

E quando o aluno não fala a língua do professor? – contribuições de um estudo de caso

Kelin Regina Bergamini do Nascimento*
Maridelma Laperuta-Martins**

Resumo

Foz do Iguaçu, cidade brasileira situada na Tríplice Fronteira com Paraguai e Argentina, recebe alunos de várias nacionalidades, línguas e culturas. A multiplicidade linguístico-cultural, celebrada na sociedade pela ótica da diversidade, na escola apresenta-se conflituosa, principalmente quando se trata de alunos migrantes ou descendentes que não falam português. Assim, a questão de pesquisa que emergiu desse contexto foi: “Como ocorre o atendimento educacional ofertado aos alunos que não possuem proficiência na língua portuguesa nas escolas municipais de Foz do Iguaçu?”. Delimitou-se o objeto de pesquisa através do objetivo: “Investigar e descrever o atendimento educacional fornecido aos alunos de língua árabe na rede pública de ensino de Foz do Iguaçu”. Partindo de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratório-descritiva, o estudo de caso proposto analisou os dados gerados por meio de entrevistas semiestruturadas com os profissionais que atuam em uma escola iguaçuense e através de registros de observações participantes efetivadas em um diário de campo. Os resultados

* Rede pública de Ensino de Foz do Iguaçu/PR. Coordenadora pedagógica da rede pública de ensino de Foz do Iguaçu/PR; mestra em Ensino pela UNIOESTE e membro do grupo de pesquisa Análise Linguística, Ensino e Formação - ALEF - financiado pela CAPES/CNPq. <https://orcid.org/0000-0003-4333-4089>

** Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e do curso de Letras, da Unioeste, campus de Foz do Iguaçu. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP, campus de Araraquara. <https://orcid.org/0000-0001-5653-7868>.

obtidos demonstraram que as políticas de ensino para lidar com o multilinguismo ainda são incipientes no município de Foz do Iguaçu, e a gestão de línguas nas escolas fica sob a responsabilidade isolada de cada professor, sem uma política institucional ou conjunta.

Palavras-chave: multilinguismo; gestão de línguas na escola; acolhimento em línguas; políticas de ensino.

And what happens when the student does not speak the teacher's language? – contributions from a case study

Abstract

Foz do Iguaçu, a Brazilian city located at the Triple Frontier with Paraguay and Argentina, receives students from various nationalities, languages, and cultures. The linguistic and cultural diversity, celebrated in society through the lens of diversity, presents conflicts in schools, especially when it comes to migrant or descendant students who do not speak Portuguese. Therefore, the research question that emerged from this context was: “How is the educational support offered to students who do not have Portuguese language proficiency in the municipal schools of Foz do Iguaçu?” The research objective was delimited by: “To investigate and describe the educational support offered to Arabic-speaking students in the public education system in Foz do Iguaçu”. Using a qualitative and exploratory-descriptive research design, the

proposed case study analyzed data generated through semi-structured interviews with professionals who work in a Foz do Iguaçu school, as well as participant observations recorded in a field diary. The results obtained demonstrated that teaching policies for dealing with multilingualism are still incipient in the municipality of Foz do Iguaçu, and language management in schools is left to the isolated responsibility of each teacher, without an institutional or joint policy.

Keywords: multilingualism; language management in schools; welcoming of languages; teaching policies.

Recebido em: 27/04/2023 // Aceito em: 23/08/2023

Introdução

Foz do Iguaçu é um lugar onde muitos povos convergem, constituindo-se em um lugar para todos e de nenhuma “etnia” em particular. De acordo com Lunardelli e Laperuta-Martins (2022, p. 80, grifo das autoras), a vida na região é definida como “[...] viver ‘a’ e ‘na’ fronteira”, e as palavras de Silva (2020, p. 89) complementam: “Aqui, mais do que a partida ou a chegada, é cruzar a fronteira, é estar ou permanecer na fronteira, que é o acontecimento crítico”.

Este artigo apresenta alguns resultados obtidos por meio de uma pesquisa de Mestrado¹ realizada no município de Foz do Iguaçu (Paraná), situado na região da Tríplice Fronteira (Brasil-Paraguai-Argentina). Devido à sua localização geográfica, a cidade recebe alunos de várias nacionalidades, línguas e culturas. No entanto, essa multiplicidade linguístico-cultural, “celebrada” na sociedade pela ótica da diversidade, na escola apresenta-se como conflituosa e envolta em brumas de incertezas.

Portanto, em uma mesma sala de aula em Foz do Iguaçu, não é incomum encontrar alunos migrantes ou descendentes de paraguaios, argentinos, chineses, venezuelanos, libaneses, entre outros. Logo, a presença de alunos que não falam português ou qualquer outra língua da família latina (como espanhol, italiano ou francês) torna o cenário ainda mais complexo. Insegurança e sensação de impotência são comuns nesses contextos escolares, visto que as políticas de ensino para lidar com o multilinguismo ainda são incipientes no município.

¹ A dissertação, defendida em março de 2023, intitula-se: “‘Na escola sou brasileiro e lá em casa sou árabe’: a escola pública iguaçuense nos interstícios das línguas e culturas”.

Como resultado, avolumam-se as queixas dos professores iguaçuenses, já que estes enfrentam dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas eficazes em contextos multilíngues, em grande parte devido às parcas orientações didático-metodológicas e à ausência de encaminhamentos específicos à avaliação. Dessa forma, o impacto das barreiras linguísticas acaba interferindo não apenas na aprendizagem desses alunos, mas também nas interações vivenciadas entre os indivíduos envolvidos, circunstâncias que impulsionaram o desenvolvimento deste estudo.

Assim, a questão de pesquisa que emerge é: “Como ocorre o atendimento educacional ofertado aos alunos que não possuem proficiência na língua portuguesa nas escolas municipais de Foz do Iguaçu?”. Como objetivo que norteia e delimita o objeto de estudo, definiu-se: “Investigar e descrever o atendimento educacional fornecido aos alunos de língua árabe na rede pública de ensino de Foz do Iguaçu”.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa (Gil, 2008) de natureza exploratório-descritiva (Richardson, 2017), diante da necessidade de “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito”. (Gil, 2002, p. 41). Os dados gerados foram analisados sob a perspectiva do Paradigma Interpretativista, cujo objetivo é particularizar, em vez de generalizar (Bortoni-Ricardo, 2020), além de verificar como o fenômeno é interpretado pelos indivíduos do grupo, levando em consideração suas motivações, percepções e reações (Gil, 2008; Bortoni-Ricardo, 2020).

Este estudo filia-se epistemologicamente ao campo da Linguística Aplicada, incorporando contribuições relevantes da Sociolinguística. É embasado no método de estudo de caso *in loco*,

escolhido como abordagem de pesquisa devido à sua eficácia em lidar com as complexidades do tema em questão. A imersão no ambiente de uma escola da rede pública municipal possibilitou a aproximação do contexto social em que a problemática emerge (Yin, 2005), enriquecendo assim o escopo do estudo.

