifer e Fidalgo Schmidt (2019), os e as jovens refugiadas puderam expressar suas perspectivas sobre a integração social, suas expectativas em relação à vida na Alemanha e os desafios que enfrentam. No estudo de Ruano e Martins (2021), os e as aprendizes puderam relacionar as diferentes línguas presentes em seus repertórios linguísticos às suas experiências pessoais passadas.

Com base nisso, consideramos que as biografias linguísticas podem oferecer perspectivas interessantes sobre como os sujeitos percebem e representam seus próprios plurilinguismos e suas experiências de migração/refúgio. Além disso, as propostas também podem focalizar o futuro, de modo que os e as aprendizes tenham a oportunidade de esboçar seus projetos, objetivos e conquistas. Como observam

¹⁷⁰ Cf. MELO-PFEIFER; FIDALGO SCHMIDT, 2019; RUANO; MARTINS, 2021.

Melo-Pfeifer; Fidalgo Schmidt (2019, p. 60), “regardless of the different experiences these students may have had to go through, imagining a future is the first step toward hope and the overcoming of traumatic experiences”¹⁷¹.

Outro exemplo semelhante às biografias linguísticas visuais é o *Portrait Plurilingue: une tâche réflexive pour les réfugiés*¹⁷² (Lebreton; Mercier, 2021). Nessa atividade (FIGURA 25), os e as migrantes exploram seus repertórios linguísticos, representando as línguas que conhecem no desenho de um personagem. O objetivo é ajudar os refugiados e refugiadas a tomar consciência do seu próprio capital linguístico (Coste; Moore; Zarate, 1997) e, assim, fortalecer a autoestima. Além disso, a atividade promove discussões sobre os contextos de uso das línguas, sua valorização nas comunidades e seu uso no dia a dia. Ela faz parte da *Boîte à outils*¹⁷³, um conjunto de recursos para apoiar a integração linguística de migrantes de crise.

¹⁷¹ Tradução: Independentemente das diferentes experiências pelas quais esses estudantes possam ter passado, imaginar um futuro é o primeiro passo para a esperança e a superação de experiências traumáticas.

¹⁷² CONSELHO DA EUROPA. **Portrait Plurilingue** : une tâche réflexive pour les réfugiés. Strasbourg: Programme des Politiques linguistiques, 2017. Disponível em: <https://rm.coe.int/doc-38-portrait-plurilingue-une-tache-reflexive-pour-les-refugies-acco/168075aad2>. Acesso em: 26 jun. 2024.

¹⁷³ A *Boîte à outils* é um recurso desenvolvido pelo CoE para auxiliar os Estados membros a lidar com os desafios trazidos pelos atuais fluxos migratórios na Europa. Seu principal objetivo é ajudar organizações, especialmente voluntários que trabalham nessas organizações, a fornecer apoio linguístico para adultos refugiados. O recurso faz parte do projeto *Intégration linguistique des migrants adultes* (ILMA), que é parte importante do Programa de Políticas Linguísticas do CoE. Disponível em: <https://www.coe.int/fr/web/language-support-for-adult-refugees>. Acesso em: 26 jun. 2024.

FIGURA 25 – Portrait Plurilingue : une tâche réflexive pour les réfugiés

Accompagnement linguistique des réfugiés adultes :
La boîte à outils du Conseil de l'Europe
www.coe.int/lang-refugees

Intégration linguistique
des migrants adultes
www.coe.int/lang-migrants/fr

Accompagnement linguistique des réfugiés adultes :
La boîte à outils du Conseil de l'Europe
www.coe.int/lang-refugees

Intégration linguistique
des migrants adultes
www.coe.int/lang-migrants/fr

38 - Portrait plurilingue : une tâche réflexive pour les réfugiés

Objectif : Aider les réfugiés à réfléchir aux langues qu'ils connaissent, à la manière dont ils les utilisent et à ce qu'elles représentent pour eux

Le concept de « répertoire linguistique » renvoie au fait que tous les individus sont – potentiellement ou de fait – plurilingues, c'est-à-dire capables de communiquer dans plus d'une langue. Établir le portrait linguistique d'une personne est une façon de mettre en évidence son répertoire de langues. On peut, par exemple, dessiner un personnage et symboliser les différentes langues connues par des couleurs, comme dans l'illustration ci-dessous :



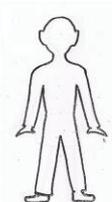
rouge = pendjabi

orange = allemand

violet = anglais

bleu = hindi

Cette activité est souvent utilisée dans le cadre du travail avec des réfugiés. C'est un bon moyen de les aider à prendre conscience de leur « capital linguistique » et, ainsi, de renforcer leur estime d'eux-mêmes, notamment dans des contextes où ils semblent jugés sur les langues qu'ils ne connaissent pas plus que sur celles qu'ils connaissent.



Source du portrait plurilingue : H.-J. Krumm (Hgg. H.-J. Krumm/E.M. Jenkins) : *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Vienne, 2001.

Programme des Politiques linguistiques
Strasbourg

Page 1/2

Programme des Politiques linguistiques
Strasbourg

Page 2/2

FONTE: CONSELHO DA EUROPA (2017).

Por fim, a atividade (FIGURA 26) encontrada na unidade 1 do manual *Portas Abertas intermediário* pede que os e as aprendizes façam uma pesquisa rápida sobre João Cândido, conhecido como "O Almirante Negro", uma figura emblemática de resistência na história brasileira. A tarefa envolve explicar os feitos de João Cândido, mas também pergunta aos aprendizes sobre a existência de figuras de resistência em seus próprios países, estendendo o tópico a outros contextos. Nessa proposta, os e as aprendizes precisarão consultar fontes de pesquisa externas ao manual, como bibliotecas digitais, *sites* educacionais e outros recursos.

FIGURA 26 – Práticas potencialmente plurilíngues: pesquisa externa no manual *Portas Abertas intermediário*

UNIDADE

27. Faça uma pesquisa rápida e explique o que o homem abaixo fez para ser lembrado até hoje como uma figura de resistência para a sociedade brasileira. A história é espetacular! Existe alguma figura de resistência na História do seu país? Se sim, quem é ?



Imagem extraída de < <https://www.portaldasmissoes.com.br/noticias/view/id/2750/joao-candido-o-almirantenegro-gaucha-heroi-nacion.html>>

FONTE: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2021b, p. 44).

Nesse caso, é possível que acabem buscando informações em fontes que estão em outras línguas além daquelas na língua-alvo. Isso pode acontecer ao acessarem o artigo da Wikipédia sobre João Cândido, que está disponível em outros quatro idiomas além do português: italiano, francês, inglês e russo¹⁷⁴. Ao lerem o artigo nessas outras línguas, podem comparar como as informações sobre a vida e os feitos de João Cândido são apresentadas. Por exemplo, os dois trechos a seguir, que apresentam sua biografia, mostram diferenças significativas de detalhamento.

João Cândido Felisberto est né dans une famille d'esclaves afro-brésiliens du Rio Grande do Sul.

João Cândido nasceu em 24 de junho de 1880, na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, atual estado do Rio Grande do Sul, no município de Encruzilhada, atual Encruzilhada do Sul. Filho dos ex-escravos João Felisberto e Inácia Cândido Felisberto, nasceu na fazenda Coxilha Bonita, [...] (WIKIPÉDIA, 2024).

Enquanto a versão em francês da biografia é mais concisa, a versão em português oferece mais detalhes, incluindo a data e o local exato de nascimento de João Cândido e mencionando que seus pais eram ex-escravos – uma precisão

¹⁷⁴ WIKIPÉDIA. João Cândido Felisberto. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jo%C3%A3o_C%C3%A2ndido. Acesso em: 24 jun. 2024.

ausente na versão francesa. Isso mostra como as informações podem ser contrastadas e como as versões em outras línguas podem facilitar a *entrada* no texto em português e sua compreensão, principalmente para aprendizes que não estejam familiarizados com os pormenores contextuais da história do Brasil. Embora nada garanta que farão a leitura desse modo, essa possibilidade existe e pode ampliar suas competências de leitura.

Em todo caso, é provável que a reformulação e síntese das informações sejam feitas na língua-alvo, a menos que os e as aprendizes optem por usar as outras línguas de seus repertórios para explicar os feitos de João Cândido. No primeiro caso, o uso de recursos externos, como dicionários e/ou ferramentas e tradução, pode ajudar a organizar o que vai ser dito na língua-alvo, principalmente se isso for feito por escrito. O mesmo pode acontecer quando forem falar sobre a figura de resistência dos seus próprios países.

Os cenários pedagógicos das práticas potencialmente plurilíngues apontam para entrecruzamentos interessantes entre as línguas e culturas, inclusive, envolvendo propostas no campo das abordagens plurais¹⁷⁵. Além disso, as narrativas pessoais, que encontram a noção de *second space*, permitem que os e as aprendizes tragam seus plurilinguismos para um espaço enunciativo seguro, dentro do qual poderão ressignificar suas experiências passadas e projetar um futuro para si. Todos esses aspectos nos convencem de que existe, nessas atividades, um terreno fértil para o plurilinguismo – a ser explorado na prática pedagógica.

Nesse sentido, é fundamental que os e as docentes estejam capacitados(as) para manejar essas práticas conforme seus contextos de ensino e objetivos pedagógicos. Isso implica saber que o plurilinguismo dessas atividades pode ser estrategicamente utilizado, numa ideia de complementaridade, para facilitar o ensino da língua-alvo. Longe de ser uma *perda de tempo* – o que pode vir a ser um argumento contra a integração de outras línguas na sala de aula de PLAc –, as línguas e os conhecimentos dos e das aprendizes podem funcionar, em determinados momentos, como andaimes para se *chegar até* a língua-alvo, mesmo em formações em que o tempo de aula é mais limitado.

Ao longo da análise, propusemos uma categorização das práticas plurilíngues em oito cenários pedagógicos, que nos ajudam a compreender como as línguas são

¹⁷⁵ Nossa pesquisa não incluiu uma análise das abordagens plurais nessas atividades.

integradas nas atividades didáticas. Cabe destacar que as práticas potencialmente plurilíngues, por dependerem de variáveis externas às propostas – como a mediação docente ou a composição do grupo de aprendizes –, podem não configurar cenários pedagógicos nos termos aqui colocados. Ainda assim, muitas delas indicam possibilidades interessantes de abertura ao plurilinguismo, que merecem ser consideradas em análises futuras. A seguir, no QUADRO 8, apresentamos uma síntese de cada um desses cenários.

QUADRO 8 – Cenários pedagógicos das práticas plurilíngues

Cenários pedagógicos das práticas explicitamente plurilíngues:

1. **Enunciados:** Este cenário inclui práticas que permitem o uso de outras línguas. Numa espécie de *contrato de alternância das línguas* (Duverger, 2007; Gajo; Steffen, 2015), define-se como as línguas dos e das aprendizes e a língua-alvo devem ser utilizadas em cada etapa de uma atividade ou sequência didática. Essa alternância não deixa de refletir as dinâmicas de situações reais de comunicação plurilíngue/exolíngue.
2. **Línguas do público-alvo:** Refere-se a atividades que envolvem discussões em línguas que são faladas pelos/pelas aprendizes. Esse cenário, além de valorizar os repertórios linguísticos do público-alvo, vai abordar questões relacionadas a *direitos fundamentais e acesso a serviços, vida cotidiana e integração social*, além de outras questões importantes na *educação para a diversidade*. Com isso, mesmo aqueles/aquelas com baixa proficiência em português podem ter acesso às informações e participar ativamente das discussões.
3. **Tradução:** Aqui, a tradução é uma ferramenta/recurso pedagógico, utilizado de modo eclético na análise comparativa meta/interlinguística e na comunicação/mediação intercultural. Seu sentido é bidirecional, ou seja, pode variar, indo das línguas dos/das aprendizes para a língua-alvo ou o contrário. Além disso, o uso de recursos externos como dicionários bilíngues e ferramentas de tradução também é considerado.
4. **Línguas específicas:** Neste cenário, as práticas incluem línguas específicas com diferentes propósitos, como para a análise meta/interlinguística e o conhecimento da diversidade linguística dos espaços sociocomunicativos brasileiros. São incluídas, por exemplo, a LIBRAS e as línguas indígenas, com o objetivo de explorar aspectos linguísticos e/ou culturais específicos relacionados a estas línguas.
5. **Documentos autênticos plurilíngues:** Envolve o uso de documentos plurilíngues, produzidos em situações reais de comunicação. Sugere-se, nesse caso, um trabalho com as cartilhas plurilíngues produzidas com o apoio de organismos internacionais, como o ACNUR e a OIM, para atividades de leitura plurilíngue e a compreensão, na língua-alvo, de conteúdos e temas relevantes para a politização e cidadania/integração.

Cenários pedagógicos das práticas potencialmente plurilíngues:

6. **Interação:** Este cenário envolve práticas que promovem diferentes tipos de interação entre os/as aprendizes, como conversas, discussões e encenações. As interações são colaborativas, envolvem a co-construção de sentidos, e podem levar ao uso de outras

línguas, principalmente quando surgem incompreensões e uma informação dada na língua-alvo precisa ser, por exemplo, reformulada em outra língua.

7. **Interferência linguística:** Refere-se a situações em que os e as aprendizes utilizam suas próprias línguas nas atividades, por exemplo, em vocábulos e expressões que não podem ser facilmente traduzidos na língua-alvo. Na biografia linguística (cf. Melo-Pfeifer; Calvo del Olmo, 2021), essas interferências podem aparecer (intencionalmente ou não) na construção de narrativas pessoais, sendo vistas, não como erros ou estruturas incompletas a serem corrigidas, mas como parte da criatividade e inventividade plurilíngue.
8. **Pesquisa externa:** Aqui, os e as aprendizes buscam informações em fontes externas ao manual didático. Isso pode incluir a pesquisa em materiais/documentos em outras línguas, como artigos, vídeos ou *sites* internacionais. A pesquisa externa pode ser uma maneira de facilitar a *entrada* na língua-alvo.

FONTE: A autora (2024).

5.2 Análise da paisagem linguística

A análise da paisagem linguística¹⁷⁶ nos manuais didáticos permite observar como a diversidade linguística está sendo considerada nesses materiais. A presença de certas línguas nas atividades pode sugerir um direcionamento a um grupo específico que fala ou conhece essas línguas. Da mesma maneira, pode refletir sua relevância demográfica no contexto em que o manual é utilizado. Por exemplo, se há uma grande comunidade de migrantes de uma língua numa determinada região, a escolha de incluir essa língua nas atividades pode ser uma tentativa de facilitar o processo de aprendizagem da língua-alvo e o acolhimento linguístico dessa comunidade.

Por outro lado, a ausência de certas línguas pode sinalizar a falta de atenção com determinadas identidades sociolinguísticas. Nesse contexto, as línguas consideradas hegemônicas continuam a ocupar espaços centrais, enquanto as línguas (e culturas) minoritárias são mantidas em seus espaços periféricos. Isso, no entanto, acaba sendo perigoso, pois quando o material considera a apenas uma parcela da diversidade, corre-se o risco de perpetuar ou reforçar as desigualdades já existentes. Do contrário, a mobilização de um número importante de línguas pode ser uma estratégia para reequilibrar os ecossistemas linguísticos, promovendo o plurilinguismo e a diversidade em seu sentido mais amplo.

¹⁷⁶ Cf. GORTER (2006a, 2006b), SHOHAMY; GORTER (2008).

Mesmo que as línguas apareçam em diferentes seções dos manuais – como textos de apresentação, glossários e quadros informativos –, optamos por focar exclusivamente naquelas que foram identificadas nas práticas explicitamente plurilíngues. Isso porque é nessas atividades que as aprendizagens tendem a ocorrer e é nelas que as línguas são, de fato, utilizadas pelos e pelas aprendizes. Além disso, esse recorte também contribui para uma análise mais homogênea, permitindo comparações mais consistentes entre os diferentes manuais.

O gráfico a seguir (GRÁFICO 3) mostra as línguas que foram identificadas nas práticas explicitamente plurilíngues. O maior segmento do círculo corresponde ao inglês, que aparece em 29 atividades, seguido de perto pelo espanhol com 27 atividades. Em seguida, francês, árabe, crioulo haitiano, suaíli e lingala aparecem, cada um, em 24 delas. As línguas indígenas¹⁷⁷ aparecem em 4 atividades, enquanto italiano, LIBRAS, quimbundo e quimwane em apenas uma. Dispostas em ordem alfabética e no sentido horário, essas línguas delineiam a paisagem linguística dos manuais analisados. Quanto à cor, as tonalidades de vermelho funcionam como um indicador quantitativo: tons mais claros indicam uma presença menor e tons mais escuros uma presença maior das línguas nas atividades.

¹⁷⁷ Optamos por usar o termo genérico *línguas indígenas*, conscientes de que essa generalização pode apagar a diversidade que engloba. Embora reconheçamos que esta não é a solução ideal, foi a melhor encontrada para o propósito desta pesquisa, no sentido de evitar perpetuar erros de nomenclatura e classificação. Apesar disso, reiteramos a necessidade de uma distinção mais explícita entre troncos, famílias linguísticas e línguas, que não deixe de recorrer a fontes científicas confiáveis para garantir uma maior precisão.

Vamos juntos(as) volume 2	14	14	14	14	15	0	0	14	1	0	0	14
Vamos juntos(as) volume 4	10	10	12	10	11	1	0	10	0	0	0	10
Portas abertas básico	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Portas abertas intermediário	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0
Portas abertas avançado	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
Totais	24	24	27	24	29	1	1	24	4	1	1	24

FONTE: A autora (2024).

Numa análise da proximidade e distância dessas línguas em relação ao português, levando em conta critérios linguísticos como léxico, fonologia, gramática e sistema de escrita, temos o espanhol e o francês, que são línguas românicas como o português. O crioulo haitiano, que é uma língua de base lexical românica/ francesa¹⁷⁸. O suaíli e o lingala, duas línguas bantas que, num primeiro contato, não apresentam relações de proximidade com o português. O árabe, que é uma língua semítica e mostra diferenças significativas em relação ao português, por exemplo, no alfabeto e no sistema de escrita (abjad)¹⁷⁹. Por fim, o inglês, uma língua germânica fortemente latinizada, que tem uma proximidade linguística e, também, sociolinguística com muitas línguas românicas, como aponta Blanchet (2023, p. 28-29)¹⁸⁰.

Na sala de aula de PLAc, onde os e as aprendizes falam línguas tão variadas entre si, incluindo ainda o warao e o pémon¹⁸¹, é importante considerar a proximidade e a distância dessas línguas em relação ao português brasileiro. Isso porque,

¹⁷⁸ Cf. ESCUDÉ; CALVO DEL OLMO (2019, p. 146-150). Ver discussão sobre as línguas chamadas crioulas dentro do *continuum* românico.

¹⁷⁹ De modo geral, encontramos zonas de maior transparência primeiramente nas línguas românicas, em seguida, nas línguas indo-europeias e, por fim, nas línguas que não pertencem à família indo-europeia.

¹⁸⁰ Segundo Escudé e Calvo del Olmo (2019, p. 95), “hoje, o inglês atua como superestrato e influencia todas as línguas da humanidade devido ao peso econômico, tecnológico, demográfico, político e cultural dos países anglófonos”.

¹⁸¹ A língua pémon é falada pelo povo pemón-taurepang, uma das populações indígenas mais numerosas da Venezuela, conta com cerca de 30 mil pessoas. Esses indígenas vivem principalmente no sudeste do país, especificamente no Parque Nacional Canaima.

enquanto falantes de línguas mais próximas, como o espanhol, tendem a ter mais facilidade no contato com a língua-alvo, aqueles cujas línguas são consideradas mais distantes, como o árabe, podem enfrentar maiores desafios. Isso tudo levando em conta que proximidades inesperadas também podem ser percebidas entre línguas consideradas distantes, como aponta Blanchet (2023, p. 23-37).

A proposta pedagógica da coleção *Vamos Juntos(as)* parece reconhecer que as línguas dos e das aprendizes podem funcionar como línguas-ponte, tanto para a análise meta/interlinguística, quanto em discussões plurilíngues, que são realizadas nas línguas do público-alvo. Nesse caso, mesmo aqueles/aquelas com um conhecimento mais limitado do português podem participar ativamente, compartilhando seus conhecimentos com os/as demais colegas. Longe de ser um obstáculo, esse uso estratégico das línguas pode facilitar a aprendizagem da língua-alvo. Como destaca Auger (2014, p. 276), “l'accueil de la langue de l'autre, utilisée ensuite comme ressource langagière, favorise les apprentissages”¹⁸².

Pensamos que aprendizes cujas línguas maternas ou primeiras são mais distantes, como árabe, suaíli ou lingala, podem se beneficiar do conhecimento de outras línguas que apresentam maior proximidade com o português. Por exemplo, falantes de árabe que falam inglês podem usá-lo como uma língua-ponte para o português, aproveitando das relações entre essas línguas. Da mesma forma, haitianos e haitianas podem recorrer ao francês como língua-ponte nas situações de aprendizagem, caso percebam que esta língua é mais *associável* ao português do que o crioulo haitiano.

No cenário internacional, o inglês é visto como uma língua franca, ou seja, uma língua de contato entre pessoas (e grupos linguísticos) que não compartilham a mesma língua ou cultura e para as quais o inglês é a língua estrangeira de comunicação escolhida (House, 2003)¹⁸³. No caso do PLAc, no entanto, pode ser equivocado pensar que o inglês possa funcionar como um denominador comum na sala de aula, pois, como observam Ruano e Melo-Pfeifer (2021), nem todos os e as aprendizes chegam ao país com um conhecimento prévio nesta língua. Na verdade, o inglês vai ser uma língua-ponte para o português assim como qualquer outra língua,

¹⁸² Tradução: o acolhimento da língua do outro, utilizada em seguida como um recurso linguístico, favorece os aprendizados.

¹⁸³ Cf. HOUSE (2003). Ver discussão sobre o multilinguismo e o inglês como *lingua franca* – *English as a lingua franca* (ELF).

oferecendo uma base familiar sobre a qual será possível construir novos conhecimentos (Klein, 2008). Isso leva a questionar a prevalência do inglês na paisagem linguística aqui analisada, bem como sua própria inclusão em atividades plurilíngues de PLAc.

Por outro lado, este não é o caso do espanhol, cuja inclusão nas atividades da coleção *Vamos Juntos(as)* parece estar alinhada com a questão do aumento dos fluxos migratórios latino-americanos. Desde 2018, o espanhol vem sendo uma língua indispensável no acolhimento e integração de migrantes de crise no Brasil, principalmente devido ao número expressivo de hispano falantes vindos da Venezuela e de Cuba, que representam a maior parte dos pedidos de reconhecimento da condição de refugiado submetidos ao Conare¹⁸⁴. Sendo uma língua aparentada e com um alto grau de intercompreensão com o português (Escudé; Calvo del Olmo, 2019), pensamos que se destaca como uma importante língua-ponte nos processos de aprendizagem.

Em sua análise sobre o portunhol, usado em situações de contato entre falantes de espanhol e português, Calvo del Olmo (2021, p. 99-121) aborda aspectos históricos do contato entre essas línguas. Segundo ele, elas apresentam uma proximidade não só pela sua origem comum, sendo ambas derivadas do latim que era falado na Península Ibérica, mas também pelo fato de serem línguas vizinhas que mantiveram um contato contínuo ao longo dos séculos, refletido em interações e influências recíprocas, observadas tanto na Península Ibérica quanto na América Latina.

Ainda que a coleção *Vamos Juntos(as)* inclua algumas das línguas que o seu público-alvo traz consigo, acaba deixando de lado (ou de fora) outras línguas importantes, como aquelas faladas em nosso território. Essa mesma lacuna também pode ser observada nos outros manuais analisados. O resultado é uma presença bastante tímida das línguas indígenas nas coleções *Vamos Juntos(as)* e *Portas Abertas*, e da LIBRAS, que aparece em apenas uma atividade no manual *Pode Entrar*. Ora, se a intenção for construir uma visão mais realista da nossa diversidade linguística, desmistificando a ideia de que o português é a única língua falada no

¹⁸⁴ *Plataforma Interativa de Decisões sobre a determinação da condição de refugiado*. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros-e-publicacoes/capa>. Acesso em: 25 abr. 2024.

Brasil, esse cenário mostra que ainda temos um longo caminho a percorrer para uma inclusão mais estável das línguas brasileiras no espaço enunciativo desses materiais.

Na coleção *Portas Abertas*, o tupi-guarani aparece em duas atividades distintas no volume intermediário e o tupi em outra no volume avançado¹⁸⁵. Como vimos anteriormente, essas atividades procuram explorar o significado de palavras de origem tupi-guarani, relacionando-as ao contexto histórico-colonial do país. Apesar de ser uma proposta interessante, acaba descuidando na representação dos povos indígenas e nas discussões que os envolvem. Isso porque, ao associá-los unicamente a um passado colonial, o material didático acaba reforçando a ideia de que esses povos não seriam relevantes ou não estariam presentes na sociedade brasileira contemporânea.

Um exemplo claro disso são as poucas imagens que aparecem no volume intermediário¹⁸⁶, que tendem a retratar os povos indígenas de maneira mais estereotipada, ou seja, como indivíduos que vivem seminus e isolados em suas ocas na floresta. Uma das imagens ainda mostra um indígena em pé, segurando um arco com uma flecha apontada para cima, numa representação nada diferente do que temos visto desde as primeiras pinturas de Albert Eckhout, artista holandês que esteve no Brasil com a expedição de Maurício de Nassau no século XVII. Essas imagens, ainda enraizadas numa visão colonial europeia, não deixam de construir imagens identitárias que, nesse caso, acabam perpetuando uma visão reducionista, folclórica, dos povos indígenas.

Na coleção *Vamos Juntos*, no segundo volume, encontramos uma proposta mais crítica envolvendo a língua guarani. Apesar de ainda se concentrar no vocabulário, especificamente em nomes de alimentos, busca ir além do aspecto estritamente linguístico. Isso porque traz um vídeo da *Slow Food Brasil* sobre o povo guarani da terra indígena Ribeirão Silveira, no estado de São Paulo, seguido de perguntas reflexivas¹⁸⁷ que podem ampliar o entendimento sobre as línguas indígenas para além das suas conotações históricas. Ao mostrar que a língua guarani é parte do cotidiano, bem como das tradições e da cultura desse povo, a atividade ressalta seu

¹⁸⁵ Nessa coleção, observamos uma certa imprecisão nos termos usados para descrever as línguas indígenas, mais especificamente na diferenciação entre o que é família linguística, tronco linguístico e língua individual dentro do contexto indígena.

¹⁸⁶ Cf. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2021B).

¹⁸⁷ Perguntas como: “Por que é importante reconhecer e valorizar as línguas dos povos indígenas brasileiros? E dos povos autóctones do seu país? Qual a importância da(s) sua(s) língua(s) para você?” (Diniz *et al.*, 2021, p. 136).

caráter vivo e dinâmico, situando-a como parte importante dos processos de resistência indígena.

Contudo, isso não deixa de evidenciar a necessidade de reavaliarmos como os povos indígenas – e suas línguas – estão sendo retratados nesses materiais. Como dito na publicação do ACNUR sobre os indígenas warao, “precisamos entender que vivemos na mesma temporalidade e que eles também passam por transformações sociais. Morar na cidade, cursar faculdade ou possuir celular não altera a identidade étnica, nem faz com que deixem de ser detentores de direitos e políticas diferenciadas” (Rosa *et al.* 2024, p. 58). Por isso, longe de serem meros vestígios do passado, indígenas são sujeitos urbanos e plurilíngues que ocupam espaços importantes na nossa sociedade, trazendo suas perspectivas, línguas, visões de mundo, crenças e valores em discussões urgentes, como as territoriais e ambientais.

