

Formação de professoras e professores de PLAc e plurilinguismo: práticas acolhedoras no ensino-aprendizagem de português em contexto migratório

PLAc teacher education and plurilingualism: welcoming practices in Portuguese teaching-learning in a migratory context

Carla Alessandra Cursino

Universidade Federal do Paraná

<https://orcid.org/0000-0003-1648-6458>

cursino.carla@gmail.com

RESUMO

Esta contribuição, através de uma análise crítica da política linguística executada pelos Centros Culturais Brasileiros (CCBs), o programa de leitorado brasileiro e o exame de proficiência CELPE-Bras, objetiva expor a compreensão vigente sobre as políticas de promoção internacional do português desenvolvidas pelo Estado brasileiro e evidenciar a existência de características que abrandam, de forma mais ou menos voluntária, a força política das intervenções promovidas no exterior. As conclusões argumentarão que as fragilidades existentes podem ser agrupadas em duas categorias: déficits estruturais, dependentes do planejamento das políticas linguísticas adotadas, e déficits intencionais, características resultantes de dinâmicas políticas da política linguística implementada, que abrandam voluntariamente o seu impacto político internacional.

Palavras-chave: políticas linguísticas; política linguística exterior; promoção da língua portuguesa.

ABSTRACT

This article aims to discuss the teacher education of teachers of Portuguese as a Welcoming Language (PLAc) based on a plurilingual perspective (CANDELIER et al., 2012). More precisely, the interest is in understanding the challenges of Portuguese lessons in a context of crisis migration (CLOCHARD, 2007) that welcome students from practices that integrate their languages, cultures and experiences, rather than silence them. Initially, I discuss how the scarce teacher education in PLAc has occurred and I bring the plurilingual approach as a theoretical-methodological contribution to the field. I also present the results and analyses of a study in which PLAc teachers point out the obstacles to the application of plurilingual approach to this feature of Portuguese teaching-learning. They also indicate possible ways to overcome them.

Keywords: Portuguese as a Welcoming Language; Didactic Plurilingual; Teacher education

1. Introdução

O crescente fluxo migratório atual, no Brasil caracterizado pelas migrações Sul-Sul (BAENINGER, 2018), impôs à área de Português como Língua Adicional (PLA) um novo desafio: o desenvolvimento de abordagens teórico-metodológicas que dessem conta do ensino-aprendizagem do português no contexto do que se tem chamado de migrações de crise (CLOCHARD, 2007) ou de deslocamentos forçados. É nesse contexto que em meados dos anos 2000 surge, em Portugal, a vertente do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), a partir dos trabalhos de autoras como Ançã (2008), Grosso (2010), Cabete (2010). Na década seguinte, com o aumento dos trânsitos migracionais em direção ao território brasileiro, o conceito de PLAc é importado para iniciativas locais de acolhimento linguístico das populações em situação de migração forçada, principalmente (mas não exclusivamente) por aquelas desenroladas em projetos de extensão universitária.

Desde seu desembarque em terras brasileiras, o PLAc e suas especificidades têm sido alvo de inúmeras pesquisas acadêmicas. No entanto, apesar do aumento de cursos de português baseados no conceito de língua de acolhimento em universidades e, também, em instituições religiosas, Organizações Não Governamentais (ONGs) e outros tipos de associações, a área ainda carece de formação docente especializada, e isso se dá por diversos fatores. No âmbito acadêmico, a formação docente em PLAc, quando existente, fica a cargo de iniciativas pontuais, não sendo integrada a muitos currículos dos cursos de Letras que desenvolvem ações de acolhida linguística à comunidade migrante. Já voluntárias/os em igrejas, ONGs e afins, de modo geral, têm pouca oportunidade de seguir um preparo formal na área, o que os distancia de reflexões importantes sobre língua e linguagem e sobre aportes teóricos relevantes a tal contexto educacional.

Tais características da formação e da atuação em PLAc mostram uma precarização da área no Brasil (LOPEZ, 2020) ou, ao menos, sua redução a uma imagem de assistencialismo e caridade, conforme salientam Bizon e Camargo (2018), em oposição a uma vertente do PLA e da Linguística Aplicada que requer preparo específico de seus profissionais. É preciso somar a este cenário que, quando praticado pelas instituições, o preparo de docentes de língua de acolhimento, de modo geral, segue a noção de que a aquisição do idioma majoritário brasileiro é a principal condição para que a/o migrante recomece sua vida no novo território. Tal visão é perigosa, pois descarta o papel do poder público no desenvolvimento de políticas voltadas a estes indivíduos e seu bem-estar no Brasil. Além disso, ela costuma acontecer por meio de práticas didáticas que silenciam a bagagem linguística, cultural e epistêmica daquela/e que migra forçosamente.