O cenário de pesquisa é uma escola pública do município de Foz do Iguaçu, de porte médio², estrategicamente selecionada por localizar-se próxima aos bairros com maior densidade de moradores das comunidades árabes da cidade e por situar-se a menos de quatro quilômetros da Ponte da Amizade (entre Brasil e Paraguai).

Os dados da pesquisa foram gerados entre maio e setembro de 2022, a partir de entrevistas semiestruturadas (Richardson, 2017), realizadas com oito profissionais que trabalham na escola. O *corpus* do estudo foi complementado com entradas no diário de campo resultantes de observações participantes e assistemáticas (Silva; Menezes, 2005), com o objetivo de aprofundar as análises. O quadro a seguir apresenta os profissionais entrevistados:

² Em novembro de 2022, a escola contava com 376 alunos matriculados, distribuídos em dois turnos de atendimento.

Quadro 1 – Profissionais entrevistados

Participante Entrevistado	Pseudônimo	Tempo em exercício na instituição	Formação (Ensino Superior)	Formação (Pós-graduação <i>latu sensu</i>)
Professora regente do 5º ano “A”	Leticia	11 anos	Pedagogia	Psicopedagogia Clínica e Institucional
Professora regente do 5º ano “B”	Marta	03 anos	Pedagogia	Gestão Escolar; Gestão de Projetos Sociais
Professor de Educação Física	Marcos	08 meses	Educação Física	Não possui
Professora de Informática	Rosângela	25 anos	Letras e Literatura	Educação Especial; Educação Infantil e Metodologia do Ensino
Professora de Arte, Geografia e História (5º “A”)	Gládis	23 anos	Educação Física	Métodos e Técnicas de Ensino
Professora de Arte, Geografia e História (5º “B”)	Alessandra	08 meses	Pedagogia	Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial
Coordenadora Pedagógica	Rute	10 anos	Pedagogia	Métodos e Técnicas de Ensino; Educação Ambiental
Secretário Escolar	João	04 anos	Gestão Pública	Não possui

Fonte: Dados de pesquisa (2022).

Para garantir o cumprimento dos aspectos éticos, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, segundo as normas éticas estabelecidas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram atribuídos nomes fictícios aos indivíduos participantes, a fim de assegurar-lhes o direito ao anonimato.

O multilinguismo frente à abordagem monolíngue da escola pública

Analisar a gestão das línguas na escola é de fundamental importância, pois ela influencia diretamente não apenas o curso pedagógico em sala de aula (César; Cavalcanti, 2007), mas também as redes de interação (Bortoni-Ricardo, 2016; 2019), em virtude das ideologias incorporadas às políticas linguísticas adotadas (Altenhofen, 2004; Calvet, 2007; Maher, 2013), e das relações de poder ali determinadas (Bourdieu, 2008; Redel; Martiny; Heck, 2020).

César e Cavalcanti (2007) e Cavalcanti e Maher (2009) avaliam a tradição do fazer pedagógico das escolas brasileiras como uma prática enraizada que sobrevive professando o discurso “politicamente correto” do princípio da diversidade, mas procurando por uma “unidade básica” que justifica o monolingüismo na escola. Como resultado dessa política linguística, a escola invisibiliza diversas línguas e culturas em seu reduto, concebendo as diferenças como “problemas” a serem superados. Assim, a escola homogeneizadora (supostamente) cumpriria sua missão ao formar, ou “moldar” a futura sociedade brasileira (Cavalcanti; Maher, 2009). Porém, enquanto instituição estatal, ao unificar a nação (ou melhor, ao criar cópias em série de um gentílico idealizado) evidencia seu principal objetivo: estabilizar o próprio poder do Estado (Bourdieu, 2008; Redel; Martiny; Heck, 2020).

Contudo, a Linguística Aplicada tem contribuído para repensar a forma de conceber o fenômeno do multilinguismo nas escolas ao questionar a pressão do ensino monolíngue, pensado exclusivamente para alunos nativos (Anunciação, 2018), e

propondo alternativas humanitárias como o acolhimento em línguas (Bizon; Camargo, 2018; Zambrano, 2021).

A Sociolinguística, por sua vez, também tem cooperado para explicar as relações assimétricas nas línguas e entre as línguas, apresentando a heterogeneidade como processo natural dos grupos sociais. Dedicando-se especialmente ao ambiente escolar, a vertente da Sociolinguística Educacional propõe uma releitura do insucesso escolar sob a ótica das diferenças culturais, sobretudo as linguísticas, que comumente são invisibilizadas pelo sistema escolar brasileiro (Bortoni-Ricardo, 2004; 2016; 2019).

Mas se as diferenças linguístico-culturais representam riscos inerentes ao sucesso escolar ao maximizar os conflitos, a Pedagogia Culturalmente Sensível (Bortoni-Ricardo, 2004), ou Culturalmente Responsiva (Erickson, 1987), oferece a oportunidade para integrar as diferenças e minimizar as dificuldades ao aceitar a diversidade e torná-la funcional.

Durante o período de observação participante na instituição onde a pesquisa foi desenvolvida, um dos principais comentários que impulsionou a análise da gestão de línguas na escola foi o seguinte:

[...] assentei-me em um dos cantos da sala. Logo aproximaram-se duas professoras e uma delas perguntou-me se eu estava conseguindo realizar minha pesquisa. Respondi afirmativamente. A outra professora, então, relatou: “Olha, os árabes, você vai ver, eles aprendem português rapidinho, nem precisa se preocupar”. Sorri, e ela continuou: “Sabe, tenho uma sobrinha que foi para a Inglaterra no ano passado e lá não tem esse negócio de facilitar para estrangeiro, não. Ela chorou dois meses, mas agora fala inglês que é uma maravilha. Por isso, eu te falo que eles aprendem rápido, só precisam de tempo para se adaptar” (Nascimento, 2022, p. 42).

Naquele momento, percebeu-se que compreender como a gestão das línguas era concebida e executada dentro da instituição era crucial para entender não apenas os processos de ensino-aprendizagem, mas também as interações vivenciadas. Muitas vezes, erroneamente, espera-se que o estudante se aproprie da língua e adquira a proficiência de um “falante nativo”, sem levar em consideração que a língua-alvo se trata de uma segunda língua ou língua adicional (Anunciação, 2018).

Embora o episódio relatado não tenha ocorrido em solo brasileiro, é possível inferir que a postura da equipe gestora e do corpo docente da escola inglesa em questão – a qual considerava normal o fato de um aluno migrante chorar por dois meses em um ambiente não acolhedor e até mesmo hostil – foi concebida como procedimento “normal” ou aceitável. Nessa perspectiva, abrir as portas e “permitir” o acesso já era considerado “benevolência” suficiente para o aluno migrante (Bizon; Camargo, 2018). Além disso, tal postura reforça a ideia de que o sofrimento é uma condição “necessária” para o aprendizado de uma língua adicional ou segunda língua.