A atividade do manual *Vamos Juntos(as)*, que traz o discurso do cacique Adolfo Timóteo sobre a resistência do povo Guarani, serve como exemplo de como os materiais poderiam avançar em suas propostas. Por esse ângulo, acreditamos que quando as vozes de educadores(as), escritores(as), artistas, ativistas e outros(as) representantes indígenas passarem a ocupar espaços no espaço enunciativo dos materiais didáticos, numa perspectiva de ensino crítica, que não ignore as tensões e conflitos inerentes aos embates discursivos, poderemos, de fato, começar a corrigir as narrativas distorcidas que perpetuam desigualdades e preconceitos.

Apesar do genocídio que dizimou os povos indígenas em nosso território desde o início da colonização da América, uma importante diversidade linguística ainda se mantém, sendo caracterizada por línguas tão diferentes entre si quanto o espanhol pode ser do tcheco. Atualmente, estima-se que existam cerca de 150 línguas, que são faladas por populações relativamente pouco numerosas e que correm sérios riscos de desaparecer nos próximos anos (Storto, 2019). Ora, pois a presença mínima ou ausência total dessas línguas na paisagem linguística dos manuais não seria também mais uma forma de apagamento dessa diversidade?

Como vimos anteriormente, a LIBRAS aparece numa única atividade, no manual *Pode Entrar*, claramente numa proposta de reconhecimento da diversidade linguística brasileira. Numa visão ampliada de língua de acolhimento, essa atividade pode ser, de fato, muito interessante se pensarmos que a comunicação de migrantes de crise em território nacional pode envolver outras línguas e não apenas o português brasileiro. Um exemplo disso são as trocas entre a LIBRAS e a Língua de Sinais

Venezuelana (LSV), que têm ocorrido no contexto do acolhimento de migrantes de crise surdos venezuelanos¹⁸⁸.

Em todo caso, abordar a diversidade linguística em materiais didáticos e práticas de ensino sempre traz o dilema de quais línguas e variedades incluir, sendo que toda decisão, mesmo que bem-intencionada, vai forçosamente acabar resultando em apagamentos, alguns bem menos evidentes que outros, mas igualmente importantes. Por exemplo, mesmo que a presença da LIBRAS nos manuais didáticos possa ajudar a romper com a ideia do monolinguismo nacional, também pode ofuscar a existência de outras línguas de sinais no Brasil. Línguas de sinais específicas de comunidades indígenas, em particular, podem ser eclipsadas, levando a uma percepção parcial ou incompleta da diversidade linguística dentro da própria comunidade surda.

Como também vimos, numa atividade do manual *Entre Nós*, a palavra *bamba* é identificada como um empréstimo da língua banta quimbundo¹⁸⁹. Como destacado por Castro (2022a), as línguas bantas – o quicongo, o quimbundo e o umbundo, juntamente com as línguas do grupo gbe, como o ewe e o fon, e o iorubá, foram as línguas africanas mais prevalentes no Brasil. Além dos empréstimos lexicais, em termos como *axé*, *dengo*, *xodó*, *forró*, *berimbau*, *cuíca*, *samba*, *cachaça*, traços dessas línguas estão completamente diluídos e recharacterizados no português brasileiro, de maneira muito mais sutil do que se possa imaginar. Da mesma forma, as etnias e culturas de seus falantes estão diluídas na cultura brasileira e na cultura afro-brasileira, que pode ser entendida como uma cultura de resistência e continuidade. Nas palavras da pesquisadora,

Essa alteração [da língua portuguesa seiscentista na antiga colônia sul-americana] se fez sentir em todos os seus componentes, léxico, semântico, prosódico, sintático e, de maneira rápida e profunda, na língua falada, o que deu ao português do Brasil um caráter próprio, diferenciado do português de Portugal, principalmente pelo vocalismo face ao consonantismo da atual pronúncia lusitana (CASTRO, 2022b, p. 196).

¹⁸⁸ Mais recentemente tem-se discutido sobre a LIBRAS como língua de acolhimento, mais especificamente no contexto do Programa Interinstitucional Migrante Surdo (MiSordo), na Universidade Federal de Roraima (UFRR) e na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) (Bentes *et al.*, 2023).

¹⁸⁹ Conforme Castro (2022b, p. 377), o quimbundo é “uma das seis línguas nacionais de Angola, falada pelo povo ambundo, concentrado na região central do país, entre Luanda e Malanje, compreendendo também Ambriz”.

Para Castro (2022b), compreender as influências das línguas africanas no português brasileiro implica, antes de tudo, reconhecer o protagonismo dos falares negro-africanos e afro-descendentes, que moldaram o português ao longo de todo o período colonial (séculos XVI ao XIX). Como destaca Faraco (2019, p. 147), esses foram "os grandes responsáveis pela difusão pelo território brasileiro do chamado português popular", que seriam as variedades do português falado no país.

Sem implicar a necessidade de uma língua crioula como antecessora, o português foi a língua aprendida oralmente por uma grande massa de trabalhadores escravizados, em condições de extrema opressão e violência, e dispersada por eles em constantes deslocamentos internos no território brasileiro, conforme os ciclos de exploração econômica se sucediam. Para Faraco (2019) e Galindo (2022), esses teriam sido alguns dos (possíveis) fatores que moldaram o que hoje conhecemos como português brasileiro. Nas palavras do segundo,

[...] a ideia de que o contingente numericamente dominante de africanos, indígenas e mestiços é que vai dar o tom da língua que se instalará em nosso país não só parece muito mais sedutora do que aquele estranho modelo de um caldeirão português recebendo pitadas disso e daquilo, como ainda se mantém estável e inquestionável (GALINDO, 2022, p. 180).

Sabemos que a história do Brasil foi escrita majoritariamente por mãos brancas e foi legitimada nos manuais didáticos (assim como em outros instrumentos) como uma verdade única¹⁹⁰. No entanto, essa história negligencia fatos importantes e distorce a história dos negros no país, focando principalmente na escravidão e omitindo outras realidades, como o processo de alforria que existiu ao longo dos quatro séculos de escravidão e a história dos quilombos. Esse apagamento histórico vem acompanhado de um apagamento linguístico, no qual as influências das línguas, principalmente as bantas, na formação do português brasileiro são frequentemente ignoradas ou subestimadas, limitadas a aspectos lexicais, como vimos anteriormente.

As línguas africanas também compõem a diversidade linguística de países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), como Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. Nessa perspectiva,

¹⁹⁰ Infelizmente, essa história tem sido mal contada em muitos materiais didáticos, que frequentemente descrevem esses indivíduos como escravos africanos que *vieram* para o Brasil. O próprio uso do verbo *vir* já é problemático, uma vez que sugere uma ação voluntária, como se essas pessoas tivessem optado por viajar e se estabelecer no Brasil, o que distorce a brutal e desumana realidade do tráfico transatlântico de escravos.

o quimuane¹⁹¹ aparece numa atividade do manual *Portas Abertas avançado*¹⁹², mais especificamente no documentário intitulado *Mwany*, que retrata a vida de Sónia André, uma mulher moçambicana, e sua filha Thandy após a vinda para o Brasil. O filme aborda temas como identidade e migração, destacando elementos da cultura da protagonista, como o canto, a capulana, a pintura facial e o quimuane, língua que ela busca transmitir à filha. A história é contada pela própria Sónia André que, em sua narrativa, alterna entre português moçambicano e o quimuane. Seu bilinguismo acaba trazendo uma visão da heterogeneidade da língua portuguesa em sua coexistência com outras línguas africanas.

O que torna esta atividade particularmente interessante é justamente o fato de que as vivências da protagonista são narradas a partir da sua própria perspectiva. Isso traz um outro ponto de vista sobre a realidade da migração, que não é aquele que replica a interpretação dos autores e autoras do manual, oferecendo uma visão mais autêntica e menos terceirizada deste fenômeno. Ao discutirem sobre o protagonismo de Sónia André e sua filha Thandy, os e as aprendizes podem construir uma reflexão crítica sobre suas próprias histórias, analisando como pessoas de diferentes culturas significam suas trajetórias de migração.

Dito isso, acreditamos que o conhecimento das influências e aportes, tanto das línguas africanas quanto indígenas, pode ajudar a desestabilizar a ideia de uma suposta homogeneidade ou unidade da língua. Esse conhecimento ainda pode tornar mais fácil a tarefa de situar o português brasileiro em relação a outras variedades, especialmente a europeia. Isso é importante não apenas para se ter um posicionamento pedagógico em relação à norma – seja ela praticada ou predicada (Faraco, 2019, p. 115-121), mas também para abordar a complexa realidade sociolinguística do nosso país em sala de aula, evitando propagar os embaraços que tanto causam insegurança linguística nos e nas aprendizes, e, de modo geral, nos próprios brasileiros e brasileiras.

Dizemos isso porque observamos, nos manuais analisados, uma dificuldade em abordar o português em sua diversidade intralinguística, o que parece causar uma certa confusão sobre qual norma utilizar. Isso fica bastante evidente nos enunciados e diálogos das atividades, que ora se aproximam do português europeu escrito, ora

¹⁹¹ O quimuane é uma língua banta falada principalmente na província de Cabo Delgado, no norte de Moçambique, incluindo as Ilhas Quirimbas.

¹⁹² Cf. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2021c. p. 26).

adotam formas mais associadas ao português brasileiro. Essa oscilação não é exclusiva dos materiais de PLAc, sendo também observada em materiais de português produzidos para outros públicos. No manual *Pode Entrar* vemos um bom exemplo disso:

8.1 DIÁLOGO

Em um Hospital público do SUS – Sistema Único de Saúde...

Akin: Bom dia, preciso ver um médico, por favor.

Recepcionista: Claro, eu só preciso dos documentos do senhor. Preencha essa ficha enquanto aguarda ser chamado pelo Dr. Cláudio.

Médico: Sr. Akin, consultório três.

Akin: Bom dia, doutor.

Médico: Bom dia. Como posso **ajudá-lo**?

Akin: Não me sinto bem. Tenho dores no corpo todo.

Médico: **Sente-se** na maca, por favor. Vou **examiná-lo**. (FEITOSA *et al.*, 2015, p. 65, grifo nosso).

Algumas falas do diálogo podem soar bastante artificiais. Isso se deve ao uso dos pronomes clíticos nas falas do médico — como em “ajudá-lo”, “sente-se” e “examiná-lo”. Embora gramaticalmente corretas, essas formas acabam sendo contraintuitivas para falantes de português brasileiro (*cf.* Bagno, 2020), mesmo em situações mais formais, como uma consulta médica. Nesse caso, elas poderiam ser reformuladas de modo a estarem mais próximas de um uso real da língua, sem comprometer a formalidade necessária. Algo como: *Senta na maca, por favor. Vou te examinar.*

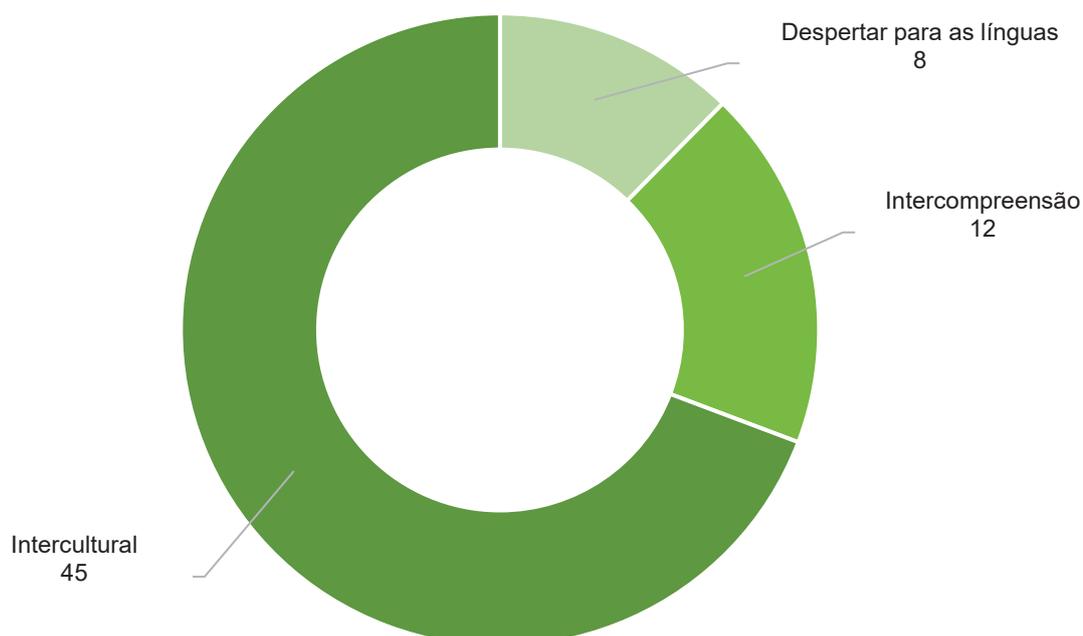
A paisagem linguística revela muito sobre como a diversidade está sendo considerada nesses materiais. Na coleção *Vamos Juntos(as)*, o esforço consciente de incluir as línguas dos e das aprendizes reflete um claro posicionamento glotopolítico. Por outro lado, línguas importantes para a formação do português brasileiro, como as línguas indígenas, acabam ocupando um lugar bastante periférico, quase simbólico, nessa paisagem. Junto a isso, as influências das línguas africanas são consistentemente negligenciadas. Assim, mesmo que uma certa diversidade esteja aparente, outra parte dela – talvez pelo próprio centramento no português como língua-alvo – permanece obscurecida no espaço enunciativo desses manuais.

5.3 Abordagens plurais e competências plurilíngues

O gráfico abaixo (GRÁFICO 4) mostra as abordagens plurais identificadas nas práticas explicitamente plurilíngues. As diferentes tonalidades de verde nos

segmentos indicam sua maior ou menor presença nas atividades dos manuais. Dessa forma, o maior segmento em verde escuro representa a abordagem intercultural, que aparece em 45 atividades. O segmento um pouco menor em verde médio representa a intercompreensão, que aparece em 12 atividades. Por fim, o menor segmento do gráfico em verde claro representa o despertar para as línguas, identificado em 8 atividades.

GRÁFICO 4 – Abordagens plurais nos livros didáticos de português para migrantes de crise no Brasil



FONTE: A autora (2024).

A abordagem intercultural é predominante nas atividades e isso pode ser explicado pela presença de longa data do componente cultural no ensino de línguas e, por extensão, nos manuais didáticos. Já a intercompreensão reflete a recente integração dessa abordagem em formações acadêmicas nas universidades brasileiras e, nesse caso, o reconhecimento das vantagens de aproveitar as relações de semelhança entre as línguas para a construção de conhecimentos na língua-alvo. Por outro lado, a presença esporádica do despertar para as línguas mostra um menor espaço para o conhecimento da diversidade linguística e cultural, as identidades sociolinguísticas sendo representadas de forma estereotipada e exotizada. Por fim, a ausência da didática integrada das línguas era esperada, uma vez que não há uma integração das línguas e disciplinas não linguísticas dentro de um programa de estudos estabelecido.

Com essas observações iniciais, percebemos um claro desequilíbrio que, por sua vez, ecoa os achados de Schröder-Sura e Melo-Pfeifer (2017) em seu estudo sobre a integração das abordagens plurais em manuais didáticos de FLE na Alemanha. As autoras apontam que "[...] les AP, surtout celles qui mobilisent un plus grand nombre de langues (éveil aux langues et intercompréhension), ont une place encore assez marginale dans les manuels"¹⁹³ (*Ibidem*, p. 96). Ora, se a semelhança nos resultados é mera coincidência (ou não), em nosso estudo, isso não pode ser de imediato qualificado como bom ou ruim.

Certamente, é preciso olhar mais de perto esses dados para compreender aquilo que se mostra. Por isso, a tabela a seguir (TABELA 5), oferece uma visão comparativa dessas abordagens nos manuais analisados. Na primeira coluna da tabela são listados os manuais, enquanto na primeira linha as abordagens identificadas nas práticas plurilíngues. É importante mencionar que os números nas células indicam a quantidade de atividades associadas a cada abordagem em cada manual.

TABELA 5 – Abordagens plurais nos livros didáticos de português para migrantes de crise no Brasil

Livros didáticos	● Despertar para as línguas	● Didática integrada das línguas	● Intercompreensão	● Abordagem Intercultural
Pode Entrar	1	0	0	0
Entre nós	0	0	1	0
Passarela	0	0	1	3
Vamos juntos(as) volume 2	3	0	5	19
Vamos juntos(as) volume 4	1	0	3	19
Portas abertas básico	0	0	1	3
Portas abertas intermediário	2	0	1	0
Portas abertas avançado	1	0	0	1
Totais	8	0	12	45

FONTE: A autora (2024).

¹⁹³ Tradução: as AP (abordagens plurais), especialmente aquelas que mobilizam um maior número de línguas (despertar para as línguas e intercompreensão), ainda ocupam um lugar bastante marginal nos manuais.

Observamos que a abordagem intercultural é predominante nas atividades dos volumes 2 e 4 da coleção *Vamos Juntos(as)*, com 19 atividades em cada volume, seguida pela intercompreensão, com 5 e 3 atividades, respectivamente. Essa discrepância em relação aos demais manuais reflete, mais uma vez, o compromisso pedagógico dessa coleção com a proposta plurilíngue. Contudo, é interessante notar que o despertar para as línguas acaba sendo uma abordagem menos contemplada no *Vamos Juntos(as)*, apesar de ser, na nossa opinião, uma importante via de entrada para a integração do plurilinguismo em materiais didáticos.

Colocando de lado a coleção *Vamos Juntos(as)*, encontramos um número mais equilibrado de atividades nas diferentes abordagens plurais, ainda que sua distribuição entre os manuais continue sendo irregular. Nesse caso, identificamos 7 atividades na abordagem intercultural, 4 na intercompreensão e 4 no despertar para as línguas. De qualquer modo, para entendermos melhor *quanto* de espaço que essas abordagens realmente ocupam dentro dos manuais, seria interessante saber a quantidade de atividades plurilíngues em relação ao total de atividades monolíngues¹⁹⁴. Isso nos daria uma outra visão da integração dessas abordagens nesses materiais didáticos.

Com base no modelo do CARAP (Candelier *et al.* 2012), construímos um repertório de competências para descrever as competências plurilíngues que estão mobilizadas nas atividades. Esse repertório oferece uma base concreta para a análise das abordagens plurais identificadas nos manuais. No total, ele inclui 65 competências específicas, que foram reagrupadas em 9 competências principais. É importante mencionar que o número total de competências específicas corresponde ao número de práticas plurilíngues identificadas, uma vez que cada uma dessas competências está associada a uma atividade específica.

A noção de competência é considerada difícil de definir, tanto na didática das línguas quanto em outros campos. De forma simplificada, ela se refere a um conjunto integrado de conhecimentos que podem ser mobilizados para a realização de tarefas (Crahay, 2006, p. 98). Sem adentrar nos pormenores do debate que alerta sobre o reducionismo e a incerteza teórica que envolvem essa noção, originada no mundo dos negócios e não no pedagógico, nós utilizamos modelo do CARAP de maneira

¹⁹⁴ Realizar uma contagem de todas as atividades monolíngues em cada manual seria algo muito trabalhoso, especialmente considerando que isso não traria uma contribuição proporcional ao nosso estudo.

pragmática para estruturar nossa análise das abordagens plurais nos manuais didáticos.

No CARAP, a noção de competência é definida do seguinte modo:

[...] les compétences représentent – en quelque sorte constitutivement – des unités d’une certaine complexité, impliquant l’individu dans sa totalité et liées à des tâches socialement pertinentes dans le contexte desquelles elles sont activées ; elles consistent, dans ces situations, en la mobilisation de ressources diverses qui peuvent être internes (relevant de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être) ou externes (usage d’un dictionnaire, recours à un médiateur...) ¹⁹⁵ (CANDELIER *et al.* 2012, p. 11).

Em linhas gerais, isso significa que as competências não são simples nem isoladas, mas sim unidades complexas que mobilizam recursos. Cada competência vai envolver uma combinação específica de recursos na realização de uma tarefa relativa a uma dada situação social. Esses recursos podem ser internos, como *savoirs*, *savoir-être* e *savoir-faire* ¹⁹⁶ (optamos por usar os termos em francês), ou externos, como o uso de ferramentas tecnológicas, dicionários ou a consulta a terceiros, como mediadores.

Conforme o CARAP, “[...] d’un point de vue didactique, ce sont les ressources [internes] qui peuvent être travaillées concrètement en classe en plaçant les élèves face à diverses tâches didactiques – l’enseignement contribuant ainsi à la mise en place des compétences via les ressources qu’elles mobilisent” ¹⁹⁷ (Candelier *et al.* 2012, p. 12). É importante lembrar que, enquanto um referencial de competências, o CARAP propõe que estes recursos sejam desenvolvidos no contexto das abordagens plurais, ainda que alguns deles também possam ser desenvolvidos por abordagens não plurais.

Em nosso estudo, entendemos que as competências plurilíngues se aproximam mais da noção de recursos internos descrita no CARAP (Candelier *et al.*, 2012, p. 19), uma vez que tendem a ser mais operacionais do que complexas e situadas. Em outras palavras, elas estão mais diretamente vinculadas às tarefas/atividades didáticas e

¹⁹⁵ Tradução: As competências representam — de certa forma constitutivamente — unidades de uma certa complexidade, envolvendo o indivíduo em sua totalidade e ligadas a tarefas socialmente pertinentes no contexto das quais são ativadas; elas consistem, nessas situações, na mobilização de recursos diversos que podem ser internos (relacionados a conhecimentos adquiridos, habilidades operacionais e atitudes pessoais) ou externos (uso de um dicionário, recurso a um mediador...).

¹⁹⁶ Tradução: conhecimentos adquiridos, atitudes pessoais e habilidades operacionais.

¹⁹⁷ Tradução: [...] de um ponto de vista didático, são os recursos que podem ser trabalhados concretamente em sala de aula, colocando os aprendizes diante de diversas tarefas didáticas - o ensino contribuindo assim para o desenvolvimento das competências por meio dos recursos que mobilizam.

menos a situações concretas fora do espaço enunciativo dos manuais. Isso se deve ao fato de terem sido definidas com base nos objetivos a serem alcançados pelos e pelas aprendizes na realização das atividades que incluem outras línguas (e culturas).

Segundo Candelier e Manno (2023, p. 62), "en confrontant un matériel didactique aux descripteurs de ressources du CARAP, on bénéficie d'un ensemble de formulations explicites qui permettent d'énumérer de façon plus robuste les objectifs qui peuvent être visés par son emploi"¹⁹⁸. Nesse caso, optamos por outro caminho: ao invés de confrontar as atividades plurilíngues com os descritores do CARAP, decidimos partir das próprias atividades para uma categorização indutiva emergente (Galiazzi; Ramos; Moraes, 2021) das competências¹⁹⁹. Isso nos permitiu construir as descrições de forma mais orgânica e ajustada às particularidades observadas nas atividades, sem assimilá-las num modelo pré-definido de competências.

Ainda que cada competência plurilíngue, específica ou principal, esteja associada a uma abordagem de referência, ela também pode ser desenvolvida, em alguns de seus aspectos, por outras abordagens plurais. Da mesma forma, essas abordagens também podem contribuir, de maneira mais ou menos central, para desenvolver outras competências. Essa percepção emerge da análise das atividades plurilíngues, mas não deixa de estar alinhada com a perspectiva do CARAP (Candelier *et al.*, 2012, p. 19), que enfatiza que não existe uma relação de exclusividade entre competências e abordagens plurais.

Por fim, organizamos as competências plurilíngues numa lista que segue a ordem dos manuais analisados, começando pelos manuais com menos práticas plurilíngues e avançando para aqueles com mais, da seguinte forma: *Pode Entrar, Entre Nós, Passarela, Portas Abertas básico, Portas Abertas intermediário, Portas Abertas avançado, Vamos Juntos(as) volume 4 e Vamos Juntos(as) volume 2*²⁰⁰. De um ponto de vista pessoal, isso permitiu uma análise progressiva e sistematizada, facilitando o processo de categorização.

¹⁹⁸ Tradução: Ao confrontar um material didático com os descritores de recursos do CARAP, beneficiamo-nos de um conjunto de formulações explícitas que permitem enumerar de forma mais robusta os objetivos que podem ser visados por meio do seu uso.

¹⁹⁹ Seguimos um processo de categorização que se deu em dois níveis, um mais diretamente vinculado aos enunciados didáticos das práticas plurilíngues, que permitiu formular a descrição de cada competência específica, e outro que buscou definir as competências principais, apresentadas como mais abstratas e englobantes.

²⁰⁰ O repertório detalhado das competências plurilíngues, incluindo as 65 competências específicas e 9 competências principais, pode ser encontrado no APÊNDICE 3 deste trabalho.

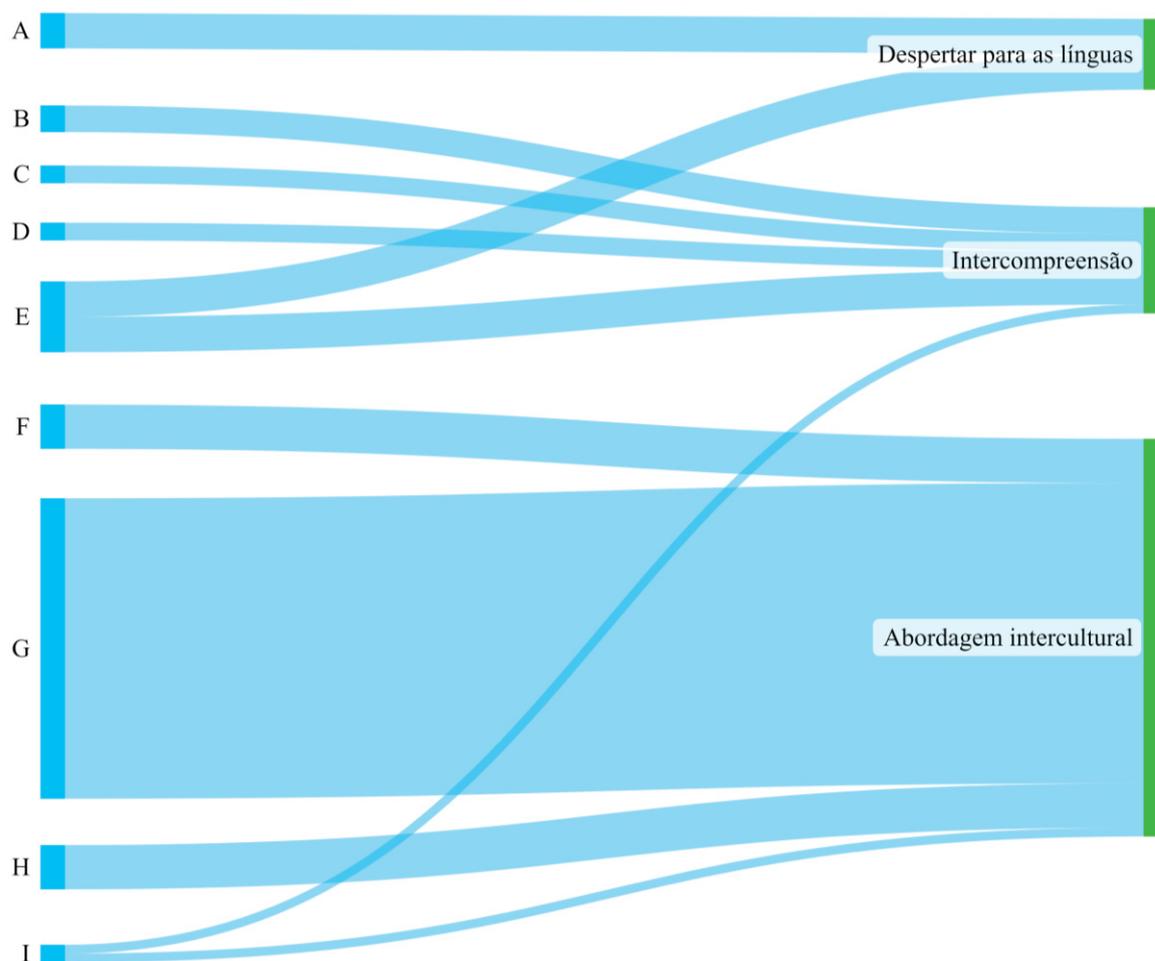
O diagrama de Sankey é uma representação visual bastante útil para mostrar fluxos entre diferentes categorias, no nosso caso, entre competências plurilíngues e abordagens plurais. No diagrama (DIAGRAMA 1)²⁰¹, as barras verticais à esquerda, identificadas com letras de A à I, representam as competências principais do nosso repertório, enquanto à direita, vemos indicadas as diferentes abordagens plurais que aparecem identificadas nas atividades plurilíngues: despertar para as línguas, intercompreensão e abordagem intercultural.