Ainda que as políticas públicas brasileiras tenham avançado (morosamente, diga-se de passagem), no sentido de reconhecer a diversidade linguística e cultural em seu território, as línguas e culturas dos migrantes permanecem em posições subalternas e são oprimidas pela imposição monolíngue e monocultural do sistema escolar (Altenhofen, 2013; Maher, 2013). Apesar de uma aparente redução da perseguição explícita, o fato de que os setores públicos, em particular as escolas, não se adequaram às demandas multilíngues reflete a política hegemônica impositiva (Zambrano, 2021), mesmo que dissimulada.

São Bernardo (2016) e Bizon e Camargo (2018) atestam a grande lacuna e omissão do Estado no que diz respeito ao ensino do português para migrantes/refugiados. Tal responsabilidade é transferida para iniciativas da sociedade civil e/ou órgãos não-governamentais (Marques, 2018), que muitas vezes dependem do trabalho voluntário (Zambrano, 2019), constituindo uma importante barreira ao ensino da língua portuguesa em nosso país (São Bernardo, 2016).

Quando questionados a respeito das formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Foz do Iguaçu, todos os professores relataram que nunca participaram de nenhuma formação específica cujo foco fosse o atendimento dos alunos que não possuem proficiência satisfatória na língua portuguesa, conforme os trechos abaixo apresentam:

Não houve nenhuma instrução, assim, que tenham me passado até agora... assim, sabe? Eu entrei em contato em março, mas até agora nada (Professora Marta, entrevista, 2022).

Não em específico, mas eles falaram bastante em inclusão, então acaba envolvendo também essas crianças, né? Mas não... especificamente não (Professor Marcos, entrevista, 2022).

Considerando que dois professores possuem vínculos trabalhistas de longa data com a rede municipal de ensino (mais de 20 anos), percebe-se que essa questão ainda não recebeu a devida atenção que merece, especialmente em Foz do Iguaçu, um município em região de fronteiras.

Entretanto, arguidos sobre as formações específicas que buscaram ou pretendiam buscar por conta própria, nenhum professor demonstrou interesse em formações relacionadas ao

ensino em contextos multilíngues ou em como ensinar a língua portuguesa para alunos não-nativos. É possível que a falta de interesse esteja associada à espera por orientações prontas, vindas “de cima” (Rajagopalan, 2013; Lunardelli; Santos, 2020), de caráter normativo e com força de lei. O relato da coordenadora exemplifica essa discussão:

Com alunos que falam outro idioma, não... não/não procurei. Agora eu estou procurando por... com alunos que têm problemas de TEA [Transtorno do Espectro Autista]. Tem SETE³ alunos com TEA inseridos e... mais um para entrar que o pai não vai trazer se não tiver uma professora ESPECIALIZADA em Educação Especial para acompanhar (Coordenadora Rute, entrevista, 2022).

Pode-se comparar as duas demandas da escola (alunos com TEA, mencionados pela coordenadora, e alunos migrantes) através da fala do secretário:

Olha... acredito que tenha uns treze... treze árabes, de árabes imigrantes, né? Fora aqueles que são brasileiros de pais árabes. Ao todo temos 29 alunos imigrantes, tem venezuelanos, tem argentinos... e agora tão vindo os... lá da guerra... os sírios (Secretário João, entrevista, 2022).

Percebe-se que a preocupação com a inclusão escolar se restringe às demandas relacionadas às deficiências e/ou transtornos de aprendizagem. Quando a temática da inclusão está em evidência, a questão linguística dilui-se, permanecendo aquém nas pautas de interesse tanto do poder público, quanto dos próprios profissionais da educação.

É válido mencionar que, dos oito profissionais da instituição entrevistados, apenas o secretário afirmou ter recebido em

³ No ato de transcrição das entrevistas, as palavras com ênfase oral foram grafadas em letras maiúsculas.

sua formação (Gestão Pública) uma noção básica de Libras, e uma professora mencionou ter cursado algumas aulas durante a faculdade com uma professora surda, que era acompanhada por um intérprete, mas cujas aulas não abordavam diretamente o atendimento às demandas escolares glotodivergentes⁴. Os cursos de formação de professores retratam, primeiramente, o descaso do Estado com as demandas multilíngues e, posteriormente, o objetivo de formar agentes de imposição de políticas homogeneizantes (Bourdieu, 2008), velando e revelando uma política de ensino uniformizante (Monte-Mór, 2013).

Transferindo responsabilidades

A gestão das línguas nas escolas públicas permanece envolta em incertezas e, não raro, é delegada às instâncias superiores. O relato a seguir demonstra a ansiosa solicitude por direcionamentos específicos vindos das instâncias governamentais, como macropolíticas públicas que normatizem o atendimento dos alunos em questão:

A última vez que eu conversei com alguém lá sobre isso, sobre um dos nossos alunos que não fala [português], a pessoa da SMED disse que nós é que tínhamos que ARRUMAR jeitos, PENSAR em estratégias. A ESCOLA deveria pensar em estratégias, não a SMED. Eu acho que a SMED deveria ter um olhar mais atento para a escola [...] porque aqui é um laboratório de línguas, né? Essa escola deveria ser uma referência no município (Coordenadora Rute, entrevista, 2022).

4 O termo “glotodivergente” caracteriza a população cuja língua, geralmente minoritária (não apenas numericamente, mas principalmente desprestigiada socialmente), contrasta com a língua de prestígio ou idealizada. Trata-se de uma adaptação do termo “glotofobia” cunhado por Philippe Blanchet, em 1998, professor e pesquisador francês de sociolinguística (Baptistone, 2021). O prefixo “gloto” deriva do grego *glôtta* – língua e “fobia”, do grego *phóbos* – medo ou aversão.

Entretanto, se as instâncias governamentais não adotam uma política linguística de ensino clara e acabam delegando a gestão aos setores subordinados (mesmo que seja através da estratégia do descaso), muitos professores, por outro lado, aguardam “pacientemente” por definições, permitindo que o tempo passe e avolumando os conflitos e as desigualdades de acesso e permanência na escola. Como Altenhofen (2013, p. 104) afirma: “Muitos dos conflitos [...] com presença de línguas minoritárias, derivam do equívoco de delegar todas as responsabilidades do destino das línguas ao Estado (ou à escola como instrumento do Estado) [...]”.

Quanto a essa postura passiva ou à falta de protagonismo político na classe docente, Monte-Mór (2013) argumenta que, frequentemente, os professores veem a si mesmos apenas como implementadores ou aplicadores de leis ou programas, cuja decisão não lhes “compete” discutir. Essa inércia é o retrato de uma construção ideológica na qual “[...] as políticas de nível ‘micro’, que ‘brotam’ de baixo para cima, raramente eram contempladas com o rótulo da política linguística”. (Rajagopalan, 2013, p. 30, grifo do autor). Evidencia-se, assim, a falta de reconhecimento das políticas linguísticas que emergem das próprias comunidades.

A ausência ou falta de clareza de normatização, especialmente no direcionamento metodológico, leva alguns professores a se sentirem inseguros ou inaptos e, como consequência, a desistirem de ensinar esses alunos. Nesses casos, é comum transferir a responsabilidade para as instâncias superiores, até mesmo para solicitar a assistência desejada. A professora Gládis exemplifica essa situação ao exigir a intervenção da SMED na avaliação de um de seus alunos que não apresentava proficiência na língua portuguesa:

Eu tive um aluno que só falava inglês... e árabe. E ele... e eu não tinha como me comunicar com ele a não ser através do celular, no tradutor, né? Só que daí é muito complicado... numa sala com bastante crianças, né? Aí a SMED é que avaliou ele. [...] Aí a SMED fez uma equipe e veio na escola pra avaliar essa criança, o conhecimento dela, o que ela já tinha... porque foram ELES que deram as notas e passaram esse menino de ano. Porque não tinha condições de EU entender ele nem de avaliar ele (Professora Gládis, entrevista, 2022).

Além da transferência da responsabilidade de avaliação à SMED, no relato da professora também se observa um forte princípio territorialista (Calvet, 2007) ao descrever seu distanciamento da prática avaliativa do aluno. Em outras palavras, o “ideal” desse princípio é que a prática de ensino esteja centrada no território (e na sua língua oficial) e não no direito linguístico dos sujeitos.

Também é evidente no relato da professora a falta de clareza em relação ao acolhimento em línguas (Bizon; Camargo, 2018; Zambrano, 2021), bem como a falta de uma perspectiva de ensino em língua portuguesa que atenda às necessidades emergentes dos migrantes e minimize o conflito inicial (São Bernardo, 2016). Provavelmente, a professora Gládis, que está na rede municipal há 23 anos, não recebeu formação ou orientação específica da SMED sobre como conduzir ou adaptar sua prática pedagógica ao contexto multilíngue. Tal constatação surpreende pelo fato do município de Foz do Iguaçu contar com uma população composta por indivíduos de aproximadamente 80 nacionalidades diferentes (Cardozo, 2013), mas que se encontra praticamente silenciada no ambiente escolar.

Assim, é possível concluir que as políticas educacionais em Foz do Iguaçu não atendem à sua realidade multilíngue, e

a coordenação da SMED ainda não desenvolveu uma gestão pedagógica adequada para lidar com o multilinguismo na escola, em grande parte devido à ausência de formação dos professores da rede. É importante destacar, contudo, que a SMED tentou contratar estagiários para auxiliar na comunicação com os alunos de língua árabe presentes na escola pesquisada. Todavia, de acordo com a coordenadora Rute, não houve interesse pela vaga entre os estudantes dos cursos de Ensino Superior da região.

A coordenadora Rute, também expressou sua frustração em relação à falta de orientação e suporte por parte da SMED, tanto em termos pedagógicos quanto tecnológicos, os quais poderiam facilitar o processo de ensino:

[...] eles falaram que tinha que traduzir, que tinha que isso, tinha que aquilo, mas o único material que a professora tem é o tablet. Eles falaram que a professora TINHA que traduzir, tinha que fazer esse trabalho. Tá... mas como é que a professora vai traduzir se ela só fala em português, e assim... a tradução do Google... ela não é precisa, né? Entendeu? E não, não veio nada, nenhum material específico. O tablet que eles mandaram é para o uso da professora, é... principalmente pro... livro online, né?, para TODOS os professores. Então assim, por exemplo, caiu, quebrou... [...] querendo ou não, o professor responde [...] porque a gente é responsável por aquele equipamento. Trocando em miúdos, o recurso tecnológico... ele existe por COINCIDÊNCIA, porque chegou para outro fim e está sendo também utilizado para esse fim (Coordenadora Rute, entrevista, 2022).

A ausência de investimentos em recursos materiais e tecnológicos é outro indício de que as discussões nas instâncias políticas ainda não ganharam “corpo”. Segundo a visão da coordenadora, o *tablet* e, por extensão, outros suportes tecnológicos, são tão relevantes para o aluno migrante que deveriam fazer parte do seu material pessoal – um investimento

necessário e possivelmente viável ao poder público, o que tornaria o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente.

No que diz respeito à ineficiência da gestão de línguas no município, o secretário da escola informou em entrevista:

Na verdade existe uma diretriz, mas ela em termos de funcionamento... ela não está ativa, ela não funciona [...]. A gente tinha que preencher um formulário, só que eu preenchi uma vez só. Aí, na segunda vez que eu fui preencher, quando vieram alguns árabes aqui, fui informado pela SMED que não precisava mais preencher porque eles estão revendo alguns pontos do protocolo (Secretário João, entrevista, 2022).

A informação de que a SMED suspendeu o preenchimento do documento em questão exemplifica a situação ilustrada por Rajagopalan (2013), na qual há leis que se tornam obsoletas antes mesmo de deixar “o campo das ideias”. Ou seja, políticas linguísticas que não saem do papel acabam por se tornar apenas “boas” intenções. No entanto, existem expectativas para o próximo ano (em 2023), de que o documento seja concluído e apresente diretrizes mais claras e específicas, além de uma melhor divulgação na rede municipal de ensino. No ato das entrevistas, apenas a coordenadora pedagógica e o secretário estavam cientes da existência do protocolo.

Na ausência de políticas linguísticas que sejam implementadas de cima para baixo (Rajagopalan, 2013), alguns professores acabam recorrendo à família para “resolver” o impasse linguístico o mais rápido possível, transferindo a responsabilidade do déficit de proficiência na língua portuguesa dos filhos aos pais e recomendando seu adentramento no ambiente doméstico. Tais estratégias ignoram a importância da manutenção das línguas e culturas de origem à identidade do migrante, considerada

uma condição necessária para proporcionar tranquilidade e segurança (Redel; Martiny; Heck, 2020) e sustentar o senso de pertencimento no indivíduo (Cardozo, 2013; Woodward, 2020). Os excertos abaixo demonstram tal concepção:

Então... a Najla, ela tinha muita dificuldade com a língua porque em casa eles quase não falam português. Então tinha muitas trocas, incompreensão de vocabulário, né?, palavras que não são tão usuais... ela tinha muita dificuldade (Professora Letícia, entrevista, 2022).

As famílias deveriam falar mais português em casa, porque:: a criança tá aqui no Brasil, pra/prá ajudar a criança aprender português, porque o que PRECISA é aprender o português pra gente poder dar nosso passo (Professora Alessandra, entrevista, 2022).

O aluno que vai TER que aprender português porque pra eu aprender o árabe está fora de questão, né? E eu acho que tem que ter... a mediação dos pais, né? Porque essa aluna árabe mesmo, disse que o pai sabe falar um pouco de português. Então assim... eu acho que TEM que ter essa mediação, o pai tem que ajudar (Professora Gládis, entrevista, 2022).