As competências principais são: A Conhecer a diversidade linguística brasileira/local; B Praticar sons do português brasileiro utilizando conhecimentos linguísticos e metalinguísticos prévios; C Saber analisar semelhanças e diferenças entre o português brasileiro e outras línguas; D Saber inferir significados a partir da análise interlinguística; E Saber traduzir/ encontrar equivalentes/ passar de uma língua a outra, utilizando recursos internos e externos; F Conhecer as perspectivas, histórias e experiências de pessoas de diferentes origens (culturas); G Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas; H Saber que o uso estratégico de várias línguas pode favorecer a comunicação, atrair e engajar diversos públicos; I Saber usar outras línguas para explicar/ analisar conteúdos.

Os fluxos, por sua vez, representam as competências específicas que estão associadas a cada competência principal. O fluxo mais largo mostra que há muitas competências específicas associadas a uma mesma competência principal, competência G, na abordagem intercultural. Por outro lado, os fluxos mais estreitos, nas competências A, B, C, D e E, indicam um número bem menor de competências específicas no despertar para as línguas e na intercompreensão, respectivamente. Com essa representação, percebemos quais competências principais se destacam (ou não) em cada uma das abordagens.

²⁰¹ O DIAGRAMA 1 foi criado com auxílio da ferramenta *on-line* SankeyMATIC. Disponível em: <https://sankeymatic.com/>. Acesso em: 25 mai. 2024.

DIAGRAMA 1 – Competências plurilíngues e abordagens plurais nos livros didáticos de português para migrantes de crise



FONTE: A autora (2024).

A tabela a seguir (TABELA 6) apresenta a distribuição das competências específicas em cada competência principal. Cada linha corresponde a uma competência principal diferente, enquanto as colunas representam os manuais analisados. Os números nas células indicam a quantidade de competências específicas. Por exemplo, um 2 na interseção de uma competência principal com um manual indica que há duas competências específicas nessa competência principal no respectivo manual. Por fim, as cores são usadas para distinguir as abordagens plurais: azul para o despertar para as línguas, verde para a intercompreensão e laranja para a abordagem intercultural.

TABELA 6 – Competências plurilíngues nos livros didáticos de português para migrantes de crise no Brasil

Competências principais	Brasil								Totais
	Pode Entrar	Entre nós	Passarela	Vamos juntos(as) volume 2	Vamos juntos(as) volume 4	Portas abertas básico	Portas abertas intermediário	Portas abertas avançado	
A Conhecer a diversidade linguística brasileira/ local	1	0	0	0	0	0	2	1	4
B Praticar sons do português brasileiro utilizando conhecimentos linguísticos e metalinguísticos prévios	0	0	0	1	1	1	0	0	3
C Saber analisar semelhanças e diferenças entre o português brasileiro e outras línguas	0	0	0	2	0	0	0	0	2
D Saber inferir significados a partir da análise interlinguística	0	1	0	1	0	0	0	0	2
E Saber traduzir/ encontrar equivalentes/ passar de uma língua a outra, utilizando recursos internos e externos	0	0	1	1	1	0	1	0	4
E* Saber traduzir/ encontrar equivalentes/ passar de uma língua a outra, utilizando recursos internos e externos	0	0	0	3	1	0	0	0	4
F Conhecer as perspectivas, histórias e experiências de pessoas de diferentes origens (culturas)	0	0	3	0	1	0	0	1	5
G Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas	0	0	0	16	15	3	0	0	34
H Saber que o uso estratégico de várias línguas pode favorecer a comunicação, atrair e engajar diversos públicos	0	0	0	2	3	0	0	0	5
I Saber usar outras línguas para explicar/ analisar conteúdos	0	0	0	1	0	0	0	0	1
I* Saber usar outras línguas para explicar/ analisar conteúdos	0	0	0	0	1	0	0	0	1

FONTE: A autora (2024).

A abrangência da proposta plurilíngue na coleção *Vamos Juntos(as)* também pode ser percebida nas competências que estão mobilizadas nas atividades plurilíngues. Isso porque praticamente todas as competências principais listadas estão presentes na coleção *Vamos Juntos(as)* – isso, se consideramos os volumes 2 e 4 em conjunto. Em contraste, nos demais manuais, essas competências se fazem

presentes de modo bem mais esporádico, nenhum manual concentrando mais do que duas delas.

5.3.1 Abordagem intercultural

O quadro a seguir (QUADRO 9) reúne trechos dos textos de apresentação dos manuais didáticos, mostrando como o intercultural está colocado nas propostas pedagógicas. A análise das diferentes propostas mostra que, de uma forma ou de outra, todos os manuais buscam resgatar o intercultural, num entendimento comum de que a educação linguística de migrantes de crise deve ir além do simples aprendizado linguístico. Nesse caso, existe uma preocupação em promover o *diálogo* e a *troca intercultural*, retomando aqui termos que são recorrentes nos trechos destacados.

QUADRO 9 – Intercultural nos textos de apresentação dos livros didáticos de português para migrantes de crise no Brasil

Livros didáticos	Conteúdo da citação
Pode Entrar	“Em cada unidade você encontrará <i>uma proposta de atividade final que faz uma ligação com sua própria história, de seu país de origem e seu povo. Suas experiências somam muito ao nosso aprendizado</i> ” (p. 3).
Entre nós	“Cada fascículo está dividido em três partes: i) A – Trocando ideias; ii) B – Conhecendo mais; iii) Vivendo melhor. Esses três momentos foram pensados para possibilitar: i) <i>trocadas interculturais</i> ; ii) aprofundamento da atividade, normalmente trabalhando-se elementos linguísticos a partir de textos, sempre contextualizados; iii) discussão crítica sobre o tema, acessando informações adicionais em torno da temática e discussão sobre direitos e políticas públicas” (s.p.).
Passarela	“Apresentamos também atividades que promovem a diversidade cultural desses alunos, valorizando a cultura do outro e <i>impulsionando um diálogo intercultural no contexto acadêmico</i> (Conteúdo cultural)” (p. 4).
Vamos juntos volume 2	“Em diferentes atividades, você é convidado(a) a utilizar outra(s) língua(s) que fala. Longe de dificultar o processo de aprendizagem, <i>o uso dessas línguas poderá favorecer trocas interculturais</i> , a construção e a socialização de saberes e o estabelecimento de relações com o português” (p. 4).
Vamos juntos volume 4	“Em diferentes atividades, você é convidado(a) a utilizar outra(s) língua(s) que fala. Longe de dificultar o processo de aprendizagem, <i>o uso dessas línguas poderá favorecer trocas interculturais</i> , a construção e a socialização de saberes e o estabelecimento de relações com o português” (p. IV).
Portas abertas básico	“A coleção “Portas Abertas-Português para Imigrantes” é parte dos processos de recepção de imigrantes e refugiados, pois trata o Português como Língua de Acolhimento, a qual se ocupa da capacitação linguística, mas, sobretudo, conduz o aprendizado pelo caminho do esclarecimento dos Direitos dos

	Migrantes, pelo domínio e conhecimento do espaço, pela inserção digna na sociedade e no trabalho, <i>pela troca intercultural</i> " (p. 7).
Portas abertas intermediário	"Assim, estando os elementos urgentes superados no livro básico, é possível praticar, no intermediário, <i>o uso da língua para conhecer o espaço do território, refletir sobre os processos históricos que forjaram a sociedade brasileira como tal, falar das relações entre o Brasil e o mundo, trabalho, artes e educação</i> " (p. 7-8).
Portas abertas avançado	"A coleção 'Portas Abertas-Português para Imigrantes' é parte dos processos de recepção de imigrantes e refugiados, pois trata o Português como Língua de Acolhimento, a qual se ocupa da capacitação linguística, mas, sobretudo, conduz o aprendizado pelo caminho do esclarecimento dos Direitos dos Migrantes, pelo domínio e conhecimento do espaço, pela inserção digna na sociedade e no trabalho, pela troca intercultural. Esperamos que os textos selecionados, e as discussões que se fizerem por meio deles, tragam contribuições valiosas e proporcionem trocas interculturais que enriqueçam o processo de construção dos saberes de todos os envolvidos" (p.7).

FONTE: A autora (2024).

Ainda que o intercultural seja mencionado nos textos de apresentação, é importante reconhecer que declarações em prefácios ou introduções podem expressar um ideal pedagógico que nem sempre se concretiza nas práticas/atividades encontradas nos manuais. Limitações na elaboração dessas atividades ou dificuldades em engajar trocas interculturais podem fazer com que essas práticas reflitam parcialmente (ou nem reflitam) as intenções afirmadas. Por isso, apenas uma análise detalhada dos conteúdos pode mostrar em que medida o intercultural realmente aparece nessas atividades.

Nos manuais analisados, apenas o *Pode Entrar, Entre Nós e Portas Abertas intermediário* não apresentam atividades plurilíngues na abordagem intercultural. Isso não significa, no entanto, que esses manuais deixam de promover trocas interculturais. Elas ocorrem, mas devem ser realizadas exclusivamente na língua-alvo, numa perspectiva monolíngue. Nesse caso, as culturas são colocadas em contato, mas sem pressupor o contato das línguas. Por outro lado, nos demais manuais, as trocas interculturais incluem outras línguas, fazendo com que as culturas e as línguas se encontrem simultaneamente, numa perspectiva que não dissocia o intercultural e o plurilíngue.

Na abordagem intercultural, a competência *Saber discutir/conversar/escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas* corresponde a mais da metade das 65 práticas explicitamente plurilíngues identificadas nos manuais, como vimos anteriormente no diagrama de Sankey (DIAGRAMA 1). A maior parte dessas atividades está concentrada nos volumes 2 e 4 da coleção *Vamos Juntos(as)*,

somando 31 das 34 práticas. As atividades restantes são encontradas no *Portas Abertas básico*. Isso mostra a centralidade dessa competência dentro do conjunto de atividades analisadas.

Nessas atividades, não se trata de apresentar aspectos da cultura da sociedade de acolhimento ou, então, de um acumulado de informações cívicas. Ainda que as informações sobre direitos e serviços sociais sejam importantes, as atividades são propostas numa perspectiva menos simplista, promovendo encontros de perspectivas individuais e coletivas ao engajar os e as aprendizes em discussões plurilíngues sobre temas importantes para a vida no país de acolhimento – relacionados a *direitos fundamentais e acesso a serviços, vida cotidiana e integração social*, além de outras questões importantes na *educação para a diversidade*²⁰².

Vemos que os temas são abordados desde um viés mais crítico, sem infantilizar ou tirar a autonomia e capacidade de reflexão dos e das aprendizes. Nessa perspectiva, mobiliza-se inclusive um certo *savoir-être*, na medida em que se discute sobre a gestão dos encontros interculturais em situações marcadas por racismo, xenofobia, machismo, homofobia, entre outros, reconhecendo que os indivíduos podem tanto ser alvo quanto reprodutores de atitudes discriminatórias e preconceituosas. Por esse ângulo, não se apagam as tensões e conflitos, e nem qualquer complexidade, que, como explicam Blanchet e Coste (2010), também são parte daquilo que é intercultural nas relações sociais.

Pensamos que essas atividades podem reequilibrar as assimetrias que são comuns em situações de comunicação exolíngue, nas quais os interlocutores não compartilham nem as mesmas línguas e nem as mesmas grades de interpretação cultural (não que uma coisa esteja dissociada da outra). Isso porque permitem que cada um/uma use sua língua de preferência, sem precisar passar pela língua-alvo. Nessa dinâmica, as línguas podem estar justapostas, alternadas ou até mesmo se entrelaçar numa outra forma de comunicação: um enunciado pronunciado mais lentamente, gestos corporais permitindo suprir lacunas linguísticas e tantas outras estratégias intercompreensivas, que podem facilitar a compreensão mesmo quando as línguas não são necessariamente aparentadas.

²⁰² As atividades e competências específicas mobilizadas estão listadas no repertório de competências plurilíngues, disponível no APÊNDICE 3.

Outras competências aparecem num número bem menor de atividades, cada uma com um enfoque específico²⁰³. Nesse caso, a competência *Conhecer as perspectivas, histórias e experiências de pessoas de diferentes origens* aparece em atividades com documentos autênticos plurilíngues. Estas atividades focam na diversidade humana, incentivando os e as aprendizes a comparar diferentes perspectivas, trajetórias de vida e experiências pessoais com as suas próprias. Tal descentramento certamente não deixa de possibilitar que incorporem as referências interpretativas de outros em seus repertórios culturais. Apesar disso, é importante mencionar que, nessas atividades, não são feitas perguntas específicas sobre as línguas faladas por estes e estas que compartilham seus depoimentos e histórias.

A competência *Saber que o uso estratégico de várias línguas pode favorecer a comunicação, atrair e engajar diversos públicos* aparece em atividades que focam na comunicação intercultural. Elas envolvem a criação e compartilhamento de materiais, como cartazes e guias, que devem ser adaptados a um público-alvo. Isso inclui não apenas a escolha das línguas a serem usadas, mas também a capacidade de elaborar um conteúdo que seja relevante, indo além da simples apresentação de elementos culturais típicos dos países, como festividades e culinária. Esses materiais podem ter um impacto na comunidade local, fazendo com que os e as aprendizes também percebam o valor social de suas próprias línguas.

A competência *Saber usar outras línguas para explicar/analisar conteúdos* aparece numa única atividade com a canção *Imagine* de John Lennon. Na tarefa, os e as aprendizes devem comentar a relação entre a letra da canção e o conteúdo de uma animação que assistiram. Neste caso específico, a análise não se restringe apenas à compreensão linguística da letra em inglês, que pode envolver tradução e outras estratégias, mas também exige que os e as aprendizes interpretem como os ideais expressos na canção se relacionam com os elementos visuais e narrativos da animação que, por sua vez, carrega mensagens sobre integração/aceitação e diversidade.

Em síntese, a coleção *Vamos Juntos(as)* se destaca por integrar o intercultural de forma ampla, ainda que a ênfase seja dada quase que exclusivamente à

²⁰³ As competências são as seguintes: *Conhecer as perspectivas, histórias e experiências de pessoas de diferentes origens* (em 5 atividades), *Saber que o uso estratégico de várias línguas pode favorecer a comunicação, atrair e engajar diversos públicos* (em 5 atividades) e *Saber usar outras línguas para explicar/ analisar conteúdos* (em apenas uma atividade).

competência *Saber discutir/conversar/escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas*. Nos demais manuais, *Passarela*, *Portas Abertas básico* e *avançado*, as atividades na abordagem intercultural acabam sendo mais esporádicas, somando apenas 7 no total. Convém considerar, ainda, os entrecruzamentos com outras abordagens, que também podem caracterizar uma integração parcial ou transversal do componente intercultural nas atividades plurilíngues.

5.3.2 Intercompreensão

A coleção *Vamos Juntos(as)* se destaca por concentrar 8 das 12 atividades identificadas na intercompreensão. Nos outros manuais, as atividades parecem vir de iniciativas individuais — conscientes ou não — das autoras e autores. De fato, parece que algumas estratégias estão sendo mobilizadas de maneira *quase* espontânea, em breves momentos em que as línguas são colocadas em relação para inferir significados ou traduzir enunciados. Assim, ao invés de falarmos de uma integração mais sistemática da intercompreensão, o que vemos são propostas pontuais de comparação entre as línguas. Independentemente disso, o resultado é o mesmo: as línguas são colocadas em relação para facilitar a aprendizagem da língua-alvo.

Nas atividades, o foco é dado nas línguas que fazem parte dos repertórios linguísticos dos e das aprendizes. Isso é particularmente evidente em duas atividades que envolvem a leitura de enunciados em outras línguas para a compreensão de palavras e expressões na língua-alvo²⁰⁴. A transferência de conhecimentos fonológicos aparece em outras duas atividades²⁰⁵, onde línguas como o inglês e o espanhol são usadas em exemplos para facilitar a percepção e produção dos sons em português. Outra atividade envolve a comparação de enunciados linguísticos, tendo como foco as semelhanças e diferenças entre os pretéritos nas línguas dos e das aprendizes e em português brasileiro²⁰⁶.

Apesar disso, um trabalho de análise meta/interlinguística, que poderia explorar as relações entre as línguas de forma mais sistemática, acaba ficando disperso/subaproveitado. Um exemplo disso é a atividade 6 do manual *Vamos*

²⁰⁴ Atividades nos manuais *Vamos Juntos(as) volume 2* p. 143 e *Vamos Juntos(as) volume 4* p. 51-54.

²⁰⁵ Atividades nos manuais *Vamos Juntos(as) volume 2* p. 229 e *Portas Abertas básico* p. 20-23.

²⁰⁶ Atividade no manual *Vamos Juntos(as) volume 2* p. 171.

Juntos(as) volume 2 (Diniz; Bizon; Ruano, 2021, p. 131-133). Nela, os e as aprendizes escrevem uma receita culinária em suas línguas de origem e depois traduzem para o português, observando as diferenças entre as línguas (e por que não as semelhanças?). Nesse caso, a intenção é destacar aspectos lexicais, sintáticos, sociolinguísticos? O objetivo dessa análise não fica claramente definido. Ao que parece, é esperado que o/a docente, junto com os e as aprendizes, consiga aprofundar esse trabalho de forma mais produtiva no contexto da atividade.

Ainda, a prática da tradução se alinha com a intercompreensão em atividades que envolvem a produção de textos escritos. Questionamos se a tradução, nessas propostas, pode ser realmente considerada como um recurso dentro da didática da intercompreensão. Por fim, observamos a quase ausência de atividades que utilizam estratégias intercompreensivas na compreensão de textos autênticos na língua-alvo, que dizem mais respeito ao campo discursivo e sociolinguístico. Ao invés disso, as atividades parecem focar em aspectos sintáticos, lexicais e fonéticos do enunciado linguístico.

No quadro a seguir (QUADRO 10) apresentamos as atividades identificadas na intercompreensão, indicando sua localização nos manuais, as competências específicas mobilizadas (que seriam os objetivos a serem alcançados pelos e pelas aprendizes na realização das atividades) e as línguas envolvidas.

QUADRO 10 – Competências plurilíngues nas atividades de intercompreensão

Livro didático		Competência específica	Línguas
1	Vamos Juntos(as) volume 2 p. 229.	Conhecer palavras com o som /ʌ/ na própria língua.	línguas do público-alvo e língua-alvo
2	Vamos Juntos(as) volume 4 p. 6.	Discutir estratégias para melhorar a percepção e produção de sons do português brasileiro.	línguas do público-alvo e língua-alvo
3	Portas Abertas básico p. 20-23.	Praticar sons específicos do português brasileiro utilizando conhecimentos de outras línguas.	inglês, espanhol e língua-alvo
4	Vamos Juntos(as) volume 2 p. 171.	Saber analisar semelhanças e/ou diferenças entre os pretéritos em português brasileiro e na sua própria língua.	línguas do público-alvo e língua-alvo
5	Vamos Juntos(as) volume 2 p. 101.	Saber analisar semelhanças entre a escrita e a pronúncia de palavras em português brasileiro e as próprias línguas.	línguas do público-alvo e língua-alvo
6	Vamos Juntos(as) volume 2 p. 131-133.	Saber escrever uma receita de um prato típico na própria língua e em português, observando as diferenças nas duas línguas.	línguas do público-alvo e língua-alvo
7	Vamos Juntos(as) volume 2 p. 143.	Saber inferir o significado de expressões em português brasileiro a partir da tradução em outras línguas.	línguas do público-alvo e língua-alvo

8	Entre Nós s.p.	Saber inferir o significado de palavras em português brasileiro que são empréstimos de outras línguas.	inglês, quimbundo e língua-alvo
9	Vamos Juntos(as) volume 4 p. 51-54.	Saber traduzir termos específicos de outras línguas para o português brasileiro.	línguas do público-alvo e língua-alvo
10	Passarela p. 49.	Saber transcrever um vídeo em português para a própria língua e compartilhar com pessoas próximas (do país de origem).	línguas do público-alvo e língua-alvo
11	Vamos Juntos(as) volume 4 p. 49 (atividade 7).	Saber usar outras línguas e/ou recursos não verbais para explicar frases escritas em português.	línguas do público-alvo e língua-alvo
12	Portas Abertas intermediário p. 99-101.	Saber utilizar recursos externos para traduzir termos relacionados a problemas ou questões mundiais atuais	inglês e língua-alvo

FONTE: A autora (2024).

A principal vantagem dessas atividades parece estar na possibilidade de desenvolver nos e nas aprendizes o reflexo de mobilizar conhecimentos prévios em outras línguas para avançar na aprendizagem da língua-alvo. Dessa forma, elas ampliam o espectro de atuação da intercompreensão para além das línguas aparentadas e vizinhas, incluindo também línguas mais distantes nas dinâmicas propostas. Isso, na ideia de que talvez seja passando por línguas como o crioulo haitiano, o árabe ou o suaíli, que iremos encontrar relações de proximidade (linguística e sociolinguística) com o português Blanchet, 2023).

Blanchet (2023) e Cognigni (2019) comentam sobre o papel das *línguas-ponte* na intercompreensão. Blanchet destaca que essas línguas intermediárias muitas vezes são mobilizadas de maneira transversal ou pontual pelos falantes, sem que haja uma explicitação formal desse uso nas práticas de intercompreensão. Já Cognigni enfatiza a importância dessas línguas-ponte no ensino da língua do país de acolhimento, sugerindo que elas podem ser usadas como ponto de partida para comparações interlinguísticas e reflexões indutivas, aproveitando as regularidades existentes entre as línguas envolvidas. Nas palavras da autora,

Un approccio intercomprensivo alla lingua del Paese di arrivo potrà dunque coinvolgere, oltre che la lingua obiettivo, le lingue-ponte maggiormente presenti nei repertori degli apprendenti, rendendole oggetto di una comparazione interlinguistica e di una riflessione induttiva a partire dai 'ponti' o regolarità linguistiche presenti nelle varie lingue coinvolte²⁰⁷ (p. 132).

²⁰⁷ Tradução: Um enfoque intercomprensivo na língua do país de chegada pode, portanto, envolver, além da língua-alvo, as línguas-ponte mais presentes nos repertórios dos aprendizes, tornando-as objeto de uma comparação interlinguística e de uma reflexão indutiva a partir das 'pontes' ou regularidades linguísticas presentes nas várias línguas envolvidas.

Os benefícios da intercompreensão nas práticas pedagógicas de PLAc merecem ser explorados em pesquisas futuras, principalmente em contextos de sala de aula. Estudos poderiam investigar como essas atividades ajudam a desestabilizar um certo *habitus monolíngue*²⁰⁸ presente no ensino e como elas melhoram a autonomia dos e das aprendizes e sua capacidade de lidar com erros. Isso permitiria não apenas confirmar o que já foi apontado na literatura, mas também ampliar o repertório de competências, tendo em vista as dinâmicas específicas e diversificadas que seriam observadas conforme os diferentes grupos de aprendizes.

5.3.3 Despertar para as línguas

Como vimos anteriormente, o despertar para as línguas (*éveil aux langues*) propõe atividades que buscam expor os e as aprendizes ao contato não apenas com as línguas ensinadas formalmente na escola, mas também outras línguas, variedades e dialetos falados tanto dentro quanto fora da sala de aula, em diferentes espaços sociocomunicativos. Seu principal objetivo é sensibilizar para a diversidade linguística e cultural, promovendo a valorização das diferentes identidades sociolinguísticas e fomentando atitudes positivas em relação a essa diversidade. Conforme Candelier e Manno (2023),

Son objectif n'est qu'indirectement communicationnel par le biais de la contribution qu'il apporte au développement d'aptitudes métalinguistiques (d'observation et d'analyse, en particulier comparative) et d'attitudes (d'intérêt pour les langues et cultures et de confiance en ses propres capacités), qui sont favorables à l'apprentissage des langues (quelles qu'elles soient, y compris la/les langues principales de l'école)²⁰⁹ (p. 46).

Em nossa análise, o interesse pelas línguas e culturas pode ser percebido em dois sentidos: no conhecimento da diversidade linguística da sala de aula e no conhecimento da diversidade linguística do ambiente externo. Isso porque, metade das atividades no despertar para as línguas se voltam para as línguas brasileiras, mais especificamente a LIBRAS e as línguas tupi-guarani. A outra metade foca nas línguas

²⁰⁸ Cf. MELO-PFEIFER (2018).

²⁰⁹ Tradução: Seu objetivo é apenas indiretamente comunicacional, por meio da contribuição que traz ao desenvolvimento de habilidades metalinguísticas (de observação e análise, especialmente comparativa) e de atitudes (de interesse pelas línguas e culturas e de confiança nas próprias capacidades), que são favoráveis ao aprendizado de línguas (quaisquer que sejam, incluindo as línguas principais da escola).

faladas pelo público de aprendizes, levando-as/os a mobilizar seus repertórios linguísticos em propostas que contrastam a língua-alvo com suas próprias línguas.

No quadro a seguir (QUADRO 11) apresentamos as 8 atividades identificadas no despertar para as línguas, assim como fizemos para a intercompreensão (ver QUADRO 10).

QUADRO 11 – Competências plurilíngues nas atividades do despertar para as línguas

Livro didático		Competência específica	Línguas
1	Pode Entrar p. 60.	Conhecer o alfabeto e os números na LIBRAS e praticar com colegas de classe.	LIBRAS
2	Portas Abertas intermediário p. 48.	Conhecer sobre as línguas indígenas brasileiras, identificando a língua predominante e palavras nessa língua.	Línguas indígenas
3	Portas Abertas intermediário p. 50.	Conhecer sobre as línguas indígenas brasileiras, relacionando nomes de lugares aos seus significados em tupi-guarani.	Línguas tupi-guarani
4	Portas Abertas avançado p. 31.	Saber identificar um termo específico da língua tupi a partir do seu significado em português.	Língua tupi
5	Vamos Juntos(as) volume 4 p. 49 (atividade 8)	Saber encontrar termos equivalentes na própria língua para palavras/expressões do português brasileiro.	Línguas do público-alvo
6	Vamos Juntos(as) volume 2 p. 52	Saber nomear o vocabulário de um tema específico em várias línguas.	Línguas do público-alvo
7	Vamos Juntos(as) volume 2 p. 97	Saber encontrar termos equivalentes na própria língua para palavras/expressões do português brasileiro.	Línguas do público-alvo
8	Vamos Juntos(as) volume 2 p. 114	Saber conversar sobre a compra de alimentos (feira vs. supermercado) utilizando o português e/ou outras línguas desejadas.	Línguas do público-alvo

FONTE: A autora (2024).

Outras atividades, voltadas para a intercompreensão e outras abordagens, também mobilizam aspectos do despertar para as línguas, evidenciando o caráter complementar das abordagens plurais dentro de uma mesma proposta didática. Um exemplo disso são as produções plurilíngues, como as receitas culinárias, escritas pelos e pelas aprendizes em suas próprias línguas e traduzidas para o português²¹⁰. São propostas que permitem não apenas descobrir as línguas, mas também aspectos das culturas dos países de origem, valorizando a diversidade existente dentro da sala de aula.

²¹⁰ Atividade no manual *Vamos Juntos(as) volume 2* p. 131-133.

As quatro atividades na competência principal *Conhecer a diversidade linguística brasileira/local*²¹¹ envolvem a compreensão de alguns princípios que regem o funcionamento da LIBRAS e das línguas tupi-guarani, a partir de um olhar para as formas linguísticas e visuais/gestuais. No caso das línguas tupi-guarani, a análise dos topônimos leva a descobrir aspectos da geografia e história da capital paulista antes do processo de urbanização. Apesar disso, pensamos que muito mais poderia ser feito, no campo do despertar para as línguas, para ampliar o conhecimento sobre essa diversidade linguística. Um maior enfoque nas línguas indígenas, africanas e tantas outras (línguas de sinais, de imigração, línguas crioulas etc.) poderia sensibilizar para as questões linguísticas e sociolinguísticas que configuram a nossa paisagem linguística.

No caso das línguas indígenas, ressaltamos a importância de reconhecer sua diversidade intralinguística, afinal, são cerca de 150 línguas *ainda* são faladas no território brasileiro (Storto, 2019). Algumas delas tendo sido inclusive cooficializadas em nível municipal/estadual, como o nheengatu, o tukano e o baniwa (Lagares, 2018, p. 79). Da mesma forma, destacamos as influências e aportes das línguas africanas na formação do português popular brasileiro (Faraco, 2019), não apenas em termos lexicais, mas também na simplificação de determinadas estruturas, em especial a ampla variação das regras de concordância nominal e verbal (cf. Castro, 2022b).

Esse conhecimento sobre a diversidade linguística não diz respeito ao conhecimento especializado de um/uma linguista, mas sim à capacidade de situar a língua-alvo dentro de um ecossistema linguístico mais amplo. Assim, os e as aprendizes podem perceber que o português brasileiro não existe como uma entidade isolada e normatizada, mas é continuamente influenciado por outras línguas. O trabalho pedagógico, nesse caso, consiste em explorar tudo aquilo que resulta desses contatos, como empréstimos, hibridismos, interferências, numa dinâmica em que as línguas, como cartas de um jogo, são embaralhadas e redistribuídas num plano mais equânime, para além de seus estigmas sociais.

Por esse ângulo, podemos falar não apenas num *despertar para as línguas* mas também num *despertar para as culturas*, no sentido de que o conhecimento da diversidade linguística também ajuda a desconstruir estereótipos e preconceitos linguísticos e identitários, permitindo passar a um outro tipo de relação com essa

²¹¹ Atividades nos manuais *Pode Entrar* p. 60, *Portas Abertas intermediário* p. 48, *Portas Abertas intermediário* p. 50 e *Portas Abertas avançado* p. 31.

diversidade (Bagno, 2015; Blanchet, 2016). Como vimos anteriormente, até mesmo as imagens escolhidas nos manuais didáticos para representar certos grupos sociais constroem percepções (imagens) que, por sua vez, podem influenciar a visão e o interesse dos e das aprendizes por estes sujeitos, suas línguas e culturas.

Uma das maneiras de não cair na armadilha da essencialização é trazendo a heterogeneidade discursiva para o cerne do material didático (Bizon; Diniz, 2019, p. 168). Isso significa incluir as vozes dos próprios sujeitos no espaço enunciativo dos manuais didáticos, permitindo que suas histórias e experiências sejam narradas por eles mesmos – e não unicamente desde a perspectiva dos autores e autoras desses materiais. Nesse caso, ao invés de discursos que falam *sobre* esses sujeitos, temos os discursos *deles próprios* falando sobre si. Esse movimento redefine os lugares de fala, promovendo uma representação mais autêntica da diversidade.

5.3.4 Didática integrada das línguas

Como dito anteriormente, a ausência da didática integrada das línguas era esperada, uma vez que não há uma integração das línguas e disciplinas não linguísticas dentro de um programa de estudos estabelecido (Candelier; Manno, 2023). Apesar disso, o manual *Portas Abertas intermediário* apresenta uma proposta na qual a língua-alvo, que é objeto do aprendizado, é usada como vetor para o ensino de conteúdos disciplinares, numa perspectiva que se aproxima daquilo que conhecemos como EMILE (*Enseignement d'une matière par intégration d'une langue étrangère*), DNL (*Discipline dite Non Linguistique*) ou, ainda, CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).

Ainda que isso não esteja colocado exatamente desse modo na proposta pedagógica do manual, lemos o seguinte:

[...] é possível praticar, no intermediário, o uso da língua para conhecer o espaço do território, refletir sobre os processos históricos que forjaram a sociedade brasileira como tal, falar das relações entre o Brasil e o mundo, trabalho, artes e educação. Ou seja, posicionar o imigrante e a imigrante num panorama mais ampliado da sociedade brasileira, visando a alcançar novas dimensões de vida, baseadas em autonomia e protagonismo para a construção do conhecimento e aprimoramento linguístico (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2021b, p. 8).

Nessa proposta, as práticas linguísticas, incluindo as plurilíngues, se voltam para conteúdos de geografia/geopolítica e história do Brasil que, por sua vez, envolvem conhecimentos sobre as regiões brasileiras, seus nomes e características, os processos históricos que moldaram a sociedade, além das relações internacionais e geopolíticas do país, entre outros tópicos relevantes. O objetivo parece ser o de situar os e as migrantes de crise num contexto mais amplo da sociedade brasileira, visando sua autonomia e protagonismo na construção de conhecimento e desenvolvimento linguístico.

Um exemplo é a atividade que propõe associar nomes de lugares conhecidos na cidade de São Paulo – *Anhangabaú*, *Tamanduateí* e *Ibirapuera* – aos seus respectivos significados em tupi-guarani²¹². Ao analisarem os lexemas constituintes desses topônimos, os e as aprendizes podem ter uma ideia (bastante introdutória) sobre a formação de palavras em tupi-guarani²¹³. Ao fazerem isso, também constroem conhecimentos sobre a geografia e história da capital, percebendo como a paisagem foi sendo transformada pela urbanização.

Nessa proposta, é interessante perceber que os topônimos em tupi-guarani *servem* mais para um ensino contextualizado de conteúdos disciplinares (não linguísticos), do que para o desenvolvimento de competências plurilíngues no campo do despertar para as línguas, muito embora isso acabe acontecendo de modo transversal/indireto. Existe, portanto, uma dimensão integrativa na qual os conteúdos disciplinares parecem determinar os conteúdos linguísticos e, com isso, a inclusão de outras línguas, além da língua-alvo.

Na segunda unidade do mesmo manual, há uma longa sequência de conteúdos disciplinares (quase *enciclopédicos*), envolvendo tópicos como escravidão, resistência, racismo e representatividade negra, que parecem ser abordados desde um viés mais crítico. Apesar disso, em nenhum momento, línguas africanas, como o iorubá e o quimbundo, que tiveram grande influência na formação do português brasileiro, são mencionadas/exploradas nas atividades propostas. Isso revela uma lacuna importante no tratamento da diversidade linguística nesse material.

Incluir estas línguas poderia aprofundar a compreensão dos e das aprendizes sobre nossos processos históricos, além de promover a valorização das culturas afro-

²¹² Cf. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2021b, p. 50).

²¹³ Como vimos, essa atividade está situada na competência *Conhecer a diversidade linguística brasileira/local*, no despertar para as línguas.

brasileiras. Portanto, ainda que o manual utilize a língua-alvo para ensinar conteúdos disciplinares, o foco parece estar mais no próprio ensino destes conteúdos do que numa abordagem dentro de uma perspectiva integrativa que pudesse incluir as línguas envolvidas. Isso contrasta com o que seria esperado de uma didática integrada.

5.4 Que plurilinguismo é esse que se mostra?

Ao chegarmos a este último *metatexto*, cabe também compartilhar algumas considerações sobre o próprio percurso que nos trouxe até aqui. O processo cíclico e recursivo de análise, assim como a imersão nos dados foi, sem dúvidas, muito facilitado pelo ATLAS.ti. Contudo, reconhecemos que, apesar das vantagens proporcionadas pela tecnologia, a análise demandou de nós uma certa experiência na organização e capacidade de interpretação dos dados que tínhamos em mãos. As interlocuções teóricas foram fundamentais para posicionar nossos achados num contexto mais amplo, permitindo construir uma compreensão crítica daquilo *que se mostra* nos livros didáticos.

Como vimos, as práticas plurilíngues nos manuais analisados se dividem em duas categorias: (1) práticas explicitamente plurilíngues, que incluem outras línguas ou solicitam o uso de outras línguas, além da língua-alvo estudada e (2) práticas potencialmente plurilíngues, que, embora não sejam projetadas para incluir outras línguas, dão abertura para que isso aconteça. Na perspectiva do *translanguaging* (García; Wei, 2014; García; Kleyn, 2016), pensamos que essas práticas também podem ser consideradas como translíngues, uma vez que possibilitam hibridizações e misturas e não se limitam a uma simples alternância entre as línguas.

Isso pode ser observado nas práticas da coleção *Vamos Juntos(as)*, que propõe abordar temas importantes para a manutenção da vida no país de acolhimento, incluindo as línguas do público-alvo em discussões plurilíngues. Essas práticas refletem as discussões no campo do PLAc, que falam sobre a valorização dos repertórios linguísticos dos e das migrantes na aprendizagem da língua-alvo (Barbosa; São Bernardo, 2017) e defendem um acolhimento em línguas (Bizon; Camargo, 2018). Apesar disso, é importante avaliar até que ponto esse material, desenvolvido com base num conjunto específico de línguas (inglês, francês, espanhol, árabe, crioulo haitiano, lingala e suaíli), consegue abarcar outras línguas.

Com as mudanças nos fluxos migratórios, o perfil linguístico dos e das aprendizes nas salas de aula de PLAc tende a variar com o tempo. Com isso, materiais que focam em determinadas línguas podem rapidamente se tornar obsoletos ou menos adequados para novos grupos. Um exemplo recente é a chegada de refugiados e refugiadas do Afeganistão e da Ucrânia em 2021 e 2022. Ainda que o inglês possa ser utilizado como uma língua-ponte nas atividades do *Vamos Juntos(as)*, isso não é garantido para todos os aprendizes (Ruano; Melo-Pfeifer, 2021). Ao não encontrarem suas línguas nas atividades, esses grupos podem acabar se sentindo menos contemplados ou até mesmo excluídos das dinâmicas pedagógicas.

Incluir outras línguas nessas atividades pode ser uma solução para manter os materiais atualizados, mas isso também exigiria que eles fossem continuamente revisados, o que pode resultar caro e trabalhoso. Nesse caso, seria importante encontrar um equilíbrio que leve em conta essa realidade sociolinguística, pensando em materiais que sejam ao mesmo tempo inclusivos e adaptáveis às mudanças – inclusive em casos de uma diminuição ou até mesmo cessação de um fluxo migratório. Esse nos parece ser um ponto a ser considerado na produção de qualquer material didático de PLAc.

Nossa análise revela que a abordagem intercultural é predominante nas atividades didáticas. Isso, sem dúvidas, reflete a presença de longa data do componente cultural no ensino de línguas. Mas diferente do intercultural monolíngue, comum em manuais de línguas estrangeiras, nessas atividades não apenas as culturas são colocadas em contato, mas também as línguas. Especialmente nas discussões plurilíngues da coleção *Vamos Juntos(as)*, os processos de deslocamento forçado são abordados de forma crítica, reconhecendo as dificuldades que os e as migrantes enfrentam na sociedade de acolhimento, sem negligenciar as tensões e conflitos que acompanham esses processos. Essa abordagem se diferencia das mais tradicionais, que costumam apresentar uma visão idealizada e padronizada da vida social.

Em comparação com a abordagem intercultural, a intercompreensão acaba aparecendo com menos frequência nas atividades. Apesar disso, sua presença não deixa de refletir o contato cada vez mais frequente de docentes e pesquisadoras com essa abordagem no contexto acadêmico brasileiro (*cf.* Araújo e Sá; Calvo del Olmo, 2021). As atividades propostas colocam em relação as línguas do público-alvo e o

português brasileiro, desenvolvendo nos e nas aprendizes o reflexo de mobilizar seus conhecimentos prévios em outras línguas para avançar na aprendizagem da língua-alvo. Nesse contexto, a noção de *línguas-ponte* pode ser um recurso para administrar a presença de línguas próximas e distantes numa mesma atividade didática, principalmente quando as relações de proximidade (linguística e sociolinguística) são menos evidentes.

O despertar para as línguas, por sua vez, traz algumas atividades interessantes para o conhecimento sobre as línguas brasileiras, contribuindo não apenas para promover uma visão mais ampla da diversidade linguística, mas também para desestabilizar a ideia de um monolingüismo nacional. Sob essa perspectiva, o despertar para as línguas também abarca uma dimensão do intercultural, que seriam esses caminhos para questionar aquilo que está posto sobre os sujeitos, suas línguas e culturas. Essa abertura é fundamental para desconstruir estereótipos e preconceitos, transformando a maneira como são percebidas determinadas identidades sociolinguísticas.

Uma abordagem aproximativa da didática integrada das línguas, como vimos, propõe que a língua-alvo, que é objeto do aprendizado, seja usada como vetor para o ensino de conteúdos disciplinares. Esses conteúdos, por sua vez, acabam por determinar os conteúdos linguísticos abordados e, com isso, a inclusão de outras línguas. Pensamos que uma abordagem desse tipo seria interessante para cursos de PLAc ofertados no ensino regular, Ensino fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), entre outras modalidades. Nesse caso, o ensino do português poderia contribuir para reforçar outras aprendizagens, incluindo conhecimentos e conteúdos de disciplinas que fazem parte do currículo escolar.

Num último olhar para as abordagens plurais, buscamos observar como elas se associam a cada um dos cenários pedagógicos apresentados ao longo da análise. Com base nisso, a tabela a seguir (TABELA 7) mostra as práticas explicitamente plurilíngues segundo os cinco cenários pedagógicos que as caracterizam, permitindo observar as abordagens plurais que são mais frequentemente associadas a cada um deles. As linhas correspondem aos diferentes cenários e as colunas indicam o número de práticas em cada abordagem.

TABELA 7 – Abordagens plurais nos cenários pedagógicos das práticas explicitamente plurilíngues

Cenários pedagógicos	● Abordagem intercultural	● Intercompreensão	● Despertar para as línguas
● Documentos autênticos plurilíngues	6	0	0
● Enunciados	18	3	4
● Línguas específicas	0	2	4
● Línguas do público-alvo	21	0	0
● Tradução	0	7	0

FONTE: A autora (2024).

Podemos observar que o cenário *línguas do público-alvo* apresenta o maior número de práticas, todas associadas à abordagem intercultural. Isso sugere que, quando as atividades partem das línguas dos e das aprendizes, o objetivo tende a ser o diálogo entre culturas e experiências, por meio de discussões plurilíngues. O mesmo padrão aparece no cenário *documentos autênticos plurilíngues*, também vinculado exclusivamente à abordagem intercultural, indicando que o uso de textos em outras línguas, originalmente produzidos para fins reais de comunicação, envolve atividades relacionadas à diversidade cultural em contextos multilíngues.

Já o cenário *tradução* está associado unicamente à intercompreensão, o que evidencia seu uso como um recurso dentro dessa abordagem. O cenário *línguas específicas*, por sua vez, aparece vinculado tanto ao despertar para as línguas quanto à intercompreensão, sugerindo que o trabalho com determinadas línguas pode servir tanto para o conhecimento da diversidade linguística quanto a comparação sistemática entre as línguas. Por fim, o cenário *enunciados* é o único que aparece relacionado às três abordagens, o que demonstra, antes de tudo, a sua potencial versatilidade.

Por fim, as práticas potencialmente plurilíngues não deixam de ser um terreno fértil para o plurilinguismo – a ser explorado na prática pedagógica. Reconhecemos, contudo, que não se pode assumir uma relação de causalidade entre o que está proposto nos manuais e o que, de fato, vai acontecer em sala de aula. Em contextos nos quais os e as docentes já enfrentam desafios consideráveis – como a falta de recursos, o tempo limitado em sala de aula e as demandas extralinguísticas trazidas pelo público-alvo – essas práticas podem ser percebidas como uma carga adicional. Muitos docentes podem não ver sentido no trabalho com o plurilinguismo (Lebreton;

Mercier, 2021), especialmente se não forem capacitados para isso ou se seus benefícios não forem claramente perceptíveis.

Além disso, o deslocamento para o plurilinguismo implica revisitar uma série de ideias sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. Sabemos que o *habitus* monolíngue (Melo-Pfeifer, 2018) e as tradições normativas ainda exercem uma forte influência sobre as práticas pedagógicas. Por isso, esse deslocamento envolve desconstruções, ressignificações e ampliações que se mostram incontornáveis para que a mudança vá além do plano discursivo. Isso, no entanto, não depende apenas dos ou das docentes, mas requer uma organização pedagógica coerente, estrutura curricular, colaboração entre docentes e, sobretudo, uma abertura político-linguística por parte das instituições e dos espaços que realizam o acolhimento linguístico.

Por outro lado, na medida em que os e as docentes se familiarizam com o plurilinguismo, podem expandir essa perspectiva em suas práticas, deslocando o português de sua posição central em sala de aula e reconhecendo que outras línguas também podem, em determinados momentos, ocupar esse lugar, conforme os objetivos estabelecidos. Isso gera um efeito cascata, favorecendo uma integração progressiva do plurilinguismo – nos materiais didáticos, nos programas de formação, nos instrumentos de avaliação e assim por diante. A longo prazo, essa integração pode suscitar mudanças significativas.

5.4.1 Para além do PLAc: reflexões exploratórias a partir de manuais FLI

Ainda que nosso objetivo não seja realizar uma análise comparativa entre materiais didáticos produzidos em diferentes países, a experiência da cotutela tornou possível o acesso a alguns materiais identificados como *Français Langue d'Intégration* (FLI), voltados a adultos migrantes de crise recém-chegados e recém-chegadas à França. A partir disso, optamos por incluir nesta seção uma reflexão exploratória sobre esses recursos, não com a pretensão de realizar uma análise aprofundada, mas como um exercício de deslocamento que permite lançar um olhar externo ao campo do PLAc e vislumbrar outros contextos de produção didática, mesmo que de forma pontual e parcial.

O *Français Langue d'Intégration* (FLI)²¹⁴ está inserido num contexto próprio, no qual adultos migrantes aprendem o francês com o objetivo de se estabelecer de forma duradoura ou definitiva no país. Em 2011, o chamado *Référentiel FLI*²¹⁵ passou a regulamentar os organismos responsáveis pela formação linguística de migrantes, bem como as formações universitárias voltadas para essa área. Segundo Adami e André (2012, p. 285), o FLI não inaugura propriamente uma nova área, mas traz um reconhecimento oficial a um campo educativo e profissional, assim como a uma abordagem didática que já vinha sendo praticada anteriormente.

Nós analisamos dois manuais publicados pela editora *CLE International*²¹⁶, mais especificamente, o *Trait d'union* (Iglésis et al., 2012) e o *Ensemble* (Escoufier et al., 2013)²¹⁷. Nas atividades, não chegamos a ver nenhuma entrada para a língua francesa que pudesse ser feita por meio da intercompreensão. Naquele momento, entre 2021 e 2022, nossa pesquisa ainda estava centrada unicamente nessa abordagem, sem abarcar uma análise mais ampla do plurilinguismo. A configuração estritamente monolíngue desses materiais e a completa desconsideração dos repertórios linguísticos do público-alvo também foram aspectos que chamaram nossa atenção. Não observamos a presença de outras línguas, nem mesmo em elementos mais periféricos, como glossários lexicais ou quadros explicativos.

Como sabemos, o conhecimento da língua francesa tem sido cada vez mais colocado como um requisito para a permanência no país, seja para a obtenção da nacionalidade, seja para autorizações de residência²¹⁸. Conforme Lochak (2013, p. 3), "ce qui compte, en effet, c'est moins de favoriser l'apprentissage de la langue du pays d'accueil que de tester, dans une optique de tri, la volonté et la capacité d'intégration de l'étranger"²¹⁹. Isso significa que o conhecimento da língua se tornou mais um

²¹⁴ Não temos, nesta análise, a pretensão de traçar uma distinção entre o que se entende por *integração* no contexto francês e o que se compreende por *acolhimento* no contexto brasileiro.

²¹⁵ VICHER, A. (dir.). **Référentiel FLI – français langue d'intégration**. Paris : Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté, 2011.

²¹⁶ A *CLE International* é uma editora de referência no campo do FLE. Uma de suas primeiras publicações é o manual *C'est le printemps*, de 1975, que representou um avanço incontestável, marcando a transição dos métodos audiovisuais para a abordagem comunicativa (Cuq; Gruca, 2005, p. 263).

²¹⁷ Utilizamos a análise impressionista como método de análise (cf. CUNNINGSWORTH, 1995).

²¹⁸ Migrantes adultos, cada vez mais, são obrigados e obrigadas a comprovar um certo nível de proficiência na língua para obter o direito de entrada, residência ou cidadania, conforme observa Little (2012). Os critérios linguísticos geralmente são definidos com base nos níveis de competência estabelecidos pelo QECRL.

²¹⁹ Tradução: O que conta, de fato, é menos favorecer o aprendizado da língua do país de acolhimento e mais testar, numa ótica seletiva, a vontade e a capacidade de integração do estrangeiro.

mecanismo para selecionar imigrantes, do que um meio para a integração em si, uma política que, não por mera casualidade, também vem sendo adotada em outros países europeus.

Leconte (2016, p. 2) faz uma crítica bastante contundente a essa política linguística, destacando o seguinte: "la politique linguistique affirmée à partir de 2011 [loi du 16 juin 2011²²⁰] fait peu de cas des répertoires plurilingues et pluriculturels des migrants, tendant à les réduire pour aller vers un hypothétique monolinguisme et mono-culturalisme franco-français [...]"²²¹. Isso ilustra bem a dificuldade de Estados-nação, como a França, em lidar com o multilinguismo/plurilinguismo, valorizando a diversidade linguística apenas quando ela não contesta o monolinguismo nacional²²² (Bretegnier, 2014).

Nas formações linguísticas para adultos migrantes de crise, não é diferente; o francês tende a se impor como uma evidência e uma necessidade para a integração (Lebreton; Mercier, 2021). Mesmo diante da existência de propostas para a educação plurilíngue e intercultural desde os anos 1990²²³, o plurilinguismo ainda não é tratado como uma prioridade e os repertórios linguísticos dos e das imigrantes permanecem não reconhecidos como recursos potenciais para as aprendizagens. Como afirmam Lebreton e Mercier (*Ibidem*, p. 2), "il s'avère que pour ces personnes, et pour les dispositifs dans lesquels ils sont inscrits, la question du plurilinguisme se pose différemment"²²⁴.

No campo editorial, assim como nas formações linguísticas, as práticas parecem estabelecer relações com as políticas de integração vigentes. Nesse contexto, o plurilinguismo promovido pelo CoE (com o apoio da União Europeia) tende a desaparecer em detrimento de uma *prise en compte* das políticas linguísticas do Estado. Como resultado, o que vemos nesses manuais de FLI é uma visão de

²²⁰ Aqui a autora faz referência à lei de imigração, *Loi n° 2011-672 du 16 juin 2011 relative à l'immigration, à l'intégration et à la nationalité*.

²²¹ Tradução: a política linguística afirmada a partir de 2011 faz pouco caso dos repertórios plurilíngues e pluriculturais dos migrantes, tendendo a reduzi-los para ir na direção de um hipotético monolinguismo e monoculturalismo franco-francês [...].

²²² Essa ideologia monolíngue há muito tempo dita que todos devem falar a mesma língua, o francês, mas também a mesma variedade dessa língua, considerada *a correta* e prescrita de forma normativa. Esse padrão foi historicamente reforçado pela escola, que também contribuiu para eliminar as outras línguas faladas no território, os chamados *patoás* (Blanchet, 2016).

²²³ Aqui fazemos referência principalmente aos trabalhos do CoE voltados para a integração linguística de migrantes adultos, como o Projeto *Intégration linguistique des migrants adultes* (ILMA), iniciado em 2006. Disponível em: <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home>. Acesso em 02 ago. 2024.

²²⁴ Tradução: Acontece que, para essas pessoas e para os dispositivos nos quais elas estão inseridas, a questão do plurilinguismo se coloca de forma diferente.

integração que prioriza a adaptação à cultura dominante, minimizando a importância da diversidade linguística e restringindo as possibilidades de práticas mais inclusivas e plurilíngues. Além disso, esses materiais projetam uma imagem de *imigrante ideal*, que vem acompanhada de expectativas sobre o seu comportamento na sociedade (Leconte, 2016).

Os depoimentos de imigrantes, na seção intitulada *Portraits*²²⁵, do manual *Trait d'union* (FIGURA 27), exemplificam claramente esse aspecto. No relato em questão, a personagem fictícia Li Phang explica que teve vontade de mudar seu nome para um nome francês ao fazer o pedido de naturalização. Contudo, menciona que seus amigos (franceses?) não concordam, pois acham seu nome muito bonito. Isso sugere, por um lado, que o imigrante ideal é aquele que, apesar das diferenças, está disposto a renunciar à sua própria identidade de origem para *pertencer* à sociedade de acolhimento. Ao mesmo tempo, a sociedade de acolhimento (representada pelos amigos) é retratada como benevolente e tolerante em sua aceitação da diversidade.

²²⁵ Segundo o texto de apresentação do *Trait d'union* (Iglésis et al., 2012, p. 3), a seção *Portraits* apresenta depoimentos de pessoas que passaram por situações relacionadas à migração.

FIGURA 27 – A imagem do imigrante ideal no manual *Trait d'union*

ÉCOUTER | OBSERVER | COMPARER 

Portraits

Quel est votre prénom?

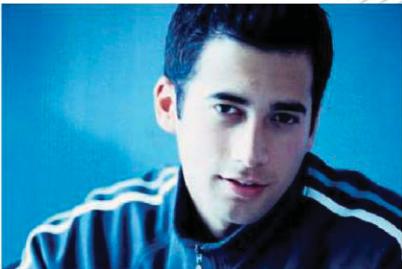


Duska

Mon prénom, dans ma langue maternelle c'est «*Douchka*», mais en français, comme ça s'écrit «*Duska*», c'est bizarre pour mon oreille, ce n'est pas joli. *Duska* veut dire «*petite âme*». Pour moi, ça évoque des sentiments d'amour.

Khaled

Je m'appelle Khaled... Ça veut dire «*éternel*». Mon nom de famille, c'est «*Mhadi*» et parfois on le confond avec le prénom *Mehdi*...





Li Phang

Je m'appelle *Li Phang*. Ça veut dire «*le parfum du jasmin*». Quand j'ai demandé la naturalisation, j'avais envie de changer par un prénom français: *Sophie*, *Zoë*, *Joëlle*... Mais mes amis ne veulent pas. Ils trouvent mon prénom très joli.



FONTE: IGLESIS *et al.* (2012, p. 18).