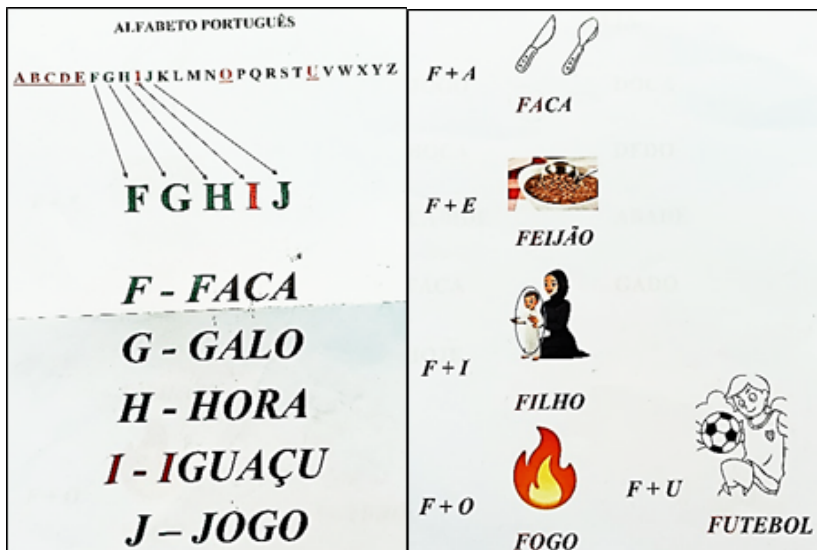
De forma relativamente passiva, muitas famílias acabam contratando professores particulares, principalmente mediante a incapacidade constatada de conceder à língua portuguesa a exclusividade que lhe é “recomendada” no lar. O professor Marcos exemplifica esse fato:

Olha, geralmente, a grande maioria quando entra aqui, os pais já falam que colocaram na escola de português, para poder aprender falar português, e acompanham... como que tá indo. Então eu creio que a família sim, se preocupa, tenta se resolver (Professor Marcos, entrevista, 2022).

Durante a observação participante, foi possível constatar outro exemplo da intervenção familiar no ensino da língua portuguesa, o qual reflete a postura proativa e compensatória adotada por muitas famílias:

Como já era de costume, acompanhei os alunos, em fila, até a saída. Detive-me no portão aguardando o sinal. Identifiquei Layla, a recém-chegada aluna síria, na fila ao lado. Vi que segurava e olhava atentamente umas folhas de sulfite que levava nas mãos. Aproximei-me sorrindo, disse “oi”, e solicitei permissão: “posso ver?”, ao mesmo tempo em que apontava para as folhas e depois para meu olho. Ela retribuiu sorrindo, entregou-me as folhas e disse “minha pai”. Eram atividades bem tradicionais, no estilo de cartilha, voltadas à alfabetização. A professora Marta percebeu minha curiosidade, aproximou-se e informou que o pai estava ajudando Layla a aprender o português em casa (Nascimento, 2022, p. 54).

FIGURA 1 – Atividades produzidas pela família de Layla



Fonte: Dados de pesquisa (2022).

Conforme demonstrado no exemplo acima, algumas famílias se antecipam e assumem o compromisso compensatório de ensinar o português para suas crianças (Altenhofen, 2004) a fim de que os professores tenham “condições” de ensinar o português na escola. O relato do professor Marcos, por sua vez, não deixa claro o que ou como seria essa suposta “escola de português”. No entanto, é provável que sua metodologia atenda melhor às necessidades urgentes de integração linguística do aluno migrante, se comparada à metodologia ofertada pelo ensino público monolíngue, que é essencialmente planejada para falantes “nativos” (Anunciação, 2018).

Outro fator que ressalta a ideologia subjacente à gestão de línguas na escola é a adaptação do ensino dentro desses contextos. A maioria dos professores relatou realizar adaptações pontuais em suas aulas, conforme retratado nos excertos a seguir:

Sim. É... exercícios mais simples, por exemplo, brincadeiras que não tenham regras tão complexas, tipo... atividade física, é... escala de agilidade, onde tem que pisar dentro, pisar fora... exercícios simples que eles OLHANDO e imitando... eles conseguem fazer (Professor Marcos, entrevista, 2022).

Então... é um atendimento mais individualizado com a Najla... só assim mesmo (Professora Letícia, entrevista, 2022).

Não que eu perceba. Só é... a única que eu estou adaptando é pra aluna nova por conta que ela não sabe [português], aí eu estou usando o tablet, o Google Tradutor, né?, pra ver se eu consigo chegar até ela [...] Eu escrevo lá em português para ela tentar entender em árabe, traduzido em árabe (Professora Alessandra, entrevista, 2022).

É perceptível que as mencionadas adaptações seguem a intuição de cada professor, de acordo com as possibilidades encontradas, com o objetivo de minimizar as barreiras, especialmente as comunicativas (Lunardelli; Santos, 2020). A variedade de mecanismos ou estratégias pedagógicas de microalcance comprova a existência de uma gestão de línguas dentro da instituição (Marques, 2018). Isso ocorre quando os professores percebem e tornam visíveis as diferenças linguísticas em suas salas de aula (Altenhofen, 2004) e trabalham para reduzir o conflito inicial (São Bernardo, 2016). Porém, a decisão e execução isoladas dessas estratégias indicam a ausência de uma política institucional ou colaborativa, que certamente aprimoraria os resultados desejados. Em outras palavras, encarar a tarefa de lidar com as questões linguísticas como um “problema” que cada professor deve resolver individualmente é um sinal de carência de políticas abrangentes e estruturais.

Outro aspecto que precisa ser enfatizado é a baixa credibilidade que alguns professores atribuem às estratégias que eles próprios criam. Mesmo ao realizar adaptações de pequeno e médio porte, alguns professores (como Letícia e Alessandra) não parecem ter consciência da importância de suas intervenções linguísticas *in vivo* (Calvet, 2007) para os alunos que necessitam de uma abordagem mais particularizada. Isso pode ser atribuído, novamente, ao fato dos professores aguardarem uma orientação normatizada “vinda de cima”, carregada do “peso” da lei, uma vez que as políticas linguísticas de microalcance raramente são reconhecidas socialmente, como discutido por Rajagopalan (2013). Assim, mais do que estratégias válidas, boa parte dos professores espera por estratégias “validadas”. Isso não apenas transfere a responsabilidade pelos possíveis resultados a quem

do almejado, mas também ameniza a sensação de insegurança advinda do ensino em contextos desconhecidos ou desafiadores.

O que é possível fazer quando se desconhece a língua do aluno?

A professora Marta relatou que não havia recebido orientações específicas quando foi informada sobre a matrícula de Layla⁵. Além disso, afirmou ter ouvido comentários “pessimistas e desanimadores” pelos corredores da escola. Por essa razão, decidiu preparar a turma para a chegada da aluna, explicando sua situação e tentando sensibilizar a classe para os desafios que ela estava enfrentando. Além disso, confeccionou cartões para facilitar a comunicação inicial, antecipando-se às possíveis circunstâncias que enfrentariam no cotidiano escolar. Essa atitude de acolhimento é defendida por São Bernardo (2016, p. 64) quando reporta as “[...] situações rotineiras de trabalho e afazeres do dia a dia, já que estas são as necessidades mais urgentes de uso da língua”.