O depoimento de Li Phang, criado pelos próprios autores e autoras do manual, não é o discurso real de uma imigrante. Ainda assim, ele ecoa ideias que estão

presentes em discursos políticos contemporâneos, como os de Éric Zemmour, que defende o restabelecimento de uma lei napoleônica de 1803 para impor nomes franceses a recém-nascidos de imigrantes, sob o argumento de que isso facilitaria a assimilação e a integração²²⁶. O manual *Trait d'union*, de certa forma, reflete essa perspectiva, apresentando a adaptação à cultura dominante como central para os processos de integração, sem considerar os desafios e conflitos enfrentados por muitos e muitas imigrantes que buscam preservar suas identidades.

Como instrumentos de políticas linguísticas, os manuais didáticos tendem a refletir posicionamentos político-ideológicos e institucionais, apontando para determinadas formas de uso das línguas. No caso dos manuais de FLI, as políticas de integração vigentes influenciam de maneira mais direta as escolhas didáticas nesses materiais. Nesse contexto, seus autores e autoras parecem optar por uma visão mais simplificada – e menos crítica – das questões socioculturais, evitando abordagens que possam conflitar com as perspectivas institucionais dominantes. Ainda que uma análise mais aprofundada esteja fora do escopo deste estudo, pensamos que essas relações ajudam a compreender a prevalência do monolinguismo nesses materiais.

No PLAc, o cenário é notavelmente diferente. Aqui, os manuais são, em sua maioria, fruto de iniciativas colaborativas e independentes, menos sujeitas às configurações que poderiam ser impostas por políticas mais prescritivas. Isso pode explicar a maior abertura para o plurilinguismo nesses materiais, que, de certa forma, acabam sendo os próprios estruturadores de políticas linguísticas. Além disso, ao serem disponibilizados de forma gratuita na internet, eles saem dos contextos locais em que foram desenvolvidos, ficando ao alcance de toda a rede de acolhimento de migrantes de crise no país. Isso evidencia a lógica não mercadológica de sua distribuição e o forte compromisso social que caracteriza esses materiais (Paula, 2023, p. 62-65).

²²⁶ Cf. ZEMMOUR (2014).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresenta uma análise abrangente do plurilinguismo em oito livros didáticos de português voltados a migrantes de crise no Brasil, num recorte ainda pouco explorado no campo do PLAc. Ao longo do percurso, buscamos compreender de que maneira os repertórios linguísticos dos e das aprendizes são mobilizados nas atividades didáticas desses materiais e em que medida eles favorecem – ou não – uma abertura ao plurilinguismo. A pesquisa foi realizada em regime de cotutela, num contexto marcado por desafios, como a pandemia de COVID-19 e os cortes de recursos financeiros nas universidades públicas, o que exigiu um esforço redobrado para reorientar os caminhos de investigação. Estas considerações finais retomam os principais achados, apontando limites e contribuições, além de possíveis desdobramentos em pesquisas futuras.

A distinção entre práticas monolíngues, potencialmente plurilíngues e explicitamente plurilíngues, proposta nesta pesquisa, busca oferecer um caminho para compreendermos como as línguas são integradas nos manuais de PLAc. Reconhecemos, no entanto, que as fronteiras são porosas e que há nuances a serem consideradas. A rigor, qualquer prática de ensino de uma língua adicional pode ser potencialmente plurilíngue. Por isso, essa distinção deve ser colocada com cautela, para que não se obscureça o caráter essencialmente monolíngue desses materiais²²⁷. Trata-se, antes de tudo, de uma tentativa nossa de captar aberturas possíveis para o plurilinguismo, sem perder de vista as limitações estruturais, metodológicas e ideológicas, que ainda marcam a maioria dos manuais analisados.

Isso, no entanto, pode ser relativizado quando observamos que esses manuais tendem a ser menos monolíngues que outros que, mais submetidos a pressões político-ideológicas, posicionam o plurilinguismo completamente fora dos seus espaços de enunciação. Ao menos, foi isso que pudemos constatar a partir de uma breve análise de dois manuais de FLI para adultos migrantes de crise recém-chegados e recém-chegadas na França. Nesse contexto, é interessante observar que a presença ou ausência de práticas plurilíngues nos materiais parece estar mais

²²⁷ Apesar de algumas aberturas para outras línguas nos manuais de PLAc, apenas a coleção *Vamos Juntos(as)* adota uma proposta claramente orientada para o plurilinguismo. Nos demais manuais, as práticas explicitamente plurilíngues são esporádicas, somando apenas 15 atividades entre as 65 identificadas no *corpus*.

condicionada aos fatores externos que os atravessam do que às escolhas *exclusivamente* pedagógicas ou metodológicas.

Os cenários pedagógicos também se mostraram interessantes para tornar visíveis estas aberturas para o plurilinguismo. Alguns cenários, como os *documentos autênticos plurilíngues* ou as atividades de *tradução*, mostram como as línguas são integradas nas atividades didáticas, mobilizando certos princípios ou aspectos das abordagens plurais. Outros, como a *interação* em sala de aula ou a *pesquisa externa*, dizem mais respeito a dinâmicas em que as línguas podem ser utilizadas de forma espontânea, conforme as necessidades dos e das aprendizes e as situações de aprendizagem.

A coleção *Vamos Juntos(as)* busca construir um espaço para a valorização das línguas que fazem parte dos repertórios linguísticos do público-alvo que esse material busca atender, mais especificamente árabe, crioulo haitiano, espanhol, francês, inglês, lingala e suaíli. Ao incluir esse conjunto de línguas específico, o material traz possibilidades para novas práticas linguísticas e trocas culturais no contexto do PLAc, permitindo que as línguas dos e das aprendizes não fiquem confinadas num tempo-espaço passado ou restritas à comunicação apenas com os conterrâneos. Contudo, restam dúvidas sobre como o material irá se adaptar às mudanças nos fluxos migratórios e às novas realidades sociolinguísticas trazidas pelos e pelas migrantes de crise que chegam ao Brasil.

Nossos achados também revelam que os manuais de PLAc acabam por reafirmar o apagamento de uma parcela importante da nossa diversidade. No Brasil, a formação do português brasileiro foi marcada pela história de colonização/dominação e pelos contatos entre línguas indígenas, africanas e de imigração. Apesar disso, a presença dessas línguas nesses materiais é mínima e instável. Embora as práticas plurilíngues possam ajudar a atenuar os desequilíbrios sociolinguísticos, os esforços nesse sentido permanecem insuficientes, principalmente para contestar narrativas hegemônicas e retratar, de forma mais autêntica, a pluralidade dos espaços sociocomunicativos brasileiros.

Nas abordagens plurais, a abordagem intercultural, presente principalmente na coleção *Vamos Juntos(as)*, traz discussões plurilíngues que reconhecem as dificuldades enfrentadas pelos e pelas migrantes nos processos de deslocamento forçado. A intercompreensão, embora menos presente, desenvolve nos e nas aprendizes o reflexo de mobilizar conhecimentos prévios em outras línguas para

avançar na aprendizagem do português, incluindo línguas próximas e distantes. O despertar para as línguas traz algumas poucas propostas para o conhecimento das línguas brasileiras, contribuindo para desestabilizar a ideia de um monolinguismo nacional. Por fim, a didática integrada das línguas, ainda que ausente, não deixa de sugerir, numa única proposta, que a língua-alvo pode ser utilizada como vetor para o ensino de conteúdos disciplinares.

As discussões realizadas evidenciam a complexidade de lidar com a diversidade linguística no plano pedagógico, ao mesmo tempo em que sugerem maneiras de operacionalizar as práticas plurilíngues no ensino da língua-alvo, considerando as lacunas e equívocos encontrados. Não pretendemos, com isso, trazer receitas de *boas práticas*, que possam excluir outras perspectivas e abordagens. Ao invés disso, as discussões buscam ser mais propositivas, oferecendo subsídios, não apenas para o desenvolvimento de novos materiais didáticos, mas também para a formação de docentes e a capacitação de agentes envolvidos no acolhimento linguístico. Esperamos, ainda, que as discussões possam nutrir debates mais amplos, contribuindo para o estabelecimento de políticas mais sensíveis à diversidade linguística que caracteriza os espaços multilíngues em que vivemos.

Nessa perspectiva, vemos a formação de docentes como algo central para que a integração do plurilinguismo não dependa unicamente de iniciativas individuais e isoladas, mas possa se estruturar como uma perspectiva perene no campo do PLAc. Desenvolver formações continuadas, com foco nas abordagens plurais e voltadas para os contextos específicos do acolhimento linguístico, nos parece ser fundamental para que os e as professoras possam mobilizar, de maneira crítica e estratégica, os repertórios linguísticos de seus e suas aprendizes e adaptar suas práticas às realidades sociolinguísticas dos públicos com os quais atuam.

Nosso estudo não inclui uma análise de outros materiais didáticos de PLAc, ficando restrito a um conjunto de oito manuais, selecionados com base num levantamento que mantivemos atualizado até 2023. Ainda que essa escolha possa parecer restritiva, acreditamos que ela não compromete a validade dos nossos achados. Ainda assim, reconhecemos que variações e abordagens presentes em outros materiais, poderiam, eventualmente, ter contribuído para ampliar as compreensões construídas nesse recorte.

Também não verificamos a circulação desses materiais em projetos extensionistas nas universidades brasileiras e cursos de PLAc para saber como estão

sendo utilizados nesses espaços. Embora tenhamos informações bastante técnicas, como os 13.341 *downloads* dos volumes 2 e 4 da coleção *Vamos Juntos(as)*, no *site* do Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” (Nepo)²²⁸, elas não são suficientes para uma análise mais abrangente. Considerando que alguns desses manuais, como o *Portas Abertas* e o *Passarela*, estão diretamente vinculados a projetos de acolhimento linguístico, uma pesquisa com esse recorte certamente contribuiria para uma melhor compreensão sobre a integração desses recursos nesses espaços.

Nessa perspectiva, pesquisas futuras podem observar como as práticas plurilíngues desses manuais estão sendo realizadas em sala de aula, especialmente em contextos mais heterogêneos, onde as línguas presentes são bastante diversas e/ou distantes do português brasileiro. Nesse caso, seria interessante verificar como os e as aprendizes mobilizam seus repertórios linguísticos nas atividades, como os e as docentes lidam com essas dinâmicas plurilíngues e de que maneira essas práticas modificam o espaço de enunciação da sala de aula. Somente um conjunto amplo de pesquisas nesse tema poderá trazer respostas mais completas às questões que se colocam, aqui nós fizemos apenas uma parte.

Ainda que as práticas plurilíngues nos manuais de PLAc não representem uma novidade absoluta em relação ao que já podia ser encontrado antes, em outros materiais voltados ao ensino de uma única língua, ainda há muitas questões a serem exploradas. Nesse caso, pesquisas futuras podem investigar em que medida esses manuais estabelecem continuidades com outros materiais de ensino de português voltados para outros contextos. Esse tipo de análise poderia trazer uma visão interessante sobre a evolução desses recursos, mostrando como a diversidade linguística tem sido abordada ao longo do tempo.

A decisão de manter o foco exclusivamente no contexto brasileiro resulta de uma reflexão cuidadosa, que possibilitou o aprofundamento necessário para conhecermos mais sobre esse tipo de publicação ainda tão recente no campo do PLAc. Ainda assim, pensamos que nossa pesquisa não deixa de oferecer subsídios para análises – comparativas ou não – que venham a se debruçar sobre outros contextos de ensino, investigando, por exemplo, como os contextos nacionais e institucionais influenciam a produção desses materiais, condicionando as escolhas didáticas e metodológicas.

²²⁸ Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/colecao-vamos-juntosas/> Acesso em: 06 set. 2024.

A ideia de *fronteiras*, presente no título desta tese, remete aos limites – simbólicos, pedagógicos, políticos e ideológicos – que são impostos ou reafirmados no acolhimento linguístico de migrantes de crise. Elas dizem respeito tanto às concepções restritivas de língua e de língua de acolhimento, quanto às barreiras que reforçam desigualdades e dinâmicas de exclusão. Ao analisarmos os manuais de PLAc, buscamos justamente identificar onde elas se mantêm, onde começam a se mover e onde estão diluídas. Pensamos nessa metáfora, entendendo o acolhimento não como um espaço neutro ou despretensioso, mas como um terreno em tensão.

Estamos convencidas de que o plurilinguismo, nesse contexto, oferece a possibilidade de deslocamento, um caminho para reconhecer a diversidade em sua complexidade, nas diferenças e nos entrelugares em que estão os sujeitos em deslocamento e suas línguas. Um caminho para agir na contramão de discursos homogeneizantes e para questionar o lado celebratório da própria diversidade. E ainda que algumas fronteiras possam não desaparecer por completo, que ao menos elas sejam percebidas como menos demarcadas, menos intransponíveis. Esperamos, com este trabalho, ter contribuído para avanços nessa direção, mesmo diante dos inúmeros desafios que atravessam estes tempos estranhos de metástases globais.

RÉSUMÉ ÉTENDU EN FRANÇAIS

Frontières de l'accueil linguistique au Brésil : une analyse du plurilinguisme dans les manuels de portugais destinés aux migrant·es de crise

Présenté par Teurra FERNANDES VAILATTI
Thèse dirigée par M. Christian DEGACHE
– Université Grenoble Alpes (France)
et par M. Francisco Javier CALVO DEL OLMO
– Universidade Federal do Paraná (Brésil)

LIDILEM Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles/ École Doctorale LLSH Langues, Littératures et Sciences Humaines.

Contexte de recherche

Le développement de matériels didactiques pour l'enseignement du portugais aux migrant·es de crise au Brésil est directement lié à l'augmentation des déplacements forcés vers le pays, en particulier à partir des années 2010. Cette période a été marquée par l'arrivée de populations en provenance de pays affectés par des crises géopolitiques, économiques et humanitaires, tels que Haïti, la Syrie et le Venezuela. Contrairement à d'autres pays, la législation brésilienne ne criminalise pas l'entrée et la présence irrégulières des migrant·es, permettant leur régularisation et garantissant l'accès à des droits fondamentaux comme la santé, l'éducation et le travail²²⁹.

Toutefois, l'absence de politiques publiques complique leur intégration et ces populations se heurtent à divers obstacles, notamment la précarité administrative, la xénophobie et le racisme (*cf.* Baeninger ; Peres, 2015, *mythe de l'hospitalité migratoire*). Face à cette situation, des réseaux de soutien, impliquant le milieu universitaire, associatif, religieux, ainsi que certaines institutions publiques et organismes internationaux, ont émergé pour proposer des actions d'accueil. C'est dans ce contexte que les cours de Portugais comme Langue d'Accueil (PLAc) se sont multipliés à travers tout le pays, souvent sous forme de programmes gratuits animés

²²⁹ Les principales lois encadrant la question sont la Loi sur la migration (Loi n° 13.445/2017) et la Loi sur les réfugiés (Loi n° 9.474/1997). À celles-ci s'ajoutent des textes réglementaires complémentaires, tels que des arrêtés ministériels ou d'autres actes administratifs, visant à préciser ou à encadrer l'application de dispositions non couvertes par les textes législatifs principaux.

par des formateur.trices bénévoles au sein des universités, associations et organisations religieuses.

Les cours de PLAc se caractérisent par une forte hétérogénéité des publics qu'ils accueillent. Les apprenant·es présentent des profils linguistiques, culturels et éducatifs très variés, rendant la gestion de la diversité en salle de classe particulièrement complexe. À cela s'ajoutent des attentes individuelles contrastées : certain·es souhaitent rester au Brésil, tandis que d'autres envisagent de retourner dans leur pays d'origine ou d'émigrer ailleurs. Ces trajectoires influencent leur rapport à l'apprentissage du portugais, mais les difficultés rencontrées en salle de classe incluent également d'autres aspects – sociaux, économiques et psychologiques –, liés à leur situation de vulnérabilité (Ruano, 2019). Enfin, le manque de formation des formateur.trices, combiné à l'absence de matériels didactiques adaptés, apparaît comme un défi supplémentaire (Amado, 2013 ; Lopez, 2020b).

Toutefois, des manuels conçus pour le contexte du PLAc commencent désormais à voir le jour. Parmi les premières publications, *Pode Entrar* (2015)²³⁰ et *Portas Abertas* (2018)²³¹ ont cherché à répondre aux besoins socio-communicatifs des migrant·es de crise, en intégrant des thématiques directement liées à la vie quotidienne et à l'intégration sociale, comme l'accès aux services publics et aux droits fondamentaux. Plus récemment, la collection *Vamos Juntos(as)!* (2020-2021)²³² a intégré les langues des apprenant·es dans les activités didactiques, mettant en avant une approche qui s'éloigne de ce que l'on observe dans d'autres manuels de portugais, souvent marqués par une tendance à l'homogénéisation de la diversité linguistique et culturelle (Bizon ; Diniz, 2019).

Sur le plan scientifique, notre compréhension de la manière dont la diversité linguistique est prise en compte dans ces supports reste encore limitée. À notre connaissance, la seule recherche ayant abordé cette question de manière plus approfondie (cf. Citadin Pedrosa, 2022) souligne que la plupart des manuels ne font pas preuve d'un engagement explicite en faveur du travail interlinguistique, ce qui laisse entrevoir une mobilisation encore partielle des répertoires linguistiques des apprenant·es. C'est précisément sur ce point que repose l'intérêt de notre étude.

²³⁰ *Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados* (Feitosa et al., 2015).

²³¹ *Portas Abertas: português para imigrantes* (Reinoldes; Mandalá; Amado, 2018).

²³² *Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento* (Bizon; Diniz; Camargo, 2020; Diniz; Bizon; Ruano, 2021).

La didactique du plurilinguisme, développée notamment par les travaux du Conseil de l'Europe (CoE) (Candelier ; Castellotti, 2013), promeut des approches visant à intégrer plusieurs langues et cultures dans les pratiques d'enseignement-apprentissage, afin de favoriser le développement de compétences dites plurilingues et interculturelles (*cf.* Coste ; Moore ; Zarate, 1997). Ces approches, regroupées sous le terme d'*approches plurielles*, comprennent l'éveil aux langues, l'intercompréhension, l'approche interculturelle et la didactique intégrée des langues (Candelier *et al.*, 2012).

Bien qu'elles aient été initialement conçues dans (et pour) un contexte européen, ces approches offrent des perspectives pertinentes pour le PLAc. Elles permettent non seulement de repositionner le portugais brésilien dans un écosystème linguistique plus large, en lien avec d'autres langues, mais aussi de mettre en œuvre des pratiques valorisant les répertoires linguistiques et les connaissances préalables des apprenant·es. Ce faisant, elles contribuent à faire reconnaître les langues des migrant·es de crise non comme des entraves, mais comme de ressources potentielles pour les apprentissages (*cf.* Bretegnier, 2014).

Ainsi, notre étude mobilise les concepts, approches et outils de la didactique du plurilinguisme pour examiner de manière critique le traitement réservé aux langues et cultures dans les manuels de PLAc. Elle vise à réaliser un recensement des publications existantes, à analyser la manière dont les répertoires linguistiques des apprenant·es sont pris en compte et à évaluer dans quelle mesure ces supports favorisent – ou, au contraire, limitent – une ouverture au plurilinguisme. Enfin, elle s'intéresse aux liens entre ce qui est observé dans les manuels et les politiques linguistiques sous-jacentes, susceptibles d'influencer les choix didactiques et méthodologiques.

Objectifs

Objectif général :

Réaliser une analyse approfondie du plurilinguisme dans les manuels de portugais destinés aux migrant·es de crise au Brésil.

Objectifs spécifiques :

1. Collecter et systématiser des informations sur les publications didactiques produites dans le cadre du PLAc ;
2. Vérifier la présence d'éléments liés au plurilinguisme dans les manuels analysés, en identifiant les pratiques favorisant l'inclusion d'autres langues que le portugais ;
3. Analyser la manière dont les répertoires linguistiques du public cible sont mobilisés dans les activités proposées, en observant s'ils sont considérés comme des ressources pour les apprentissages ;
4. Reconnaître des principes ou aspects des approches plurielles dans les activités (éveil aux langues, intercompréhension, approche interculturelle et didactique intégrée des langues).
5. Évaluer l'ouverture au plurilinguisme dans les manuels analysés, en identifiant les tensions, les limites et les éventuelles contradictions dans les pratiques visant à valoriser la diversité linguistique.

Organisation de la thèse

Le travail est structuré en trois parties principales. La première, *Cadre théorique*, introduit les concepts fondamentaux liés à la migration de crise, au PLAc et au plurilinguisme, en accordant une attention particulière à la diversité linguistique des espaces socio-communicatifs brésiliens et aux approches plurielles promues dans le cadre de la didactique du plurilinguisme. La deuxième partie, *Contexte de recherche et parcours méthodologique*, retrace le déroulement de l'étude, en précisant les choix méthodologiques ainsi que le processus d'analyse des manuels, avec un focus sur la sélection et la contextualisation du *corpus*. Enfin, la troisième partie, *Analyse des données et discussion*, s'organise autour de quatre *métatextes*²³³ : (1) la caractérisation des pratiques plurilingues et de leurs scénarios pédagogiques ; (2) l'analyse de la diversité linguistique représentée dans les manuels ; (3) les approches

²³³ Les *métatextes* sont des textes qui articulent l'analyse des données empiriques aux discussions théoriques. Dans le cadre de cette recherche, chacun d'eux explore une dimension du plurilinguisme dans les manuels analysés – qu'il s'agisse des pratiques plurilingues, des langues mobilisées, des approches plurielles ou des compétences visées.

plurielles et compétences plurilingues mobilisées ; et (4) une réflexion critique sur la place accordée au plurilinguisme dans ces supports.

Cadre méthodologique

Définition du projet de recherche

Initialement, nous avions l'intention de réaliser une étude de type ethnographique (André, 1995 ; Mattos ; Castro, 2011), dans le but de comparer deux programmes d'intégration linguistique destinés aux migrant·es de crise souhaitant reprendre leurs études supérieures : le *Programa Reingresso* (UFPR, Brésil) et le *Co-FormER* (UGA, France). L'objectif était d'analyser les enjeux liés à la maîtrise de la langue dominante des institutions d'accueil, ainsi que la prise en compte du plurilinguisme, ces aspects pouvant influencer tant l'accès que la réussite académique des étudiant·es concerné·es. Toutefois, la crise sanitaire de la COVID-19 a entraîné la suspension des cours, rendant impossible l'observation de terrain. Face à cette contrainte, le projet a été réorienté vers l'analyse des manuels didactiques de PLAc.

Ce changement de cap s'est avéré d'autant plus pertinent que la parution de nouvelles publications entre 2020 et 2022 est venue renforcer l'intérêt d'une analyse centrée sur ces supports. Dans notre réflexion, le manuel didactique est considéré comme un type spécifique de matériel pédagogique, conçu pour être le support central de l'apprentissage. Il structure le parcours des apprenant·es, mais son utilisation en classe dépend fortement des choix effectués par les formateur·trices. Loin d'être un simple outil pédagogique, le manuel apparaît comme un objet complexe, inscrit dans un écosystème plus large de ressources, étant lui-même soumis à des tensions pédagogiques, institutionnelles et économiques.

En tant qu'objet socio-historiquement situé, le manuel participe à la construction des savoirs, pouvant tout autant véhiculer des représentations hégémoniques qu'en effacer d'autres. Dans cette perspective, il constitue un puissant instrument de politiques linguistiques *de facto* (Shohamy, 2006 ; Bizon ; Diniz, 2019) : au-delà des discours officiels déclarés, il peut influencer la manière dont les langues sont perçues, enseignées, apprises et utilisées. Étudier les manuels de PLAc sous cet angle permet ainsi de mieux comprendre les dynamiques complexes qui les traversent, de mettre

en lumière les enjeux discursifs et idéologiques à l'œuvre et d'anticiper leur impact sur l'enseignement/apprentissage du portugais en contexte d'accueil linguistique.

Recensement des manuels didactiques de PLAc

Dans le cadre de notre recherche, nous avons réalisé un recensement des manuels didactiques conçus pour le contexte du PLAc. Nous nous sommes appuyées sur une compilation existante (*cf.* Citadin Pedroso, 2022), que nous avons actualisée jusqu'en 2023 en y intégrant les publications les plus récentes ainsi que les dernières éditions disponibles. Cette mise à jour s'est avérée nécessaire, les informations sur ces supports étant dispersées et aucun autre travail n'offrant jusqu'alors une vue d'ensemble de cette production à l'échelle nationale. Notre objectif était de constituer une base de données plus complète et de rendre visible l'évolution récente des matériels destinés à l'enseignement/apprentissage du portugais aux migrant·es de crise au Brésil, contribuant ainsi à une meilleure connaissance du paysage éditorial du PLAc.

Au terme de ce travail, nous avons identifié 22 manuels conçus comme livres-textes principaux, rarement accompagnés de supports complémentaires tels que des guides pédagogiques ou des cahiers d'exercices. Issus de collaborations entre universités, maisons d'édition, organisations religieuses, organismes gouvernementaux et agences internationales, ces manuels s'inscrivent souvent dans des projets locaux de PLAc. Destinés principalement à des apprenant·es de niveau débutant, ils abordent des thématiques liées à la vie quotidienne des migrant·es de crise, telles que l'accès aux droits fondamentaux et aux services publics (santé, éducation, logement, entre autres). Conçus pour un usage en présentiel, la plupart sont disponibles en ligne et diffusés gratuitement.

Le document final, annexé à notre étude, présente une description détaillée de chaque publication recensée, précisant le titre, l'année de publication, le public cible, le contexte d'utilisation, le niveau de compétence linguistique visé, l'accessibilité et la référence bibliographique²³⁴. En tant que document de référence et de consultation, ce recensement vient combler une lacune importante dans la documentation existante et constitue une ressource, tant pour les chercheur·ses que pour les formateur·trices

²³⁴ Disponible en APÊNDICE 2.

à la recherche de supports adaptés aux réalités des publics accueillis dans le cadre du PLAc.

Critères de sélection du *corpus*

Le *corpus* retenu pour cette étude se compose de huit manuels didactiques, publiés entre 2015 et 2021, sélectionnés sur la base de ce recensement. Leur sélection s'appuie sur trois critères principaux définis par Bauer et Gaskell (2002), eux-mêmes inspirés des propositions de Barthes (1967) : la pertinence, qui garantit que les documents sont en adéquation avec la problématique de recherche ; l'homogénéité, qui assure une certaine similarité matérielle entre les documents ; et la synchronicité, qui suppose que les documents appartiennent à une même période, en tenant compte de leur cycle naturel de stabilité et d'évolution.

En complément, d'autres critères spécifiques ont été appliqués afin d'affiner la sélection. Ont ainsi été exclus les manuels destinés à un public spécifique, comme ceux conçus exclusivement pour les communautés warao et haïtiennes. La sélection a également privilégié les manuels conçus pour un enseignement en présentiel. De plus, seules les éditions les plus récentes ont été retenues. Pour garantir une analyse homogène, la sélection s'est concentrée sur les livres-textes principaux, excluant les guides pédagogiques et autres supports complémentaires. Enfin, l'accessibilité a été un dernier critère : les publications non disponibles ont été écartées.