⁵ Layla é o nome fictício da aluna síria matriculada na escola em meados de maio de 2022. Sua migração forçada foi resultado da fuga do contexto de guerra na Síria e áreas circunvizinhas.

FIGURA 2 – Cartões bilíngues para comunicação emergencial



Fonte: Dados de pesquisa (2022).

Semelhantemente ao que Lunardelli e Santos (2020) relataram acerca da experiência com um aluno haitiano na escola em Medianeira, a professora Marta também não aguardou por políticas públicas. Ao perceber que o “problema” era seu, criou sua própria política linguística, mesmo que de forma intuitiva. Essa atitude é característica do professor mediador (São Bernardo, 2016) que adota a perspectiva de uma Pedagogia Culturalmente Sensível (Bortoni-Ricardo, 2004) ou Culturalmente Responsiva (Erickson, 1987), oferecendo apoio socioemocional e estabelecendo um ambiente acolhedor com professores e colegas parceiros e empáticos.

Entretanto, a professora Marta planejou e executou tudo sozinha. O engajamento de toda a equipe pedagógica da escola, no sentido de reduzir os embaraços e minimizar as barreiras, certamente possibilitaria resultados mais consistentes, tanto na comunicação, quanto na integração e aprendizagem de Layla.

No que se refere à avaliação do aprendizado dos alunos que não falam português, especialmente aqueles de ascendência árabe, alguns dos professores entrevistados mencionaram não adaptar ou flexibilizar os instrumentos de avaliação para atender a essa demanda específica, por não sentirem a “necessidade”, conforme os trechos a seguir:

A aprendizagem, é... aos poucos eles estão desenvolvendo bem mesmo, vão se adaptando e vão indo [...] (Professora Rosângela, entrevista, 2022).

Então é... essa menina que está no quarto ano, ela fez a prova de português sozinha e tirou SETE, sem o tablet, sem usar o tradutor... e ela conseguiu. Ela fala só em árabe, mas ela já está falando “oi”, “boa tarde” [...] (Coordenadora Rute, entrevista, 2022).

Não é possível definir quais mecanismos foram utilizados pela aluna supracitada no relato da coordenadora pedagógica para alcançar tal desempenho na avaliação, sem qualquer suporte ou adaptação no instrumento avaliativo, bem como sem apresentar proficiência satisfatória na língua portuguesa. Com base nos relatos das professoras Gládis e Alessandra, é possível formular algumas conjecturas:

Ele não conseguia é... FAZER as coisas. Mas como... se ele não LIA português... e nem ESCREVIA português? Então, assim, ele fazia... [...] como uma máquina de xerox. Ele copiava, mas ele não sabia o que ele estava copiando ((batendo os dedos de uma mão nos dedos da outra)) [...] é como se fosse um desenho (Professora Gládis, entrevista, 2022).

Ela responde as provas em português, aham... Mas assim, ela tá lá copiando as letras das colegas. Ela LÊ lá em árabe, no tablet, só que depois ela... não sei

ainda o resultado dessa compreensão dela, até porque eu não corriji ainda, mas eu não percebi êxito não... (Professora Alessandra, entrevista, 2022).

Fica evidente que boa parte dos alunos com baixa proficiência em português está se esforçando para responder às atividades, utilizando a cópia como recurso. O problema não reside apenas no ato de copiar as respostas dos colegas, mas sim em não conferir significado a essa cópia, o que não garante uma aprendizagem satisfatória, tanto da língua portuguesa (objeto de aprendizagem), quanto através dela (instrumento de ensino). Esse exemplo reforça a orientação de Zambrano (2019) ao ressaltar que as dificuldades linguísticas devem ser consideradas em todas as atividades escolares, uma vez que afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

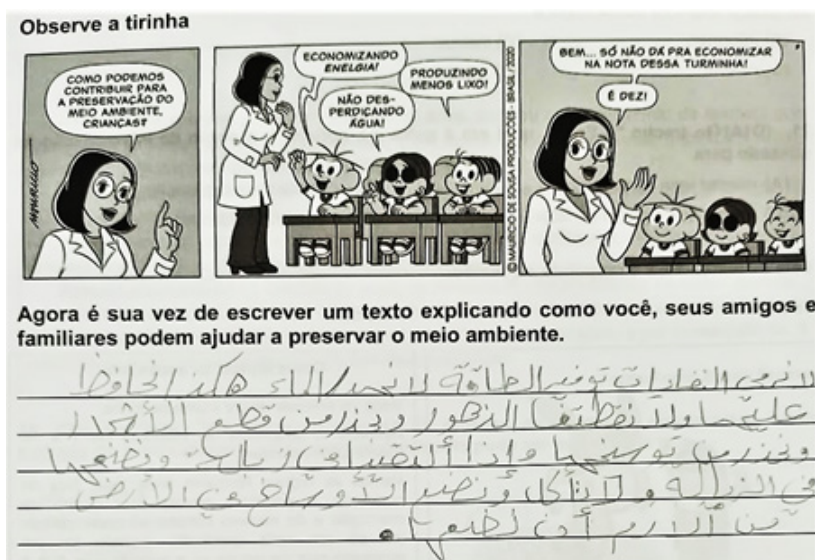
No contraponto, contrastando com os relatos acima, as estratégias de ensino e avaliação aplicadas à aluna Layla seguiram uma dinâmica diferente. É importante ressaltar que a aluna fala, lê e escreve apenas em árabe, o que levou a professora Marta a desenvolver estratégias específicas para ensinar e avaliar o desempenho da estudante de maneira mais efetiva. O excerto abaixo, retirado do diário de campo, descreve o percurso metodológico de ensino adotado pela professora Marta:

A professora traduziu (e imprimiu) todas as atividades para o árabe utilizando o *Google Tradutor*, mas relatou ter consciência de que a tradução apresentou falhas. Após Layla desenvolver as atividades, a professora utilizou o aplicativo do *Google Lens* por meio do seu *tablet* para tentar traduzir a escrita da aluna. Mesmo com muitas imprecisões e palavras não identificadas pelo aplicativo, a professora analisou se alguma palavra ou expressão traduzida relacionava-se à atividade proposta, independentemente de concordância, coesão

ou qualquer outro quesito de avaliação textual, tendo em vista a precariedade da tradução da letra manuscrita pelo aplicativo e a injustiça de creditar o fracasso do processo à aluna (Nascimento, 2022, p. 84).

As imagens a seguir exemplificam como a professora utilizou os recursos tecnológicos que estavam acessíveis para trabalhar com Layla e traduzir sua escrita manuscrita do *abjad*⁶, permitindo avaliar o processo de aprendizagem da aluna:

FIGURA 3 – Atividade avaliativa desenvolvida por Layla



Fonte: Dados de pesquisa (2022).

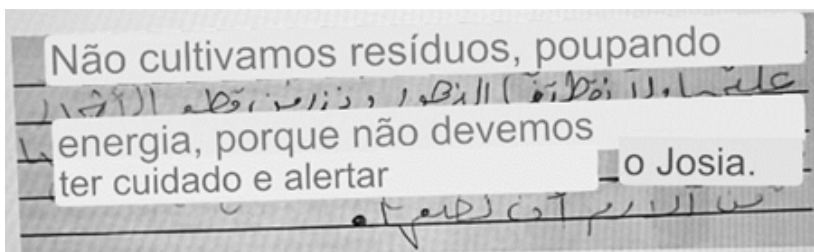
A caligrafia de Layla (visualizada na figura 3) demonstra habilidade no traçado do *abjad*, condizente com um indivíduo fluente na leitura e escrita do árabe. O texto poderia ser traduzido nos seguintes termos: “Para preservar o meio ambiente, não podemos arrancar as flores do chão, não podemos cortar as árvores e, se encontramos lixo no chão, precisamos jogar

⁶ O *abjad* é o segundo código de escrita mais utilizado no mundo, ficando atrás apenas do alfabeto latino. Além disso, é o sistema de escrita do persa, urdu, pashtue, línguas berberes e o turco (até 1923, quando foi substituído pelo código latino) (Arabeza, c2022).

no lixo. Quando terminamos de comer alguma coisa, não devemos jogar o lixo no chão”.

No entanto, como a professora não tinha conhecimento da língua árabe e não tinha alguém para auxiliá-la no processo de tradução, ela utilizava o *Google Lens* diretamente em seu celular, possibilitando resultados parciais e fragmentados, como pode ser observado na figura 4.

FIGURA 4 – Tradução da letra manuscrita pelo Google Lens



Fonte: Google Lens (2022).

Portanto, com as palavras traduzidas pelo aplicativo, a professora podia avaliar se Layla estava compreendendo satisfatoriamente ou, ao menos, tendo uma noção adequada do conteúdo trabalhado. Além disso, esse recurso permitiu que a aluna se expressasse na língua com a qual se sentia mais confortável (Bizon; Camargo, 2018; Zambrano, 2021), considerando as difíceis circunstâncias de sua migração e os impactos socioemocionais presentes com os quais precisava lidar.

Pelo fato da escola possuir vários alunos das comunidades árabes locais (geralmente há dois ou três alunos que falam árabe e português em cada sala), a professora Marta pôde contar com o auxílio de uma das suas alunas que tinha certo domínio da língua árabe (apenas oralmente) e que traduzia algumas explicações

básicas à Layla. No entanto, quando alguns conceitos mais complexos eram introduzidos ou trabalhados, a professora passava a utilizar o *Google Tradutor* como principal recurso, devido à falta de conhecimento desses termos na língua árabe por parte da “aluna-intérprete”.

Cruzando as informações das adaptações realizadas pelos professores com o nível de satisfação expresso por eles no que diz respeito ao atendimento dos alunos, especialmente os de língua árabe, observou-se que, quanto mais o professor adaptou conteúdos, métodos ou estratégias de ensino, mais insatisfeitos eles se declararam. Em contrapartida, os professores que menos (ou até mesmo não) adaptaram suas práticas de ensino, mostraram-se mais satisfeitos, conformando-se com o que o sistema (não) orienta. Os trechos selecionados a seguir exemplificam essa situação:

Eu acredito que esteja confiante porque eles estão sendo inseridos aqui no país, então eles precisam se adaptar, né? Eles procuram as formas, ali, para compreender o que está sendo explicado... para... ELES MESMOS... assim, o próprio esforço deles para tentar se adaptar (Professora Rosângela, entrevista, 2022).

Olha... eu não sinto muita diferença com essas turmas que eu estou. É tudo meio igual (Professora Gládis, entrevista, 2022).

Então com ela (Najla), eu sempre penso que eu poderia estar fazendo algo mais, mas não encontrei o QUE desse algo mais... Talvez ela pudesse ter desenvolvido mais... (Professora Letícia, entrevista, 2022).

Não, não, eu gostaria muito de ter mais apoio, eu gostaria que tivesse uma equipe para me orientar porque eu não sei se esse trabalho que eu tô fazendo... é o mais correto, se eu deveria fazer de uma outra forma, até que ponto eu DEVO ir, ou NÃO... Então eu não me sinto...

eu entendo que o que eu tô fazendo é a melhor forma que a criança conseguiu se adaptar à turma, se sentir pertencente, até porque é uma criança que vem de um contexto de guerra e eu não quero que ela se sinta EXCLUÍDA, eu quero que ela se sinta bem-vinda, então foi a forma que eu encontrei. Mas pedagogicamente eu gostaria muito que alguém me ajudasse, me orientasse, norteasse ((suspiro)) o meu trabalho (Professora Marta, entrevista, 2022).

Mais uma vez, percebe-se o forte princípio territorialista (Calvet, 2007) que permeia o discurso de alguns professores, os quais depositam toda a expectativa de adaptação no aluno, de forma autônoma e independente, sem causar inconvenientes ou aumentar a carga de trabalho.

Quanto à insatisfação manifestada pelos professores que mais trabalharam para demover as barreiras linguísticas, é provável que seja justamente esse fator que tenha impedido o conformismo e a postura de espera passiva. De maneira ainda mais enfática, a responsabilização e o receio de estar cometendo algum erro que poderia prejudicar o aluno foram manifestados pela professora que mais adaptou suas aulas, criou recursos e estratégias específicas e preocupou-se em acolher:

[...] inclusive...deveria ter orientação mais diretiva da SMED para não gerar nenhum prejuízo para a criança, porque eu tô fazendo com o meu coração ((risos)) pensando na criança, mas eu posso causar um grande prejuízo para aquela criança por não estar fazendo da melhor forma, ou da forma que seja correta (Professora Marta, entrevista, 2022).

Ao aceitar o desafio de visibilizar a(s) diferença(s) e ajustar sua metodologia de ensino, apesar da abordagem emergencial, intuitiva e baseada na tentativa, a professora Marta demonstrou ser possível atuar pedagogicamente em contextos

multilíngues desafiadores. Mesmo que as políticas públicas de ensino voltadas à competência linguístico-comunicativa dos alunos não-nativos sejam ainda embrionárias, repensar as “[...] situações rotineiras de trabalho e afazeres do dia a dia, já que estas são as necessidades mais urgentes de uso da língua” (São Bernardo, 2016, p. 64), é uma prática perfeitamente exequível (e até mesmo imprescindível) ao processo inicial de ambientação dos alunos sob a ótica do acolhimento responsável.

Considerações Finais

À guisa de conclusão, pode-se responder à questão de pesquisa sobre a forma como se dá o atendimento educacional aos alunos que não possuem proficiência na língua portuguesa nas escolas públicas iguaçuenses, utilizando o relato da coordenadora pedagógica entrevistada: “Cada professor se virá como dá e com o que tem” (Coordenadora Rute, entrevista, 2022).