Voici la liste des manuels retenus pour constituer le *corpus* d'analyse :

1. Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados (2015)
2. Entre Nós: português com refugiados (2018)
3. Passarela: Português como língua de acolhimento para fins acadêmicos (2020)
4. Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento – Trabalhando e Estudando (2020)
5. Portas Abertas: Português para imigrantes – caderno básico (2021)
6. Portas Abertas: Português para imigrantes – caderno intermediário (2021)
7. Portas Abertas: Português para imigrantes – caderno avançado (2021)
8. Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento – Me virando no dia a dia (2021)

Méthode d'analyse et procédures

L'étude s'appuie sur les principes de l'Analyse Textuelle Discursive (ATD) (Moraes ; Galiazzi, 2016), une méthode qui permet d'examiner les données textuelles en articulant description et interprétation. Inspirée de l'Analyse de Contenu (Bardin, 1977), l'ATD s'en distingue par l'importance qu'elle accorde au rôle du chercheur dans le processus interprétatif, en privilégiant une immersion progressive dans les données pour faire émerger de nouvelles compréhensions. L'ensemble du processus analytique a été structuré à l'aide du logiciel ATLAS.ti²³⁵, qui a facilité l'organisation des données, leur catégorisation et la visualisation des résultats. Enfin, la rédaction des *métatextes* a permis d'articuler les analyses aux discussions théoriques, offrant ainsi une vision approfondie du plurilinguisme dans les supports analysés.

L'analyse du *corpus* s'est déroulée en trois cycles successifs :

1. Identification des pratiques plurilingues

- Classification des activités didactiques en (1) pratiques explicitement plurilingues et (2) pratiques potentiellement plurilingues ;
- Identification des langues intégrées dans ces pratiques.

2. Identification des approches plurielles

- Association de chaque pratique explicitement plurilingue à une approche prédominante – parmi l'intercompréhension, l'éveil aux langues, l'approche interculturelle et la didactique intégrée des langues.

3. Description des compétences plurilingues

- Description des compétences mobilisées dans les pratiques explicitement plurilingues et regroupement de ces compétences en neuf catégories principales.

Outre la structuration des cycles analytiques et la visualisation des résultats, l'utilisation du logiciel ATLAS.ti a permis de garantir la transparence scientifique et d'assurer la conservation des données du projet. Elle contribue ainsi à poser les bases d'un cadre méthodologique réutilisable dans de futures recherches. Par ailleurs, le recensement des manuels existants et l'élaboration d'un répertoire de compétences

²³⁵ *Archiv für Technik Lebenswelt, Alltags-Sprache* (Muhr, 1991). Dans le cadre de notre recherche, nous avons utilisé la version 24.0 du logiciel ATLAS.ti. Pour plus d'informations sur les mises à jour, voir : <https://atlasti.com/updates>. Consulté le 20 sept. 2023.

plurilingues²³⁶ constituent également des apports concrets, offrant une base de données susceptible d'être mobilisée dans de nouveaux travaux dans le domaine du PLAc.

Résumé des résultats

Cette recherche apporte une contribution originale au champ du PLAc, encore peu exploré sous l'angle du plurilinguisme en tant que ressource pédagogique. En analysant les activités proposées dans les manuels didactiques, elle met en évidence la manière dont la diversité linguistique est prise en compte dans ces supports. Bien que la majorité conserve une structure monolingue, cela n'exclut pas pour autant les *pratiques plurilingues*. L'étude a ainsi permis de distinguer deux grandes catégories : d'une part, les pratiques explicitement plurilingues, qui mobilisent d'autres langues de manière intentionnelle dans les activités ; d'autre part, les pratiques potentiellement plurilingues, qui, bien que conçues dans une logique monolingue, laissent place à une mobilisation spontanée des langues des apprenant·es²³⁷.

Une catégorisation plus fine fait apparaître huit *scénarios pédagogiques* caractérisant les pratiques plurilingues dans les manuels analysés. Certains scénarios, tels que les *documents authentiques plurilingues* ou les activités de *traduction*, indiquent différentes manières d'intégrer les langues dans les activités didactiques, tout en mobilisant certains principes ou aspects des approches plurielles. D'autres, comme *l'interaction en classe* ou *la recherche en dehors du manuel*, relèvent davantage de démarches dans lesquelles les langues peuvent être utilisées de manière spontanée, selon les besoins des apprenant.es et les situations d'apprentissage.

Les résultats montrent que, si la collection *Vamos Juntos(as)* adopte une démarche plurilingue en intégrant un ensemble spécifique de langues²³⁸, sa portée reste limitée face à l'évolution constante des flux migratoires, comme l'arrivée récente

²³⁶ Voir le répertoire des compétences plurilingues (APÊNDICE 3). Élaboré à partir de l'analyse de 65 activités didactiques identifiées comme des pratiques explicitement plurilingues, ce répertoire constitue une base concrète pour l'analyse des approches plurielles dans le cadre de notre recherche.

²³⁷ Toutefois, la mise en œuvre effective de ces pratiques dépend fortement des dynamiques instaurées en salle de classe. En ce sens, elles peuvent être perçues non pas comme des opportunités d'apprentissage, mais comme des contraintes supplémentaires à gérer dans l'environnement déjà complexe des cours de PLAc.

²³⁸ Comme le créole haïtien, l'arabe, le lingala et le swahili.

de réfugié·es afghan·es et ukrainien·nes. L'inclusion de nouvelles langues dans ces supports pourrait donc s'avérer nécessaire, mais pose le défi d'une révision continue des contenus, un processus à la fois exigeant et coûteux. Pour contourner cette contrainte, une alternative consisterait à concevoir des composants modulables, permettant d'y intégrer d'autres langues en fonction des publics accueillis, tout en maintenant la cohérence des pratiques plurilingues proposées.

Bien que le centrage sur le portugais soit compréhensible, dans la mesure où il correspond à l'objectif principal des cours de PLAc, nos résultats révèlent que les manuels analysés participent à l'effacement d'une partie significative de la diversité linguistique brésilienne. Les langues indigènes, africaines ou issues des migrations, qui ont joué un rôle déterminant dans la formation même du portugais brésilien, restent peu – voire pas – représentées dans les activités didactiques. Lorsqu'elles apparaissent, c'est le plus souvent de manière superficielle, presque symbolique. Et même si certaines pratiques plurilingues permettent d'esquisser une ouverture à cette diversité, elles restent encore trop ponctuelles pour offrir des représentations plus authentiques de la réalité sociolinguistique du pays.

En ce qui concerne les approches plurielles, l'approche interculturelle est celle qui ressort le plus nettement dans les activités analysées, notamment dans *Vamos Juntos(as)*. Elle s'y manifeste par un traitement critique des thématiques migratoires, qui prend en compte les difficultés concrètes rencontrées par les migrant.es de crise. L'intercompréhension, bien que moins fréquente, se traduit par des activités qui mobilisent les connaissances linguistiques préalables des apprenant·es, dans le but de faciliter l'apprentissage du portugais. L'éveil aux langues est également présent, notamment dans certaines activités qui visent à sensibiliser à la diversité linguistique brésilienne, contribuant ainsi à déstabiliser l'idée du monolinguisme national. En revanche, la didactique intégrée des langues, bien que pertinente dans des contextes institutionnels (écoles, programmes de formation), reste absente des manuels étudiés.

Le choix de nous concentrer exclusivement sur le contexte brésilien a permis l'approfondissement nécessaire au champ du PLAc, tout en ouvrant la voie à l'analyse d'autres supports conçus pour migrant.es de crise dans d'autres contextes d'enseignement. Cela permettrait non seulement d'élargir l'analyse du plurilinguisme dans ces matériels, mais aussi de mieux comprendre comment les contextes nationaux et institutionnels influencent leur conception, en façonnant les choix didactiques et méthodologiques. Cette réflexion a d'ailleurs été amorcée par une brève

analyse de deux manuels de Français Langue d'Intégration (FLI)²³⁹, mettant en évidence des aspects qui mériteraient d'être explorés plus en profondeur dans le cadre de futures recherches.

Tandis que les manuels brésiliens font preuve d'une certaine ouverture au plurilinguisme, ceux du FLI adoptent une posture monolingue plus stricte, écartant toute prise en compte des répertoires linguistiques des apprenant·es. Ces différences s'expliquent en grande partie par les politiques d'intégration qui sous-tendent la production de ces supports : en France, prévaut une logique assimilationniste, où la maîtrise du français est posée comme condition à l'intégration, tandis qu'au Brésil, les manuels sont issus d'initiatives locales, collaboratives et indépendantes, souvent plus ouvertes au plurilinguisme.

Les résultats de cette recherche, au-delà de leurs apports théoriques, pourraient avoir un impact concret à plusieurs niveaux. D'une part, ils offrent des perspectives pour une exploration plus systématique des langues et des cultures dans les manuels de PLAc, par le biais des approches plurielles. D'autre part, ils peuvent guider la conception de nouveaux supports ou contribuer à l'élaboration de recommandations à l'attention des acteurs impliqués dans l'accueil linguistique, en soulignant l'importance de pratiques mieux adaptées à la diversité des espaces multilingues. Enfin, ils peuvent également servir dans la formation des formateur·trices, en leur offrant des repères méthodologiques pour la mise en œuvre de pratiques ouvertes au plurilinguisme.

Nous voyons l'importance de la formation des formateur·trices pour que l'intégration du plurilinguisme ne soit pas laissée au hasard des initiatives individuelles, mais s'inscrive durablement dans les pratiques pédagogiques du PLAc. Développer des formations continues axées sur la didactique du plurilinguisme en contexte d'accueil linguistique semble être un levier majeur pour permettre aux formateur·trices de mobiliser de manière plus stratégique les répertoires linguistiques de leurs apprenant·es et d'adapter leur enseignement aux réalités sociolinguistiques des publics accueillis.

²³⁹ Le Français Langue d'Intégration (FLI) désigne l'enseignement du français à des adultes migrant·es en France, s'inscrivant dans un cadre institutionnel spécifique, lié à des enjeux d'intégration. En 2011, un référentiel officiel – le *Référentiel FLI* – a été établi pour encadrer les organismes de formation linguistique et les cursus universitaires liés à ce domaine. Selon Adami et André (2012), le FLI ne constitue pas une nouvelle discipline, mais officialise une pratique pédagogique et professionnelle déjà existante.

Les recherches futures pourraient s'intéresser aux usages des manuels de PLAc dans des contextes concrets d'enseignement, notamment dans des projets universitaires et en milieu associatif. Il convient de préciser que, dans le cadre de notre étude, ni la circulation effective de ces supports ni leurs usages en salle de classe n'ont été vérifiés. En ce sens, il serait pertinent d'examiner les stratégies adoptées par les formateur·trices pour intégrer les pratiques plurilingues ainsi que les perceptions des migrant·es quant à la prise en compte de leurs répertoires linguistiques. Une étude croisant observation de classes et entretiens avec les différents acteurs permettrait d'affiner la compréhension des dynamiques plurilingues existantes et des obstacles rencontrés dans la mise en œuvre de ces pratiques.

REFERÊNCIAS

Livros didáticos

ALLOATTI, M. N. **Comunicação intercultural**: caderno de atividades. Brasília, DF: OIM, 2022.

ARANTES, P. C. C. **Entre nós**: português com refugiados. Rio de Janeiro-RJ: Cartolina, 2018.

BALZAN, C. F. P.; TURCATTI, A.; PEDRASSANI, J. S.; CITOLIN, C. B. **Material didático de alfabetização para estudantes imigrantes e refugiados da Educação Básica**. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2023.

BERTHET, A. *et al.* **Alter Ego + 1** : méthode de français. Hachette: français langue étrangère, Paris: Hachette, 2012.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A.; CAMARGO, H. R. E. de (Orgs.). **Vamos Juntos(as)!** Curso de Português como Língua de Acolhimento - Trabalhando e Estudando (Livro do(a) Estudante). Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2020.

CAMARGO, H. R. E. de; BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. (Orgs.). **Vamos Juntos(as)!** Curso de Português como Língua de Acolhimento – Trabalhando e Estudando (Livro do Professor). Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2023.

CURCI, N. B. Z. de; PORTO, M. P.; PONTES, G. **Presente!**: Português como Língua de Acolhimento no Brasil: Módulo II. Florianópolis: SPM-SC, 2022.

CURCI, N. B. Z.; PORTO, M. P. **Presente!**: Português como Língua de Acolhimento no Brasil - Módulo I. Florianópolis: SPM-SC, 2021a.

CURCI, N. B. Z.; PORTO, M. P. **Presente!**: Português como Língua de Acolhimento no Brasil - Módulo I. Florianópolis: SPM-SC, 2021b.

CURCI, N. B. Z.; PORTO, M. P. **Presente!**: Português como língua de acolhimento no Brasil: pronúncia e expressões informais: material complementar. Florianópolis: SPM-SC, 2022.

DINIZ, L. R. A.; BIZON, A. C. C.; RUANO, B. P. (Orgs.). **Vamos Juntos(as)!** Me virando no dia a dia (Livro do(a) aluno(a)). Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2021.

DINIZ, L. R. A.; BIZON, A. C. C.; RUANO, B. P. (Orgs.). **Vamos Juntos(as)!** Curso de Português como Língua de Acolhimento – Me virando no dia a dia (Livro de autoestudos). Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2023.

ESCOUFIER, D.; MARHIC, P.; TALBOT, E. **Ensemble** : cours de français pour migrants. Paris: CLE International, 2013.

FEITOSA, J. *et al.* **Pode entrar**: português do Brasil para refugiadas e refugiados. Livro para estudantes. São Paulo: Curso Popular Mafalda; Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR); Caritas Arquidiocesana de São Paulo (CASP), 2015.

FERRAZ, A.; PINHEIRO, I. M. **Samba!**: curso de língua portuguesa para estrangeiros. A1-A2 Básico. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

FREITAS, A. *et al.* **Passarela**: português como língua de acolhimento para fins acadêmicos. RUANO, B. P.; CURSINO, C. (Org.). Curitiba: Editora Peregrina, 2020.

MARTINS, J. S.; SALA, J. B. (Org.). **Nossa Casinha**: Português como língua de acolhimento para crianças. Santo André, SP: EdUFABC, 2022.

IGLÉSIS, T.; VERDIER, C.; MOTRON, A.-C.; CHARLIAC, L. **Trait d'union 1** : méthode de français pour migrants. 2. éd. Paris: CLE International, 2012.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). **Vivendo e Aprendendo no Brasil**: português para indígenas Warao. Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). 1. ed. Brasília, DF: OIM, 2022.

REINOLDES, M.; MANDALÁ, P. de S.; AMADO, R. de S. **Portas abertas**: português para imigrantes. São Paulo: SMDHC, 2018.

ROCHA, B.; CÂNDIDO, I.C.A.; REINOLDES, M. **Recomeçar**: língua e cultura brasileira para refugiados. MemoRef – Cultura, Memória e Identidade. Universidade Federal de São Paulo, 2017.

RUANO, B. P.; DINIZ, L. R. A.; BIZON, A. C. C. (Orgs.). **Vamos Juntos(as)!** Curso de Português como Língua de Acolhimento – Me virando no dia a dia (Livro do professor). Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2023.

RWOLDS, A.; SPEZIA, M.; TRAVIESO, E. **Apostila Crioulo Haitiano - Português**: Com algumas informações práticas sobre o Brasil. Segunda edição. Ministério do Trabalho e Emprego do Brasil e Instituto de Migrações e Direitos Humanos, 2012.

SALA, J. B.; MOURA, G. M. F. de; SILVA, C. N. **Nossa casa**: português como língua de acolhimento para adultos. Santo André, SP: Editora UFABC, 2023a.

SALA, J. B.; MOURA, G. M. F. de; SILVA, C. N. **Nossa casa**: português como língua de acolhimento para adultos. Santo André, SP: Editora UFABC, 2023b.

SALA, J. B.; MOURA, G. M. F. de; SILVA, C. N. **Nossa casa**: português como língua de acolhimento para adultos. Santo André, SP: Editora UFABC, 2023c.

SANTOS, A. I. dos; BALZAN, C. F. P.; PEDRASSANI, J. S.; VIEIRA, L. R.; SOUZA, M. D. **Material didático-pedagógico para estudantes imigrantes e refugiados da Educação Básica**. 1. ed. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Portas Abertas**: Português para imigrantes: caderno básico. São Paulo: SME/COPED, 2021a.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Portas Abertas**: Português para imigrantes: caderno intermediário. São Paulo: SME/COPED, 2021b.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Portas Abertas**: Português para imigrantes: caderno avançado. São Paulo: SME/COPED, 2021c.

SESI. Departamento Regional de Santa Catarina. **Língua portuguesa para haitianos**. Caderno do estudante. PIMENTEL, M. L.; COTINGUIBA, G. C; NOVAES, M. de L. (Coord.). Florianópolis: SESI/SC, 2014.

Referências bibliográficas

ACHOTEGUI, J. Estrés límite y salud mental: el Síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises). **Revista Migraciones**, 19, 59-85. Madrid, España: Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones. Universidad Comillas, 2006.

ACHOTEGUI, J. Migración y salud mental. El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de Ulises). **Zerbitzuan Revista de Servicios Sociales**, v. 1134-7147, Abendua, diciembre de 2009.

ADAMI, H. De quoi les études plurilingues sont-elles le nom ? In: ADAMI, H.; ANDRÉ, V. (Dir.). **De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue** : regards pluridisciplinaires. Peter Lang, 2015. p. 43-90.

ADAMI, H.; ANDRÉ, V. Vers le Français Langue d'Intégration et d'Insertion (FL2I). In: ADAMI, H.; LECLERCQ, V. (Éds.). **Les migrants face aux langues des pays d'accueil**. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2012.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira**: processos de criação e contextos de uso. Campinas, SP: Mercados de Letras, 2013, p. 13-28.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **Cartilha para Refugiados no Brasil**: direitos e deveres, documentação, soluções duradouras e contatos úteis. Brasília, 2014.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. **Relatório Anual Cátedra Sérgio Vieira de Mello**. 2021.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMADO, Rosane de Sá. **O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados**. Revista da SIPLE, Brasília, ano 4, n. 2, out 2013.

ANÇÃ, M. H. **Língua portuguesa em novos públicos**. Saber (e) Educar, Porto, n. 13, p. 71-87, 2008.

ANDRADE, D. M. Análise de livros didáticos para ensino de PLAc à luz de ficha para avaliação. **Scripta**, v. 27, n. 60, p. 278-310, dez. 2023.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ANUNCIAÇÃO, R. F. M. **Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento**. Dissertação Mestrado. Campinas, SP: 2017.

ANUNCIAÇÃO, R. F. M.; CAMARGO H. R. E.; LOPEZ, A. P. A. Pressupostos teórico-metodológicos de um material didático decolonial, multilíngue e multinível para o ensino de Português como Língua de Acolhimento no Brasil. In: BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. **Português como língua adicional em uma perspectiva indisciplinar**. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 211-229.

ARANTES, P. C. C.; DEUSDARA, B.; BRENNER, A. K. Língua e alteridade na acolhida a refugiados: por uma micropolítica da linguagem. **Fórum Linguístico (Online)**, v. 13, p. 1196-1207, 2016.

ARAÚJO E SÁ, M. H.; CALVO DEL OLMO, F. Éléments pour le recensement de la curricularisation de l'intercompréhension en langues romanes à partir d'expériences menées par un groupe d'universités européennes et latino-américaines. **Recherches en didactique des langues et des cultures** [Online], v. 18, n. 2, 2021.

AUGER, N. Mises en œuvre possibles des approches plurielles dans des contextes sociaux et didactiques résonnants : des terrains de Michel Candelier à ceux des élèves nouvellement arrivés en France (ENA). In : TRONCY, Ch. (dir.), DE PIETRO, J.-F. ; GOLETTA, L. ; KERVRAN, M. (Coll.), **Didactique du plurilinguisme**. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier. Rennes : PUR, 2014, p. 275-280.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Unicamp, 1992.

BAALBAKI, A. C. F.; REBELO, A. C. T. **Sejam bem-vindos: reflexões sobre a preparação de materiais de ensino de língua portuguesa para refugiados e solicitantes de refúgio**. Veredas – Revista de Estudos Linguísticos, v. 25, n. 2, 2021, p. 145-160.

BAENINGER, R.; PERES, R. G. **SOS Português: imigração haitiana em São Paulo**. 39º Encontro anual da ANPOCS. GT 23 Migrações Internacionais: Legislações. Estados e Atores Sociais. Caxambu, 2015.

BAENINGER, R.; PERES, R. Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 34, n. 1, p. 119–143, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0017>.

BAGNO, M. Duas línguas, quantas políticas? In: PINTO, Paulo Feytor; MELO-PFEIFER, Sílvia. (org.). **Políticas Linguísticas em Português**. Lisboa: Lidel, 2018.

BAGNO, M. **Falsas elegâncias**: como evitar a hipercorreção na escrita formal. São Paulo: Parábola, 2020.

BAGNO, M. **Português ou Brasileiro?**: um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAILLY, D.; LUC, Ch. **Approche d'une langue étrangère à l'école**. Paris: INRP, 1992.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de G. E. M. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BAKHTIN, M. M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. M. **Questões de Literatura e de Estética**. Teoria do Romance. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1998.

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. Língua de Acolhimento. In: CAVALCANTI, L. *et al.* **Dicionário Crítico de Migrações Internacionais**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017. p. 434-437.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, N. H. **Migrantes e refugiados no ensino superior**: o acolhimento linguístico-acadêmico no material didático Passarela produzido na UFPR. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BEACCO J.-C. **Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme**. Le Français dans le Monde, n° 314, 2001.

BEACCO J.-C.; BYRAM M. **Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe**. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2007.

BENAVENTE FERRERA, S. et al. **PanromanIC**: Manuale di intercomprensione fra lingue romanze. Bologna: Lingue Zanichelli, 2022.

BENTES, T.; ALBANO, A. H. de O.; AZERÊDO, A. C. de (Orgs.). **Migrantes surdos**: línguas de sinais, tradução e direitos humanos. Santarém, Pará: Ufopa, 2023.

BETTS, A. **Survival Migration: Failed Governance and the Crisis of Displacement**. Cornell University Press, 2013.

BITTENCOURT, C. Livro didático entre textos e imagens. In: **O Saber Histórico na sala de Aula**. São Paulo. Editora Contexto, 2005, p. 69-90.

BIZON, A. C. C. **Narrando o Exame Celpe-Bras e o Convênio Pec-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R. E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: Por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER *et al.* (orgs.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas, SP: NEPO/UNICAMP, 2018, p. 712-726.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. Uma proposta pós-colonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, n. 43, p. 155–191, 2019. DOI: 10.20396/lil.v0i43.8658345.

BLANCHET, P. « **Glottophobie** ». Langage et société (Hors série), 2021, p. 155-159.

BLANCHET, P. COSTE, D. (Dir.). **Regards critiques sur la notion d'« interculturalité »** : Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. Paris : L'Harmattan, coll. Espaces Discursifs, 2010.

BLANCHET, P. Distance, proximité et langue(s) de référence mobilisée(s) nas estratégias de desenvolvimento da intercompreensão. In: DEGACHE, C. *et al.* (Orgs.). **Distâncias e proximidades na aprendizagem das línguas**: representações, práticas e materiais. Campinas: Pontes Editores, 2023, p. 23-37.

BLANCHET, P. L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. In: DIAZ, O. Maria; BLANCHET, P. (Dir.). **Pluralité linguistique et approches interculturelles**. Revue Synergies Chili, n. 3, GERFLINT/Institut Franco-Chilien, 2007, p. 21-27.

BLANCHET, P. **Le triple enfermement linguistique et l'inventivité de l'entre-les-langues**. IRIS, 37 | 2016, 35-50.

BONO, M.; MELO-PFEIFER, S. La compétence plurilingue dans une perspective socio-constructiviste et (co-)actionnelle. In: ALAO, G.; DERIVRY, M.; YUN-ROGER, S.; SUZUKI, E. (Org.). **Didactique plurilingue et pluriculturelle : l'acteur en contexte mondialisé**. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, 2012. p. 61-72.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define os mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 e determina outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 22 jul. 1997.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União: Brasília, 25 de maio de 2017a.

BRASIL. **Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980**. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. Diário Oficial da União: Brasília, 21 ago. 1980.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: Brasília, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017**. Regulamenta a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União: Brasília, 21 nov. 2017b.

BRETEGNIER, A. Formation linguistique en contextes d’insertion : Les approches plurielles pour déconstruire l’insécurité linguistique ? In : TRONCY, Ch. (dir.), DE PIETRO, J.-F. ; GOLETTA, L. ; KERVRAN, M. (Coll.), **Didactique du plurilinguisme**. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier. Rennes : PUR, 2014, p. 159-165.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.) **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte, Autêntica/CEALE, 2005, p. 73-118.

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

CADDÉO, S.; JAMET, M.-C. **L’intercompréhension** : une autre approche pour l’enseignement des langues. Paris: Hachette, 2013.

CALVO DEL OLMO, F. El portugués: ¿qué es? como se faz?. In: WICHEREK, M.; PIECHNIK, I. (Eds.). **Romance non-standard languages**. Krakow: Biblioteka Jagiellońska, 2021, p. 99-119.

CAMARGO, H. R. E. **Diálogos transversais: narrativas para um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento a migrantes de crise**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2019.

CAMPANO, G. **Immigrant students and literacy: reading, writing and remembering**. Nova York: Teachers College Press, 2007.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice**: global Englishes and cosmopolitan relations. Londres; Nova York: Taylor & Francis Group, 2013.

CANDELIER, M. **Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme** : le même et l'autre. Cahiers de l'ACEDLE, 2008, vol. 5, n° 1, p.65-90.

CANDELIER, M.; CASTELLOTTI, V. Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s). In: J. SIMONIN; S. WHARTON (éds.). **Sociolinguistique du contact**. Dictionnaire des termes et concepts. Lyon : ENS Éditions, 2013, p. 179-221.

CANDELIER, M.; MANNO, G. (dir.). **La didactique intégrée des langues** – Apprendre une langue avec d'autres langues. Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue (ADEB), 2023.

CANDELIER, M. (Coord.); CAMILLERI-GRIMA, A.; CASTELLOTTI, V.; DE PIETRO, J.F.; LÓRINCZ, I.; MEISSNER, F.-J.; NOGUEROL, A.; SCHRÖDER-SURA, A. Le CARAP. **Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures**. Compétences et ressources. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, 2012.

CASTRO, Y. P. **Africanias em terras brasílicas**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2022a.

CASTRO, Y. P. de. **Camões com dendê**: o português do Brasil e os falares afro-brasileiros. Rio de Janeiro, RJ: Topbooks Editora, 2022b.

CENTRO DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS RIO BRANCO. **Vamos aprender Libras. Alfabeto**. Disponível em: <https://www.ces.org.br/site/vamos-aprender-libras.aspx>. Acesso em: 19 set. 2024.

CHOPPIN A. Pasado y presente de los manuales escolares. In: Ruiz Berrio, Julio (Ed.). **La cultura escolar de Europa**. Tendencias históricas emergentes. Madrid: Biblioteca nueva, 2000, p. 107-141.

CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. Educação E Pesquisa, 30(3), 549-566. 2004.

CITADIN PEDROSO, R. **Ensino de Português como Língua de Acolhimento: parâmetros e perspectivas a partir da análise de materiais didáticos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2022.

CLOCHARD, O. **Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité**. EchoGéo, v. 2, 2007.

CLYNE, M. (ed.). **Pluricentric languages**: differing norms in different nations. Berlin: Mouton de Gruyter, 1992.

COGNIGNI, E. Plurilinguismo e intercomprensione nella classe di italiano L2 a migranti adulti. Dalla lingua veicolare alla lingua-ponte. **EL.LE**, 8(1), 2019, p. 121-138.

CONSEIL DE L'EUROPE, **Charte européenne des langues régionales ou minoritaires**. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1992.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen de référence pour les langues** : apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg-Paris : Didier, 2001.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues** : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. 2018.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Portrait Plurilingue** : une tâche réflexive pour les réfugiés. Strasbourg : Programme des Politiques linguistiques, 2017.