De modo geral, foi possível observar que, quanto mais os professores realizaram adaptações em suas aulas, mais adaptadas as avaliações também se tornaram. Logo, a questão multilíngue é gerenciada de acordo com a intuição de cada professor e só recebe visibilidade quando há interesse pessoal pela causa. O trabalho, por sua vez, é realizado de acordo com as possibilidades de cada docente e, geralmente, sem o engajamento desejado e necessário para enfrentar os desafios da gestão do multilinguismo no ambiente educacional.

Durante a observação participante, foi possível verificar que a gestão do multilinguismo não se trata de um caminho fácil, plenamente conhecido, e com políticas já traçadas. Contudo, é

possível planejar e agir localmente, antecipando-se às políticas verticais, e inclusive despertar a atenção dos decisores ou gestores estatais. O exemplo da postura de acolhimento responsável da professora Marta demonstrou que é possível diminuir o impacto das barreiras linguísticas. Sua conversa com a turma e seu exemplo ativo proporcionaram segurança e confiança para que Layla rompesse com o silenciamento imposto pelo monolinguismo institucionalizado nos sistemas escolares públicos.

Além de evidenciar a falta de uma política linguística municipal para administrar os contextos multilíngues nas escolas públicas iguaçuenses, este estudo traz como implicações adicionais: i) a necessidade de ampliação das discussões teóricas no campo das políticas linguísticas e da gestão do multilinguismo, ii) a intensificação e o desdobramento de pesquisas de campo nas regiões de fronteiras, especialmente nos contextos escolares multilíngues em que há demandas ainda invisibilizadas, e iii) a urgência da adoção de uma proposta pedagógica voltada para alunos migrantes, que conceba a língua portuguesa como língua adicional ou segunda língua.

Referências

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Política Linguística, Mitos e Concepções Linguísticas em Áreas Bilingues de Imigrantes (Alemães) no Sul do Brasil. *Revista Internacional de Linguística Iberoamericana*, v. 2, n. 1 (3), p. 83–93, 2004. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41678200>. Acesso em: 23 maio 2022.

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine *et al.* (org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 93-116.

ANUNCIACÃO, Renata Franck Mendonça de. A Língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento”. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 35-56, out. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341>. Acesso em: 26 abr. 2022.

ARABEZA – Alfabeto Árabe da Língua Portuguesa. In: *IQARA Islam*, c2022. A Redação. Disponível em: <https://iqaraislam.com/arabeza-alfabeto-arabe-da-lingua-portuguesa>. Acesso em: 16 ago. 2022.

BAPTISTONE, Shirlei. Glotofobia, fenômeno de estigmatização social: entrevista com Philippe Blanchet. *Caderno de Letras UFF*, Niterói, v. 32, n. 62, p. 15-22, 1º semestre 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/47443/29678>. Acesso em: 16 set. 2022.

BIZON, Ana Cecília Cossi; CAMARGO, Helena Regina Esteves de. 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, Rosana *et al.* (org.). *Migrações Sul-Sul*. 2. ed. Campinas: Nepo/Unicamp, 2018. p. 712-726.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna – a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Paradigma de Redes Sociais nos estudos Sociolinguísticos. In: MOLLICA, Maria Cecília; JUNIOR, Celso Ferrarezi (org.). *Sociolinguística, Sociolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 157-166.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2019.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

BOURDIEU Pierre. *A Economia das Trocas Linguísticas: o que falar quer dizer*. Tradução de Sérgio Miceli *et al.* 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas Linguísticas*. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CARDOZO, Poliana Fabíula. Eu nasci no Brasil, mas o Líbano é o meu País – jovens descendentes de libaneses em Foz do Iguaçu: identidade plural. *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 58, p. 13-37, jan./jun. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/33894/21155>. Acesso em: 25 ago. 2020.

CÉSAR, América Lúcia Silva; CAVALCANTI, Marilda do Couto. Do Singular para o Multifacetado: o conceito de Língua como Caleidoscópio. In: CAVALCANTI, Marilda do Couto, BORTONI-RICARDO, Stella Maris (org.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 45-65.

CAVALCANTI, Marilda do Couto; MAHER Terezinha Machado. *Diferentes diferenças: desafios interculturais na sala de aula*. Brasília: MEC/CEFIEL/ IEL/ Unicamp, 2009.

ERICKSON, Frederick. Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, v. 18, n. 4, p. 335-356, Dec. 1987. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/3216661?seq=6#metadata_info_tab_contents. Acesso em: 23 maio 2022.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia; LAPERUTA-MARTINS, Maridelma. Práticas de ensino em leitura, escrita, oralidade e análise linguística em contextos multilíngues. In: SCHRÖDER, Luciane Thomé; FRANÇA, Juliana de Sá (org.). *Jornadas: as letras e suas reverberações político-sociais – escrevendo na história. Ensino, pesquisa e extensão*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 73-88. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/jornadas-as-letras-e-suas-reverberacoes-politico-sociais-escrevendo-na-historia-ensino-pesquisa-e-extensao/>. Acesso em: 25 set. 2022.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia; SANTOS, Rosane Aparecida Biterlini. Rompendo o véu monolíngue: caminhos possíveis de gestão de línguas no ensino fundamental em Medianeira-PR. In: BERGER, Isis Ribeiro; REDEL, Elisângela (org.). *Políticas de gestão do Multilinguismo: práticas e debates*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 45-64.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos de Resistência: Políticas Linguísticas e Línguas Minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine *et al.* (org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 117-134.

MARQUES, Aline Áurea Martins. *Políticas Linguísticas e Ensino de Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes no Brasil: uma discussão a partir da oferta de cursos nas Universidades Federais*. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/189500>. Acesso em: 12 abr. 2022.

MONTE-MÓR, Walkyria As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramento. In: NICOLAIDES, Christine *et al.* (org.).

Política e políticas linguísticas. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 219-235.

NASCIMENTO, Kelin Regina Bergamini do. *Diário de Campo*. Foz do Iguaçu: [s. n.], 2022.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine *et al.* (org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

REDEL, Elisângela; MARTINY, Franciele Maria; HECK, Diana Milena. “A escola pede aos pais para falarem em casa em português com os filhos”. Gestão de línguas e práticas educacionais de professores em uma escola pública na região de Fronteira Brasil/Paraguai. In: BERGER, Isis Ribeiro; REDEL, Elisângela (org.). *Políticas de gestão do Multilinguismo*: práticas e debates. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 65-87.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. Colaboração: Dietmar Klaus Pfeiffer. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. *Português como Língua de Acolhimento*: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8126>. Acesso em: 16 maio 2022.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 73-102.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 07-72.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. Português como Língua de Acolhimento em Roraima: da falta de formação específica à necessidade social. *Revista X*, Curitiba, v. 14, n. 3, p. 16-32, jul. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60942>. Acesso em: 16 maio 2022.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. *Acolher entre Línguas: representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima*. 2021. 226 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/39467/1/Acolher%20entre%20l%C3%ADnguas.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2023.