COSTA, E.; TAÑO, R. ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO A IMIGRANTES E REFUGIADOS EM SÃO PAULO. **Revista CBTecLE**, v. 1, n. 2, p. 75–97, 2017.

COSTE, D. **Diversité de plurilinguisme et forme de l'éducation plurilingue et interculturelle**. Les Cahiers de l'Acedle, notions en question en didactique des langues – les plurilinguismes, vol. 7, n° 1, 2010.

COSTE, D.; MOORE, D; ZARATE, G. **Compétence plurilingue et pluriculturelle** : vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1997.

COSTE, D.; SIMON, D.-L. The plurilingual social actor: Language, citizenship and education. **International Journal of Multilingualism**, v. 6, n. 2, p. 168-185, 2009.

COTINGUIBA-PIMENTEL, M. L.; PEREIRA, G. C. Materiais didáticos de ensino de português para imigrantes: análise e reflexões na perspectiva do PLAc. *In*: COTINGUIBA, M. L. P.; TONDINELI, P. G. (Org.). **Contextos de aprendizagem e de descrição de línguas autóctones e alóctones**. 1. ed. Porto Velho: EDUFRO, 2021. v. 1, p. 54-73.

CRAHAY, M. Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. **Revue française de pédagogie** [Online], n. 154, jan.-mar. 2006. Mis en ligne le 01 mars 2010. DOI: <https://doi.org/10.4000/rfp.143>.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRISTOVÃO, M. L. C. **A imagem nos livros didáticos de Francês Língua Estrangeira**: funções, preconizações, possibilidades. 2015. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CUNNINGSWORTH, A. **Choosing your coursebook**. Oxford: Heineman, 1995.

CUQ, J.; GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2005.

DAVID, C.; ABRY, D. **Classe multi-niveaux et pédagogie différenciée**. Hachette, 2018.

DE LUCAS, J. **La herida original de las políticas de inmigración**. A propósito del lugar de los derechos humanos en las políticas de inmigración. Isegoría, p. 59-84 2002.

DE PIETRO, J.-F. Des approches plurielles, oui, mais combien ? In : TRONCY, Ch. (dir.), DE PIETRO, J.-F. ; GOLETTA, L. ; KERVRAN, M. (Coll.), **Didactique du plurilinguisme**. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier. Rennes : PUR, 2014, p. 227-238.

DEGACHE, C. Pour une pédagogie de l'alternance des langues ou le plurilinguisme pour tous par l'intercompréhension. **Recherches en didactique des langues et des cultures**. [En ligne], 18-2 | 2021.

DIDELOT, M. La hiérarchisation des accents en français, entre représentations et réalité : étude de perception d'accents natifs et non natifs en Suisse romande. **Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society**, v. 12, p. 101-124, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.7202/1066524ar>.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. O. **Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro**. In: Revista X, v.13, n.1, p. 87-110, 2018.

DINIZ, L. R. A. *et al.* (orgs.). **Aprendizagem de línguas pela intercompreensão e outras estratégias plurilíngues**: atividades didáticas. São Paulo: Pontes Editores, 2024.

DINIZ, L. R. A. **Mercado de línguas**: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2008.

DINIZ, L. R. A.; CAMARGO, H. R. E.; BIZON, A. C. C. PROPOSTAS PARA A NÃO SLOGANIZAÇÃO DO CONCEITO DE TRANSLINGUAGEM. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 24, n. 2, p. 10–35, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.14052454.

DINIZ, L. R. A.; COTINGUIBA, M. L. P. **Políticas linguísticas para o ensino de português como língua adicional**: acolhimento ou silenciamento? – Entrevista com o professor Leandro Rodrigues Alvez Diniz por Marília Lima Pimentel Cotinguiba. RE-UNIR, v. 8, p. 231-242, 2021.

DOYÉ, P. **L'intercompréhension, étude de référence**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 2005.

DUVERGER, J. Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. **Tréma** [Online], v. 28, 2007. Mis en ligne le 14 janvier 2010. DOI: <https://doi.org/10.4000/trema.302>.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. **Introdução à Libras. Módulo 1: Introdução à surdez e à Libras**. Brasília: ENAP, 2016.

ESCODÉ P. Origine et contexte d'apparition du terme d'intercompréhension dans sa première attestation (1913) chez le linguiste français Jules Ronjat (1864-1925). In: **O conceito de intercompreensão: origem, evolução e definições**. Redinter-Intercompreensão, 2010, p. 103-124.

ESCODÉ, P. (Dir.). **J'apprends par les langues** : Manuel européen EURO-MANIA. Toulouse: Centre National de Documentation Pédagogique, 2008.

ESCODÉ, P.; CALVO DEL OLMO, F. **Intercompreensão: a chave para as línguas**, Parábola, São Paulo, 2019.

ESCODÉ, P.; JANIN, P. **Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme**. Coll. « Didactique des langues », CLE International, Paris, 2010.

FACUNDO NAVIA, A. *et al.* **Cartilha de apoio linguístico para interações em saúde**. Cartilla de apoyo linguístico para interacciones en salud. Karata tamaja sanetakitane dibu [livro eletrônico]. Natal, RN: Ed. dos Autores, 2023.

FARACO, C. A. **História do Português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

FARACO, C. A. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FARACO, C. A. Lusofonia: utopia ou quimera? Língua, história e política. In: LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., RIBEIRO, S., orgs. **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias** [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 31-50.

FONSECA, M. L'intercompréhension intégrée : entre intercompréhension et enseignement bilingue. In: DEGACHE, C.; GARBARINO, S. (Eds.). **Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues. L'intercompréhension**. Grenoble: UGA Éditions, 2017, p. 47-59.

FRANCISCO, B. F. M. **Práticas plurilíngues no português como língua de acolhimento para fins acadêmicos na UFPR e no livro didático Passarela**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Curitiba, 2022.

FREYTAG LAUER, A. **Les documents dans les îlots immersifs** : authenticité et authentification. *Revue TDFLE*, (74). 2019. https://doi.org/https://doi.org/10.34745/numerev_1369.

FRIEDRICH, T.; MELO-PFEIFER, S.; RUANO, B. Migrant and refugee students' right to linguistic education: Sociopolitical, sociolinguistic and educational reflections on Brazilian and German cases. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 29, n. January - July, p. 70, 2021. DOI: 10.14507/epaa.29.5711.

GAJO, L. L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. In: CONTI, V.; GRIN, F. (Dir.). **S'entendre entre langues voisines** : vers l'intercompréhension. Genève: Georg, 2008. p. 131-150.

GAJO, L.; STEFFEN, G. Didactique du plurilinguisme et alternance de codes: le cas de l'enseignement bilingue précoce. **Canadian Modern Language Review / Revue canadienne des langues vivantes**, v. 71, n. 4, p. 471-499, 2015.

GALINDO, W. C. **Latim em Pó**: um passeio pela formação do nosso português. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

GALIAZZI, M. do C.; RAMOS, M. G.; MORAES, R. **Aprendentes do aprender: um exercício de análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2021.

GARCÍA, O.; KLEYN, T. (éds.). **Translanguaging with multilingual students: learning from classroom moments**. New York; London: Routledge, 2016.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.

GEARY, P. J. **O Mito das Nações**. A invenção do nacionalismo. Lisboa, Gradiva, 2008.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GORTER, D. **Linguistic landscape: a new approach to multilingualism**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006a. DOI <https://doi.org/10.21832/9781853599170>

GORTER, D. Introduction: The Study of the Linguistic Landscape as a New Approach to Multilingualism. **International Journal of Multilingualism**, v. 3, n. 1, p. 1-6, 2006b. DOI: <https://doi.org/10.1080/14790710608668382>

GORTER, D. Multilingual interaction and minority languages: Proficiency and language practices in education and society, **Language Teaching**, 48, 1, 82-98, 2015.

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

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes, 2002.

HAWKINS, E. **Awareness of Language**: An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

HAMBYE P. **Plurilinguisme et minorisation en Belgique** : d'étranges rapports aux langues étrangères. Maison des sciences de l'homme. Langage et société, vol. 3, n° 129, 2009.

HERRERA FLORES, J. **Direitos Humanos, Interculturalidade e Racionalidade de Resistência**. In: Sequência: Revista da pós-graduação em Direito da UFSC. n° 44, jul. 2002.

HOUSE, J. **English as a lingua franca: A threat to multilingualism?**. Journal of Sociolinguistics, 7(4), 556-578, 2003.

JUNGER DA SILVA, G.; CAVALCANTI, L.; LEMOS SILVA, S.; DE OLIVEIRA, A. T. R. **Observatório das Migrações Internacionais**; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2024.

KLEIN, H. L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane ?. Éla. **Études de linguistique appliquée**, vol. 149, no. 1, 2008, p. 119-128.

LADMIRAL, J-R. Didactique et traduction. In: MEDHAT-LECOCQ, H.; NEGGA, D.; SZENDE, T. (Eds.), **Traduction et apprentissage des langues** : Entre médiation et remédiation. Paris : Éditions des archives contemporaines, 2016, p. 1-10.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística?** desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Editora Parábola, 2018.

LAGARES, X.; BAGNO, M. (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011.

LAJOLO, M. **LIVRO DIDÁTICO**: um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

LEBRETON, E.; MERCIER, E. Plurilinguisme(s) et appropriation du français par des adultes migrants. **Recherches en didactique des langues et des cultures** [Online], v. 18, n. 2, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.10234>.

LECONTE, F. (dir.). **Adultes migrants, langues et insertions sociales** : dynamiques d'apprentissages et de formations. Paris: Riveneuve Éditions, 2016.

LITTLE, D. **L'intégration linguistique des migrants adultes et le CECR**. Unité des politiques linguistiques, DG II – Service de l'éducation, Conseil de l'Europe, 2012.

LOCHAK, D. Intégrer ou exclure par la langue?. **Plein droit**, v. 98, n. 3, p. 3-6, 2013. DOI: <https://doi.org/10.3917/pld.098.0003>.

LOPEZ, A. P. A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação? **Revista X**, v. 13, p. 9-34, 2018.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento de Imigrantes Deslocados Forçados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira**, Brasília, ed. esp., n. 9, s/p., 2018.

LOPEZ, A. P. Algumas considerações sobre o termo Português como Língua de Acolhimento. In: MARTORELLI, A. B. P. SOUSA, S. C. T.; VIRGULINO, C. G. C. (Orgs.). **Vidas em movimento**: ações e reflexões sobre o acolhimento de pessoas em situação de refúgio. João Pessoa: Editora UFPB, 2020a, p. 120-144.

LOPEZ, A. P. O professor de português como língua de acolhimento: entre o ativismo e a precarização. **Fólio - Revista de Letras**, v. 12, n. 1, 2020b, p. 66-79. DOI: 10.22481/folio.v12i1.6680.

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

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

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C., *et al.* **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.117-134.

MARIANI, B. **Colonização Lingüística**. Campinas: Pontes, 2004.

MARQUES, A. M.; JORGE, E. **Como se fosse a casa**: uma correspondência. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2017.

MASCARO, A. L. **Crítica do fascismo**. São Paulo: Boitempo, 2022.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Orgs.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MAURER, B. **Enseignement des langues et construction européenne** – Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante, Paris, Éditions des Archives Contemporaines, 2011.

MAURER, B. Le CARAP : à la recherche de la didactique du plurilinguisme. **Travaux de didactique du français langue étrangère**. v. 70, 2017.

MAURER, B.; VERDELHAN, M.; DENIMAL, A. **Migrants et migrations dans les manuels scolaires en Méditerranée**. Collection Manuels scolaires et sociétés. Paris: L'Harmattan, 2016.

MELO-PFEIFER, S. The multilingual turn in foreign language education: facts and falacies. In: BONNET, A.; SIEMUND, P. (Orgs.). **Foreign language education in multilingual classrooms**. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2018, p. 191-212.

MELO-PFEIFER, S.; FIDALGO SCHMIDT, A. Integration as Portrayed in Visual Narratives by Young Refugees in Germany. In: Kalaja, P.; Melo-Pfeifer, S. (Ed.). **Visualising Multilingual Lives: More Than Words**. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2019, p. 53-72.

MELO-PFEIFER, S.; SOUZA, A. PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA: UMA PERSPECTIVA PLURICÊNTRICA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 73, p. 380–406, 2022.

MELO-PFEIFER, S.; CALVO DEL OLMO, F. A biografia linguística visual como instrumento de pesquisa multimodal sobre o desenvolvimento da competência plurilíngue. **Revista X**. Curitiba, v. 16, n. 2, p. 357-380, 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020**. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Diário Oficial da União, Publicado em: 16/11/2020 | Edição: 218 | Seção: 1 | Página: 61.

MORAES, R. Avalanches Reconstitutivas: movimentos dialéticos e hermenêuticos de transformação no envolvimento com a Análise Textual Discursiva. In: GALIAZZI, M. C.; LIMA, V. M. R.; RAMOS, M. G. **Dossiê - Análise Textual Discursiva: mosaico de metáforas**. Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, v. 8, n. 19, p. 595-609, dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.19.372>

MORAES, R. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. Ciência & Educação, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MORENO, A. S.; SCHMIDT, E. B.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva: compreensões, movimentos e aplicações na pesquisa**. Anais da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 40, n. 1, 2021. DOI: 10.17398/0213-9529.40.1.139.

MUHR, R. The state of the art of research on pluricentric languages: Where we were and where we are now? In: R. MUHR (Ed.) **Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide – Part 1**, New York: Peter Lang, 2016, p.13-40.

MUHR, T. ATLAS/ti – **A prototype for the support of text interpretation**. Qualitative Sociology, v. 14, p. 349-371, 1991. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00989645>.

NAVARRO, E. de A. **Dicionário Tupi antigo**: a língua indígena clássica do Brasil. 1. ed. São Paulo: Global, 2013.

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

OLIVEIRA, B. S.; SOARES, L. F. Análise de materiais didáticos de português língua de acolhimento (PLAc). **Revista Intercâmbio**, v. XLVII. São Paulo: LAEL/PUCSP, 2021, p. 44-66.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: Monolingüismo e Preconceito Linguístico. In: SILVA, F. L.; MOURA, H. M. M. (Orgs.). **O direito à fala: a questão do preconceito linguístico**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 83-92.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). **CARTILHA PARA ACOLHIMENTO DE MIGRANTES INTERNACIONAIS EM UNIDADES DE SAÚDE**: Para comunicação no atendimento em saúde de migrantes nos idiomas crioulo haitiano, espanhol, francês e wolof. Brasília: OIM, 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). Direito Internacional da Migração: **Glossário sobre Migrações**. Genebra: Organização Internacional para as Migrações, 2010.

PERESSINI, M.; GILARDI, P. Redéfinitions identitaires de migrants: catégorisations collectives et stratégies individuelles. In: ZARATE, G.; LEVY, D.; KRAMSCH, C. (eds.). **Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme**. Paris: Éditions des archives contemporaines, 2008. p. 149-152.

PIRES, R. **A implementação de políticas públicas nos encontros entre burocratas e destinatários**: contribuições da sociologia do guichê. Caxambu, 2016.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. **Ementa do curso "Portas Abertas: Português para Imigrantes"**. São Paulo, s.d.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. **Portaria Intersecretarial SMDHC/SME nº 002, de 18 de agosto de 2017**. Institui o Projeto "Portas Abertas: Português para Imigrantes" por meio de parceria entre a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania e a Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2017.

PUREN, C. **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**. Paris: Nathan-CLE international, 1988.

REISSNER, C.; SCHWENDER, P. Translanguaging et intercompréhension — deux approches à la diversité linguistique?. **Cahiers de l'ILOB**, v. 10, p. 205-227, 2019.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. **Língua(gem) e identidade**. Elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p. 213 -230

ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos** Buenos Aires: Paidós, 2009.

RODRIGUES, A. D. **Línguas brasileiras: Para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, 1986.

RODRIGUES, M. G. S.; MARQUESI, S. C. (Org.). **O que é e o que faz a Análise Textual dos Discursos**. Natal: EDUFERN, 2023.

ROJO, R. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: ROJO, R. H. R. (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

RONJAT, J. **Essai de syntaxe des parlars provençaux modernes**. Mâcon: Protat Frères, 2013.

ROSA, M.; TARDELLI, G.; ROA, S. (Orgs.). **Os Warao no Brasil: Contribuições da antropologia para a proteção de indígenas refugiados e migrantes (2. ed.)**. Agência da ONU para Refugiados – ACNUR. Brasília, DF: 2024.

ROSSET, D. **La loterie de l'asile européenne, un échec productif**. *Vivre Ensemble*, vol. 179, 2020, p. 18-23.

ROULET, E. **Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée**. Paris: Hatier-Crédif, 1980.

RUANO, B. P. **Programa Reingresso-UFPR - aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados: ações de acolhimento**. Tese de Doutorado. Curitiba, PR: 2019.

RUANO, B. P.; CURSINO, C. A. Multiletramentos e o second space no ensino-aprendizagem de PLAC: da teoria à prática. In: FERREIRA, L. C.; PERNA, C.; GUALDA, R.; LEURQUIN, E. V. L. F. (Org.). **Língua de Acolhimento: Experiências no Brasil e no Mundo**. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019. p. 41-62.

RUANO, B. P.; CURSINO, C. A. Passarela: reflexões sobre Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos. In: KUHN, Tanara Zingano *et al.* **Português língua pluricêntrica: das políticas às práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

RUANO, B. P.; GRAHL, J. A.; PERETI, E. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMH): construindo um projeto de integração linguística, cultural e social. In: RUANO, B. P.; SALTINI, L.; SANTOS, J. P. (Orgs.). **Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula**. Curitiba: Editora UFPR, 2016. p. 291-320.

RUANO, B. P.; MARTINS, B. F. Sensibilização à diversidade linguística através dos métodos visuais: um relato com migrantes e refugiados graduandos da UFPR. **Revista X**, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 437-460, maio 2021.

RUANO, B.; MELO-PFEIFER, S. "In Haiti, I have never learned this way": refugee students' perceptions of academic culture and literacy in a public Brazilian higher education institution. In: ANASTASSIOU, F. (Org.). **Literacies, biliteracy and multiliteracies: building paths to the future**. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2021, p. 96–124.

SANTOS, B. S. **As Fronteiras entre muros e travessias**. *Jornal de Letras*, 21 fev. 2018.

SÃO BERNARDO, M. A. **Português como língua de acolhimento**: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SAYAD, A. O retorno: Elemento constitutivo da condição do imigrante. **TRAVESSIA – Revista Do Migrante**, (Especial), p. 7–10, 2000.

SCHÄDLICH, B. Médiation linguistique et didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme. In: MEDHAT-LECOCQ, H.; NEGGA, D.; SZENDE, T. (Eds.), **Traduction et apprentissage des langues** : Entre médiation et remédiation. Paris : Éditions des archives contemporaines, 2016, p. 81-91.

SCHRÖDER-SURA, A.; MELO-PFEIFER, S. L'intégration des Approches Plurielles dans les manuels de langues étrangères en Allemagne : tendances et défis. In: TREMBLAY C.; CLAIRIS C.; BEACCO J-C. **Plurilinguisme et éducation**. Volume II. Collection Plurilinguisme. Observatoire européen du plurilinguisme, 2017, p. 89-104.

SIMON, G. **Géodynamique des migrations internationales dans le monde**. Paris: PUF, 1995.

SHOHAMY, E.; GORTER, D. (Eds.). **Linguistic Landscape**: Expanding the Scenery. 1. ed. Routledge, 2008. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203930960>.

SHOHAMY, Elana. **Language policy**: hidden agendas and new approaches. Londres/Nova Iorque: Routledge, 2006.

SOARES, L. F.; SIRIANNI, G. Concepções de letramento subjacentes em um material didático de Português Língua de Acolhimento (PLAc). **Matraga**, Rio de Janeiro, v.25, n.44, p.428-453, 2018.

SOUZA, D. M. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 27-31.

STORTO, L. R. **Línguas indígenas**: tradição, universais e diversidade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

TATIT, L. **A canção, eficácia e encanto**. 1a ed. São Paulo: Atual Editora, 1986.

TOMLINSON, B. **Material development in Language Teaching** (2nd Ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

TREMBLAY, C. **Le plurilinguisme**. Études en didactique des langues. Les langues au travail / Languages at work. v. 38, 2022, p. 99-110.

VAILATTI, T. F. **La bande dessinée, pour quoi faire ?** Uma Análise das Histórias em Quadrinhos nos Livros Didáticos de Francês como Língua Estrangeira. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

VALENTE, P. de P. PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA ACESSO A DIREITOS HUMANOS: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E REFLEXÕES A PARTIR DA ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA MIGRANTES. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, [S.l.], v. 7, n. 2, 2019. DOI: 10.29327/212070.7.2-21.

VICHER, A. (dir.). **Référentiel FLI – français langue d'intégration**. Paris : Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté, 2011.

VILAÇA, M. L. C. **Materiais didáticos de língua estrangeira**: aspectos de análise, avaliação e adaptação. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 8, p. 67-78, 2010.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WIKIPÉDIA. **João Cândido Felisberto**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jo%C3%A3o_C%C3%A2ndido. Acesso em: 24 jun. 2024.

ZEMMOUR, É. **Le suicide français**. Paris: Éditions Albin Michel, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QUADRO DE COESÃO TEÓRICA²⁴⁰

QUADRO DE COESÃO TEÓRICA		
Perguntas de pesquisa	Objetivo geral da pesquisa	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> Quais são os livros didáticos de português para migrantes de crise publicados no Brasil? Como o plurilinguismo é abordado nas propostas pedagógicas e atividades didáticas desses materiais? Quais línguas são incluídas e como os repertórios linguísticos do público-alvo são mobilizados nas atividades propostas? Em que medida os livros analisados favorecem (ou não) uma abertura ao plurilinguismo? 	<p>Realizar uma análise abrangente do plurilinguismo em livros didáticos de português destinados a migrantes de crise no Brasil.</p>	<ol style="list-style-type: none"> Levantar e sistematizar informações sobre as publicações didáticas produzidas no contexto do PLAC; Verificar a presença de elementos relacionados ao plurilinguismo nos livros analisados, identificando práticas que favorecem a inclusão de outras línguas além do português; Analisar como os repertórios linguísticos do público-alvo são mobilizados nas atividades propostas, observando se são compreendidos como recursos para as aprendizagens; Reconhecer princípios ou aspectos das abordagens plurais nas atividades (despertar para as línguas, intercompreensão, abordagem intercultural e didática integrada das línguas); Avaliar a abertura ao plurilinguismo nos manuais analisados, identificando tensões, limites e possíveis contradições nas propostas de valorização da diversidade linguística.

²⁴⁰ Quadro de coesão teórica elaborado a partir do conceito de *congruência metodológica*, mencionado por Creswell (2014, p. 54), no qual “os objetivos, as perguntas e os métodos de pesquisa estão todos interconectados e inter-relacionados de forma que o estudo aparece como um todo coeso em vez de partes fragmentadas e isoladas”.

APÊNDICE 2 – LEVANTAMENTO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA MIGRANTES DE CRISE NO BRASIL²⁴¹

Livros didáticos

Título	Ano de publicação	Público-alvo	Faixa etária	Contexto	Nível de proficiência	Acessibilidade	Referência
Apostila Crioulo Haitiano-Português	2011 e 2012	Haitianos	Adultos	Culturalmente sensível	Básico	Distribuição gratuita	RWOLDS, A.; SPEZIA, M.; TRAVIESO, E. Apostila Crioulo Haitiano - Português: Com algumas informações práticas sobre o Brasil. Segunda edição. Ministério do Trabalho e Emprego do Brasil e Instituto de Migrações e Direitos Humanos, 2012.
Língua portuguesa para haitianos	2014	Haitianos	Adultos	Culturalmente sensível	Básico	Distribuição restrita	SESI. Departamento Regional de Santa Catarina. Língua portuguesa para haitianos. Caderno do estudante. PIMENTEL, M. L.; COTINGUIBA, G. C.; NOVAES, M. de L. (Coord.). Florianópolis: SESI/SC, 2014.
Pode entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados	2015	Geral	Adultos	Língua de acolhimento	Básico	Distribuição gratuita	FEITOSA, J. <i>et al.</i> Pode entrar: português do Brasil para refugiadas e refugiados. Livro para estudantes. São Paulo: Curso Popular Mafalda; Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR); Caritas Arquidiocesana de São Paulo (CASP), 2015.
Recomeçar: língua e cultura brasileira para refugiados	2017	Geral	Adultos	Língua de acolhimento	Básico	Não disponível	ROCHA, B.; CÂNDIDO, I.C.A.; REINOLDES, M. Recomeçar: língua e cultura brasileira para refugiados. MemoRef – Cultura, Memória e Identidade. Universidade Federal de São Paulo, 2017.
Entre nós: português com refugiados	2018	Geral	Adultos	Língua de acolhimento	Básico	Distribuição gratuita	ARANTES, P. C. C. Entre nós: português com refugiados. Rio de Janeiro-RJ: Cartolina, 2018.

²⁴¹ Todas as informações apresentadas foram extraídas diretamente das fontes originais, ou seja, dos próprios livros didáticos analisados.

Portas abertas: português para imigrantes	2018	Geral	Adultos	Língua de acolhimento	Básico	Distribuição gratuita	REINOLDES, M.; MANDALÁ, P. de S.; AMADO, R. de S. Portas abertas: português para imigrantes. São Paulo: SMDHC, 2018.
Passarela: Português como língua de acolhimento para fins acadêmicos	2020	Geral	Acadêmicos	Fins acadêmicos	Acadêmico	Distribuição gratuita	FREITAS, A. <i>et al.</i> Passarela: português como língua de acolhimento para fins acadêmicos. RUANO, B. P.; CURSINO, C. (Org.). Curitiba: Editora Peregrina, 2020.
Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento: Trabalhando e Estudando	2020	Geral	Adultos	Língua de acolhimento	Multinível: Elementar, Básico e Intermediário	Distribuição gratuita	BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A.; CAMARGO, H. R. E. de (Orgs.). Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento - Trabalhando e Estudando (Livro do(a) Estudante). Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" – Nepo/Unicamp, 2020.
Portas Abertas : Português para imigrantes – caderno básico	2021	Geral	Adultos	Língua de acolhimento	Básico	Distribuição gratuita	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Portas Abertas: Português para imigrantes: caderno básico. São Paulo: SME/COPED, 2021a.
Portas Abertas : Português para imigrantes – caderno intermediário	2021	Geral	Adultos	Língua de acolhimento	Intermediário	Distribuição gratuita	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Portas Abertas: Português para imigrantes: caderno intermediário. São Paulo: SME/COPED, 2021b.
Portas Abertas : Português para imigrantes – caderno avançado	2021	Geral	Adultos	Língua de acolhimento	Avançado	Distribuição gratuita	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Portas Abertas: Português para imigrantes: caderno avançado. São Paulo: SME/COPED, 2021c.
Presente!: Português como língua de acolhimento no Brasil: módulo I (versão 1)	2021	Geral	Adultos	Língua de acolhimento	Módulo I	Distribuição gratuita	CURCI, N. B. Z.; PORTO, M. P. Presente!: Português como Língua de Acolhimento no Brasil - Módulo I. Florianópolis: SPM-SC, 2021a.

Presente!: Português como língua de acolhimento no Brasil: módulo I (versão 2)	2021	Geral	Adultos	Língua de acolhimento	Módulo I	Distribuição gratuita	CURCI, N. B. Z.; PORTO, M. P. Presente!: Português como Língua de Acolhimento no Brasil - Módulo I. Florianópolis: SPM-SC, 2021b.
Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento: Me virando no dia a dia	2021	Geral	Adultos	Língua de acolhimento	Multível: Elementar, Básico e Intermediário	Distribuição gratuita	DINIZ, L. R. A.; BIZON, A. C. C.; RUANO, B. P. (Orgs.). Vamos Juntos(as)! Me virando no dia a dia (Livro do(a) aluno(a)). Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" – Nepo/Unicamp, 2021.
Material didático-pedagógico para estudantes imigrantes e refugiados da Educação Básica	2022	Geral	Crianças e adolescentes	Língua de acolhimento	Básico	Distribuição gratuita	SANTOS, A. I. dos; BALZAN, C. F. P.; PEDRASSANI, J. S.; VIEIRA, L. R.; SOUZA, M. D. Material didático-pedagógico para estudantes imigrantes e refugiados da Educação Básica . 1. ed. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2022.
Nossa Casinha: Português como língua de acolhimento para crianças	2022	Geral	Crianças	Língua de acolhimento	Básico	Distribuição restrita	MARTINS, J. S.; SALA, J. B. (Org.). Nossa Casinha: Português como língua de acolhimento para crianças. Santo André, SP: EdUFABC, 2022.
Presente!: Português como língua de acolhimento no Brasil: módulo II	2022	Geral	Adultos	Língua de acolhimento	Módulo II	Distribuição gratuita	CURCI, N. B. Z. de; PORTO, M. P.; PONTES, G. Presente!: Português como Língua de Acolhimento no Brasil: Módulo II. Florianópolis: SPM-SC, 2022.
Vivendo e aprendendo no Brasil: português para indígenas Warao	2022	Indígenas warao	Adultos	Culturalmente sensível	Básico	Distribuição gratuita	ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). Vivendo e aprendendo no Brasil: português para indígenas Warao. Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). 1. ed. Brasília, DF: OIM, 2022.

Material didático de alfabetização para estudantes imigrantes e refugiados da Educação Básica	2023	Geral	Crianças e adolescentes	Língua de acolhimento	Alfabetização	Distribuição gratuita	BALZAN, C. F. P.; TURCATTI, A.; PEDRASSANI, J. S.; CITOLIN, C. B. Material didático de alfabetização para estudantes imigrantes e refugiados da Educação Básica. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2023.
Nossa casa: português como língua de acolhimento para adultos - volume 1	2023	Geral	Adultos	Língua de acolhimento	Volume I	Distribuição restrita	SALA, J. B.; MOURA, G. M. F. de; SILVA, C. N. Nossa casa: português como língua de acolhimento para adultos. Santo André, SP: Editora UFABC, 2023a.
Nossa casa: português como língua de acolhimento para adultos - volume 2	2023	Geral	Adultos	Língua de acolhimento	Volume II	Distribuição restrita	SALA, J. B.; MOURA, G. M. F. de; SILVA, C. N. Nossa casa: português como língua de acolhimento para adultos. Santo André, SP: Editora UFABC, 2023b.
Nossa casa: português como língua de acolhimento para adultos - volume 3	2023	Geral	Adultos	Língua de acolhimento	Volume III	Distribuição restrita	SALA, J. B.; MOURA, G. M. F. de; SILVA, C. N. Nossa casa: português como língua de acolhimento para adultos. Santo André, SP: Editora UFABC, 2023c.
Materiais complementares							
Título	Ano de publicação	Público-alvo	Faixa etária	Contexto específico	Nível de proficiência	Acessibilidade	Referência
Presente!							
Português como Língua de acolhimento no Brasil: Pronúncia e expressões informais.	2022	Geral	Adultos	Língua de acolhimento	Pronúncia e expressões informais	Distribuição gratuita	CURCI, N. B. Z.; PORTO, M. P. Presente! Português como língua de acolhimento no Brasil: pronúncia e expressões informais: material complementar. Florianópolis: SPM-SC, 2022.
Comunicação Intercultural	2022	Geral	Adultos	Culturalmente sensível	Intercultural	Distribuição gratuita	ALLOATTI, M. N. Comunicação intercultural: caderno de atividades. Brasília, DF: OIM, 2022.

Caderno de Atividades	
<p>Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento – Trabalhando e Estudando (Livro do Professor)</p>	<p>CAMARGO, H. R. E. de; BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. (Orgs.). Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento – Trabalhando e Estudando (Livro do Professor). Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepeo/Unicamp, 2023.</p>
<p>Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento – Me virando no dia a dia (Livro do professor)</p>	<p>RUANO, B. P.; DINIZ, L. R. A.; BIZON, A. C. C. (Orgs.). Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento – Me virando no dia a dia (Livro do professor). Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepeo/Unicamp, 2023.</p>
<p>Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento – Me virando no dia a dia (Livro de autoestudos)</p>	<p>DINIZ, L. R. A.; BIZON, A. C. C.; RUANO, B. P. (Orgs.). Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento – Me virando no dia a dia (Livro de autoestudos). Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepeo/Unicamp, 2023.</p>

Notas:

Público-alvo: indica o grupo principal a que o material se destina. As subcategorias incluem: geral (aberto a todos os públicos migrantes e refugiados), haitianos (imigrantes do Haiti), indígenas warao (imigrantes indígenas da etnia warao), professores (docentes que ensinam português como língua de acolhimento).

Faixa etária: refere-se ao grupo etário para o qual o material é produzido: adultos (maiores de 18 anos), crianças (até 12 anos), adolescentes (dos 13 aos 17 anos).

Contexto: indica o contexto de uso do material, que pode incluir: língua de acolhimento (aprendizado da língua em contextos de acolhimento), fins acadêmicos (letramento acadêmico no ensino superior), culturalmente sensível (adaptado para considerar contextos culturais específicos do público-alvo).

Nível de proficiência: indica o nível de proficiência: alfabetização (letramento básico), básico, intermediário e avançado (níveis crescentes de proficiência), pronúncia e expressões informais (focado em aspectos linguísticos específicos), intercultural (ênfata a abordagem intercultural), multinível (diferentes níveis de proficiência). Os níveis de proficiência são baseados nas próprias indicações fornecidas nos materiais. Com exceção da coleção *Vamos Juntos(as)*, desconhecemos os critérios ou parâmetros utilizados para definir esses níveis. Desta forma, a classificação apresentada não garante uma generalização entre os materiais.

Acessibilidade: refere-se à forma de disponibilização e distribuição dos materiais. Distribuição gratuita: o material é disponibilizado gratuitamente para o público, podendo estar acessível para *download* ou por meio impresso. Distribuição restrita: o uso do material é limitado por direitos autorais, exigindo autorização para qualquer reprodução, distribuição ou modificação.

APÊNDICE 3 – REPERTÓRIO DE COMPETÊNCIAS PLURILÍNGUES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA MIGRANTES DE CRISE

MANUAL	COMANDO	OBJETO	LÍNGUA	ABORDAGEM PLURAL	COMPETÊNCIA PLURILÍNGUE ESPECÍFICA	COMPETÊNCIA PLURILÍNGUE PRINCIPAL
Pode Entrar p. 60	Conhecer e praticar	Alfabeto manual e números na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e práticas de comunicação básica, como apresentar-se, dizer a idade e despedir-se.	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	Despertar para as línguas	Conhecer o alfabeto e os números na LIBRAS e praticar com colegas de classe.	Conhecer a diversidade linguística brasileira/local
Entre Nós s.p.	Inferir o significado	Empréstimos lexicais do quimbundo e do inglês.	Presume-se que seja a língua-alvo	Intercompreensão	Saber inferir o significado de palavras em português brasileiro que são empréstimos de outras línguas.	Saber inferir significados a partir da análise interlinguística
Passarela p. 42	Identificar	Temas abordados no conteúdo de um vídeo. Projeto "7 bilhões de outros".	Presume-se que seja a língua-alvo	Intercultural	Saber identificar temas universais em depoimentos de pessoas de diferentes origens.	Conhecer as perspectivas, histórias e experiências de pessoas de diferentes origens (culturas)
Passarela p. 43	Analisar e resumir	Depoimentos de pessoas ao redor do mundo, falando sobre suas experiências pessoais e pontos de vista sobre a autonomia das mulheres. Projeto "7 bilhões de outros".	Presume-se que seja a língua-alvo	Intercultural	Saber analisar e resumir o conteúdo de depoimentos de pessoas de diferentes origens (culturas).	Conhecer as perspectivas, histórias e experiências de pessoas de diferentes origens (culturas)
Passarela p. 45	Comparar	Depoimentos de pessoas ao redor do mundo, falando sobre felicidade e tolerância. Projeto "7 bilhões de outros".	Presume-se que seja a língua-alvo	Intercultural	Saber comparar diferentes perspectivas sobre temas universais com as próprias opiniões e experiências pessoais.	Conhecer as perspectivas, histórias e experiências de pessoas de

					diferentes origens (culturas)
Passarela p. 49	Transcrever um vídeo (legendar) e compartilhar	Vídeo do próprio aluno/aluna falando em português sobre a sua vida universitária no Brasil.	Português para a primeira transcrição, língua materna para a segunda transcrição	Intercompreensão	Saber traduzir/encontrar equivalentes/ passar de uma língua a outra, utilizando recursos internos e externos
Portas Abertas básico p. 20-23	Praticar	Consoantes e vogais em português, comparando os sons de <i>r, nh, e, o, a</i> aos seus equivalentes em inglês e espanhol.	Presume-se que seja a língua-alvo	Intercompreensão	Praticar sons do português brasileiro utilizando conhecimentos linguísticos e metalinguísticos prévios
Portas Abertas básico p. 70	Escrever sobre e compartilhar	Futuro profissional	Escrever na língua de preferência, compartilhar em português	Intercultural	Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas
Portas Abertas básico p. 84	Discutir sobre e comparar	Transporte público no próprio país de origem e no Brasil	Português ou outra língua de preferência	Intercultural	Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas
Portas Abertas básico p. 96	Conversar sobre e compartilhar	Diferenças na alimentação entre o próprio país de origem e o Brasil, incluindo os principais ingredientes de cada país, opiniões sobre a comida brasileira e experiências com pratos específicos, como o PF (prato feito).	Conversar na língua de preferência, compartilhar em português	Intercultural	Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas

Portas Abertas intermediário p. 48	Identificar	Língua indígena predominante na região de São Paulo (capital) e palavras nessa língua.	Língua-alvo, com palavras de origem indígena	Despertar para as línguas	Conhecer sobre as línguas indígenas brasileiras, identificando a língua predominante e palavras nessa língua.	Conhecer a diversidade linguística brasileira/local
Portas Abertas intermediário p. 50	Relacionar	Nomes de lugares em São Paulo (capital) de origem tupi-guarani.	Presume-se que seja a língua-alvo	Despertar para as línguas	Conhecer sobre as línguas indígenas brasileiras, relacionando nomes de lugares aos seus significados em tupi-guarani.	Conhecer a diversidade linguística brasileira/local
Portas Abertas intermediário p. 99-101	Traduzir	Problemas ou questões mundiais atuais.	Língua-alvo, com uso de dicionário ou <i>site</i> de tradução para encontrar equivalentes em português dos termos apresentados em inglês	Intercompreensão	Saber utilizar recursos externos para traduzir termos relacionados a problemas ou questões mundiais atuais.	Saber traduzir/encontrar equivalentes/ passar de uma língua a outra, utilizando recursos internos e externos
Portas Abertas avançado p. 26	Comentar sobre	O filme documentário "Mwany", que retrata a vida de uma mulher moçambicana e sua filha no Brasil.	Presume-se que seja a língua-alvo	Intercultural	Saber comentar sobre a histórias pessoais e experiências de migrantes narradas em português moçambicano.	Conhecer as perspectivas, histórias e experiências de pessoas de diferentes origens (culturas)
Portas Abertas avançado p. 31	Identificar	Palavra "acolhimento" na língua tupi ("oka").	Português, com uma palavra na língua tupi	Despertar para as línguas	Saber identificar um termo específico da língua tupi a partir do seu significado em português.	Conhecer a diversidade linguística brasileira/local
Vamos Juntos(as) volume 4 p. 2	Discutir sobre	Teaser do projeto "Classificados: Um Recomeço".	Português e/ou outras línguas desejadas	Intercultural	Saber discutir sobre o objetivo de um projeto utilizando o português e/ou outras línguas desejadas.	Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas

Vamos Juntos(as) volume 4 p. 2	Conversar sobre	Percursos e horizontes profissionais.	Português e/ou outras línguas desejadas	Intercultural	Saber conversar sobre percursos e horizontes profissionais utilizando o português e/ou outras línguas desejadas.	Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas
Vamos Juntos(as) volume 4 p. 6	Discutir	Percepção dos sons das consoantes /p/, /b/, /f/, /v/.	Português e outra língua de preferência	Intercompreensão	Discutir estratégias para melhorar a percepção e produção de sons do português brasileiro.	Praticar sons do português brasileiro utilizando conhecimentos linguísticos e metalinguísticos prévios
Vamos Juntos(as) volume 4 p. 14-15	Discutir sobre	Representação de gênero em diversos campos profissionais.	Português e/ou outras línguas desejadas	Intercultural	Saber discutir sobre a representação de gênero em diversos campos profissionais utilizando o português e/ou outras línguas desejadas.	Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas
Vamos Juntos(as) volume 4 p. 30	Analisar	O uso de diferentes línguas em posts de redes sociais e seus efeitos publicitários.	Presume-se que seja a língua-alvo	Intercultural	Saber que o uso estratégico de várias línguas em contexto publicitário pode favorecer a imagem de um estabelecimento.	Saber que o uso estratégico de várias línguas pode favorecer a comunicação, atrair e engajar diversos públicos
Vamos Juntos(as) volume 4 p. 41	Discutir sobre	Direitos humanos no trabalho.	Português e/ou outras línguas desejadas	Intercultural	Saber discutir sobre os direitos humanos no trabalho utilizando o português e/ou outras línguas desejadas.	Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas
Vamos Juntos(as) volume 4 p. 43	Discutir sobre	Infrações aos direitos trabalhistas no Brasil, representadas por imagens.	Uma língua de preferência	Intercultural	Saber discutir sobre infrações aos direitos trabalhistas no Brasil utilizando a língua que preferir.	Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas

Vamos Juntos(as) volume 4 p. 44	Discutir sobre	O que é correto fazer para proporcionar condições decentes de trabalho. Vídeo "O que é Trabalho Decente".	Português ou outra língua de preferência	Intercultural	Saber discutir sobre o conceito de "Trabalho Decente" utilizando o português ou outra língua de preferência.	Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas
Vamos Juntos(as) volume 4 p. 49 (atividade 7)	Explicar	Frases sobre "Trabalho Decente" escritas pelos próprios alunos e alunas.	Português, outras línguas e/ou recursos não verbais	Interpretação	Saber usar outras línguas e/ou recursos não verbais para explicar frases escritas em português.	Saber usar outras línguas para explicar/ analisar conteúdos
Vamos Juntos(as) volume 4 p. 49 (atividade 8)	Encontrar equivalente	"A gente" em outras línguas.	Português e outras línguas	Despertar para as línguas	Saber encontrar termos equivalentes na própria língua para palavras/expressões do português brasileiro.	Saber traduzir/ encontrar equivalentes, utilizando recursos internos e externos
Vamos Juntos(as) volume 4 p. 51-54	Traduzir	Informações sobre a Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS).	Português e outras línguas com a ajuda de um tradutor <i>on-line</i> ou dicionário bilingue	Interpretação	Saber traduzir termos específicos de outras línguas para o português brasileiro.	Saber traduzir/ encontrar equivalentes/ passar de uma língua a outra, utilizando recursos internos e externos
Vamos Juntos(as) volume 4 p. 58	Conversar sobre	Direitos trabalhistas no Brasil.	Português e/ou outras línguas	Intercultural	Saber conversar sobre direitos trabalhistas no Brasil utilizando o português e/ou outras línguas.	Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas
Vamos Juntos(as) volume 4 p. 60	Discutir sobre e comparar	Direitos trabalhistas no Brasil e no próprio país de origem dos alunos/ alunas.	Português e/ou outra língua desejada	Intercultural	Saber discutir sobre os direitos trabalhistas fazendo comparações com o próprio país de origem, utilizando o português e/ou outra língua desejada.	Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas

Vamos Juntos(as) volume 4 p. 72	Discutir sobre Formas comuns de seleção para empregos e casos de discriminação em processos de seleção.	Português e/ou outras línguas desejadas	Intercultural	Saber discutir sobre formas comuns de seleção para empregos e casos de discriminação, utilizando o português e/ou outras línguas desejadas.	Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas
Vamos Juntos(as) volume 4 p. 81	Discutir sobre As condições de trabalho de Kátia.	Português e/ou outras línguas desejadas	Intercultural	Saber discutir sobre os próprios sentimentos em relação a condições de trabalho, utilizando o português e/ou outras línguas desejadas.	Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas
Vamos Juntos(as) volume 4 p. 88	Discutir sobre As condições do Regulamento Interno de Trabalho.	Português e/ou outras línguas desejadas	Intercultural	Saber discutir sobre as condições do Regulamento Interno de Trabalho utilizando o português e/ou outras línguas desejadas.	Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas
Vamos Juntos(as) volume 4 p. 98	Discutir sobre Sistema educacional brasileiro.	Português e/ou outras línguas desejadas	Intercultural	Saber discutir sobre o sistema educacional brasileiro utilizando o português e/ou outras línguas desejadas.	Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas
Vamos Juntos(as) volume 4 p. 101	Discutir sobre A estrutura do sistema educacional do país de origem em comparação com o sistema educacional do Brasil.	Português e/ou outras línguas desejadas	Intercultural	Saber discutir sobre a estrutura do sistema educacional do país de origem utilizando o português e/ou outras línguas desejadas.	Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas
Vamos Juntos(as) volume 4 p. 102	Discutir sobre Direito à educação no Brasil.	Português e/ou outras línguas desejadas	Intercultural	Saber discutir sobre o direito à educação no Brasil utilizando o português e/ou outras línguas desejadas.	Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas

Vamos Juntos(as) volume 4 p. 139	Conversar sobre	Profissões no país de origem e requisitos de formação para essas profissões.	Presume-se que seja a língua-alvo e/ou outras línguas	Intercultural	Saber conversar sobre as profissões no país de origem e seus requisitos de formação utilizando o português e/ou outras línguas.	Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas
Vamos Juntos(as) volume 4 p. 146	Identificar-se	Depoimentos de estudantes estrangeiros sobre suas experiências de aprendizagem do português brasileiro.	Presume-se que seja a língua-alvo	Intercultural	Saber se identificar com outras experiências de aprendizagem do português brasileiro.	Conhecer as perspectivas, histórias e experiências de pessoas de diferentes origens (culturas)
Vamos Juntos(as) volume 4 p. 176-178	Criar	Cartaz informativo sobre cursos profissionalizantes, preparatórios para o Enem ou processos de revalidação de diplomas.	Português e/ou outras línguas conforme o público-alvo do cartaz	Intercultural	Saber criar um cartaz informativo utilizando o português e/ou outras línguas conforme o público-alvo do cartaz.	Saber que o uso estratégico de várias línguas pode favorecer a comunicação, atrair e engajar diversos públicos
Vamos Juntos(as) volume 4 p. 179	Compartilhar	Cartazes informativos e mensagens de divulgação.	Português e/ou outras línguas conforme o destinatário da mensagem	Intercultural	Saber compartilhar cartazes informativos escrevendo mensagens curtas em português e/ou outras línguas conforme o destinatário da mensagem.	Saber que o uso estratégico de várias línguas pode favorecer a comunicação, atrair e engajar diversos públicos
Vamos Juntos(as) volume 2 p. 52	Nomear	Meios de transporte comuns no Brasil.	Português, língua do aluno(a) e línguas dos(as) colegas	Despertar para as línguas	Saber nomear o vocabulário de um tema específico em várias línguas.	Saber traduzir/ encontrar equivalentes/ passar de uma língua a outra, utilizando recursos internos e externos
Vamos Juntos(as) volume 2 p. 54-55	Conversar sobre	Direito ao transporte público e meios de locomoção no país de origem e no Brasil.	Português ou outras línguas	Intercultural	Saber conversar sobre o transporte público e meios de locomoção utilizando o português ou outras línguas.	Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando

Vamos Juntos(as) volume 2 p. 68	Discutir sobre Denúncia de abusos sexuais no transporte público.	Português ou outras línguas desejadas	Intercultural	Saber discutir sobre denúncias de abusos sexuais no transporte público utilizando o português e/ou outras línguas.	o português e/ou outras línguas Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas
Vamos Juntos(as) volume 2 p. 69-70	Compartilhar Estratégias para prevenir e denunciar violências/abusos contra mulheres no transporte público.	Português ou outra língua desejada	Intercultural	Saber compartilhar estratégias para prevenir e denunciar violências/abusos contra mulheres no transporte público.	Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas
Vamos Juntos(as) volume 2 p. 86	Elaborar Seção de um guia bilingue ou multilingue para orientar migrantes sobre o transporte na cidade.	Português, língua do aluno(a) e línguas dos(as) colegas	Intercultural	Saber elaborar uma seção de um guia bilingue ou multilingue.	Saber que o uso estratégico de várias línguas pode favorecer a comunicação, atrair e engajar diversos públicos
Vamos Juntos(as) volume 2 p. 90-91	Discutir sobre Cesta básica.	Português e/ou outras línguas desejadas	Intercultural	Saber discutir sobre a cesta básica utilizando o português e/ou outras línguas desejadas.	Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas
Vamos Juntos(as) volume 2 p. 92-93	Conversar sobre A inclusão de livros nas cestas básicas.	Português e/ou outras línguas desejadas	Intercultural	Saber conversar sobre a inclusão de livros nas cestas básicas utilizando o português e/ou outras línguas desejadas.	Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas
Vamos Juntos(as) volume 2 p. 97	Encontrar equivalente Expressões "super oferta" e "promoção".	Português e língua do aluno(a)	Despertar para as línguas	Saber encontrar termos equivalentes na própria língua para palavras/expressões do português brasileiro.	Saber traduzir/encontrar equivalentes/ passar de uma língua a outra, utilizando

					recursos internos e externos
Vamos Juntos(as) volume 2 p. 101	Analisar	Quadro de traduções das palavras "qualidade", "quantos", "qual" em várias línguas.	Português e línguas do público-alvo	Intercompreensão	Saber analisar semelhanças entre a escrita e a pronúncia de palavras em português brasileiro e as próprias línguas.
Vamos Juntos(as) volume 2 p. 106-107	Conversar sobre	Divisão de tarefas domésticas.	Português e/ou outras línguas desejadas	Intercultural	Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas
Vamos Juntos(as) volume 2 p. 110-111	Conversar sobre	Compra de alimentos de pequenos produtores rurais e as preferências de compra (feira vs. supermercado).	Português e/ou outras línguas desejadas	Intercultural	Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas
Vamos Juntos(as) volume 2 p. 114	Encontrar equivalente	Expressões para negociar descontos em compras.	Português e língua do aluno(a)	Despertar para as línguas	Saber traduzir/encontrar equivalentes/ passar de uma língua a outra, utilizando recursos internos e externos
Vamos Juntos(as) volume 2 p. 120	Discutir sobre	Campanha da Rede de Apoio à Implementação do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN).	Português e/ou outras línguas desejadas	Intercultural	Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas
Vamos Juntos(as) volume 2 p. 120-121	Discutir sobre	Direito humano à alimentação adequada e soberania alimentar.	Nas línguas desejadas	Intercultural	Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas

Vamos Juntos(as) volume 2 p. 131-133	Escrever	Receita de um prato típico do próprio país de origem.	Português e língua do aluno(a)	Intercompreensão	Saber escrever uma receita de um prato típico na própria língua e em português, observando as diferenças nas duas línguas.	Saber traduzir/encontrar equivalentes/ passar de uma língua a outra, utilizando recursos internos e externos
Vamos Juntos(as) volume 2 p. 135-136	Conversar sobre	Resistência indígena, povos Guarani.	Português e/ou outras línguas desejadas	Intercultural	Saber conversar sobre a resistência indígena utilizando o português e/ou outras línguas desejadas.	Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas
Vamos Juntos(as) volume 2 p. 140	Conversar sobre	Relação entre os portugueses e os povos indígenas no processo de colonização do Brasil.	Português e/ou outras línguas desejadas	Intercultural	Saber conversar sobre processos de colonização utilizando o português e/ou outras línguas desejadas.	Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas
Vamos Juntos(as) volume 2 p. 143	Inferir o significado	Expressão "passar a vir".	Português e línguas do público-alvo	Intercompreensão	Saber inferir o significado de expressões em português brasileiro a partir da tradução em outras línguas.	Saber inferir significados a partir da análise interlinguística
Vamos Juntos(as) volume 2 p. 148	Discutir sobre	Programas ou ações do poder público que promovem o acesso à alimentação no Brasil e o direito à alimentação.	Português e/ou outras línguas desejadas	Intercultural	Saber discutir sobre a alimentação no Brasil (acesso e direito) utilizando o português e/ou outras línguas desejadas.	Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas
Vamos Juntos(as) volume 2 p. 162-63	Discutir sobre	Ações em situações de problemas domésticos e emergências, violência/preconceito.	Português e/ou outras línguas desejadas	Intercultural	Saber discutir sobre ações em situações de problemas domésticos e emergências, violência/preconceito.	Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas

Vamos Juntos(as) volume 2 p. 171	Analisar	Semelhanças e/ou diferenças entre os pretéritos em português brasileiro e na própria língua do aluno(a).	Português e língua(s) do aluno(a)	Intercompreensão	Saber analisar semelhanças e/ou diferenças entre os pretéritos em português brasileiro e na sua própria língua.	Saber analisar semelhanças e diferenças entre o português brasileiro e outras línguas
Vamos Juntos(as) volume 2 p. 184	Discutir sobre	A contratação de profissionais (marido(a) de aluguel).	Português ou outra(s) língua(s) de preferência	Intercultural	Saber discutir sobre a contratação de profissionais utilizando o português ou outra(s) língua(s) de preferência.	Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas
Vamos Juntos(as) volume 2 p. 192-193	Escrever sobre	Injúria racial e racismo.	Português ou outra(s) língua(s) de preferência	Intercultural	Saber escrever sobre injúria racial e racismo utilizando o português ou outra(s) língua(s) de preferência.	Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas
Vamos Juntos(as) volume 2 p. 202-204	Discutir sobre	Diferenças entre a educação básica no Brasil e no país de origem do(a) aluno(a).	Português e/ou outras línguas desejadas	Intercultural	Saber discutir sobre as diferenças entre a educação básica no Brasil e no próprio país de origem.	Saber discutir/ conversar/ escrever sobre um tema específico utilizando o português e/ou outras línguas
Vamos Juntos(as) volume 2 p. 226	Analisar	Relação entre a letra da canção "Imagine" (John Lennon) e o conteúdo da animação "Imagine uma menina com cabelos de Brasil".	Presume-se que seja a língua-alvo	Intercultural	Saber analisar a relação entre a letra de uma canção em inglês e o conteúdo de um filme.	Saber usar outras línguas para explicar/ analisar conteúdos.
Vamos Juntos(as) volume 2 p. 229	Conhecer	Palavras com o som /k/ na língua materna do(a) aluno(a).	Português e língua do aluno(a)	Intercompreensão	Conhecer palavras com o som /k/ na própria língua.	Praticar sons do português brasileiro utilizando conhecimentos linguísticos e metalinguísticos prévios

Vamos Juntos(as) volume 2 p. 230	Produzir	Cartaz informativo sobre temas relacionados à discriminação e atuação da comunidade imigrante na escola.	Línguas escolhidas pelos(as) alunos(as) Intercultural	Saber produzir um cartaz planejando em qual(uais) língua(s) será escrito.	Saber que o uso estratégico de várias línguas pode favorecer a comunicação, atrair e engajar diversos públicos
----------------------------------	----------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