A conjuntura aqui apresentada revela a urgência de se discutir a formação de professoras/es de PLAc, independentemente de seu local de atuação. Neste trabalho, permito-me ir além: pretendo debater o preparo de educadores linguísticos de indivíduos em situação de migração de crise

questionando a própria noção de língua de acolhimento praticada no Brasil, de modo que ela abandone ideologias monolíngues, abrindo-se, portanto, para reflexões e práticas plurilíngues. Para tanto, apresento as análises provenientes de uma pesquisa realizada com 20 professoras/es ou futuras/os professoras/es de português para migrantes que atuam em três contextos distintos: i) em projetos de extensão universitária, com o público adulto; ii) em classes particulares, como professor/a voluntário/a, também para o público adulto; iii) em escolas da educação básica, com crianças e jovens em situação de migração forçada. No papel de professora-formadora e pesquisadora, acompanhei este grupo de docentes ao longo do minicurso “Formação de professores para o acolhimento e integração de estudantes migrantes/refugiados”¹, realizado entre novembro e dezembro de 2020 e que teve como base teórica a didática plurilíngue (CANDELIER *et al.*, 2012).

As discussões realizadas neste artigo surgem de um questionário online respondido pelos participantes da investigação e, principalmente, de rodas de conversa que foram organizadas ao longo da atividade formativa da qual foram parte. Suas respostas e enunciados conduzem ao objetivo principal em minha discussão sobre formação docente em PLAc, que consiste em compreender quais são os entraves, bem como alternativas viáveis, para um preparo docente que conceba a língua de acolhimento como o local da soma, e nunca da exclusão, de repertórios linguísticos, culturais e epistêmicos do alunado.

Vale mencionar que todas/os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os nomes pelos quais são identificadas/os são fictícios, de modo a garantir seu anonimato. Os dados gerados pela investigação aqui exposta são analisados pela perspectiva qualitativa de viés interpretativista (MOITA LOPES, 1994).

Dito isto, este trabalho foi assim organizado: discuto, inicialmente, o “estado da arte” da formação docente em PLAc no Brasil. Na sequência, apresento a didática plurilíngue como uma proposta teórico-metodológica para formação de professoras/es de português em contexto migratório. Em seguida, trago o estudo realizado a partir do minicurso “Formação de professores para o acolhimento e integração de estudantes migrantes/refugiados”, com seus resultados e análises. Finalmente, coloco minhas considerações finais.

2. As pedras no caminho da formação docente em PLAc

Conforme mencionamos na introdução do presente artigo, o acolhimento linguístico das comunidades migrantes de crise ocorre em dois contextos diferentes. O primeiro deles se refere aos

¹ Este curso foi promovido no âmbito da Cátedra Unesco/Memorial da América Latina, de modo remoto, devido à pandemia de Covid-19.

projetos de extensão desenrolados em universidades brasileiras², em que as/os professoras/es de PLAc são, de modo geral, graduandos, pós-graduandos e docentes de Letras. O segundo, por sua vez, diz respeito às iniciativas conduzidas por instituições religiosas, ONGs e associações culturais. Nestes locais, as aulas são ministradas por professoras/es voluntárias/os, que não possuem necessariamente graduação em Letras ou áreas afins, tampouco formação em PLAc.

Em ambos os cenários, a situação é idêntica: há um grupo de educadoras/es linguísticos, com pouco ou nenhum apoio do poder público, sem preparo específico para o acolhimento das populações forçosamente deslocadas. No âmbito dos projetos universitários, Lopez (2020) afirma que aquelas/es que atuam no ensino-aprendizagem de português em contexto migratório julgam carecer de formação específica. Este fator traz à/ao docente uma série de inseguranças sobre sua legitimidade diante do alunado, além de conferir à área um caráter de informalidade. No caso dos cursos de português ofertados por instituições religiosas, ONGs e associações, o ensino do idioma majoritário do Brasil é visto como um ato de caridade ao migrante, o que, na visão de Bizon e Camargo (2018), reduz o PLAc a ações de voluntariado e a assistencialismo social.

De acordo com Lopez (2020), a escassa formação de professores de PLAc tem contribuído para a precarização da área. Importante ressaltar que o ensino-aprendizagem de português para migrantes de crise não pode permanecer precário, no plano da informalidade e do assistencialismo, uma vez que ele exige do professor uma série de especificidades teóricas e metodológicas, além de ser uma vertente “que demanda políticas públicas amplas e mais adequadas” (LOPEZ, 2020, p.180).

Soma-se à fraca formação docente em PLAc outra problemática, relacionada à definição de língua de acolhimento. Este conceito nasce em Portugal, no início dos anos 2000, e chega ao Brasil na década de 2010. Sua versão original, teorizada por autoras como Ançã (2008), Grosso (2010), Cabete (2010), Oliveira (2010), baseia-se na convicção do “domínio da língua enquanto um dos factores basilares na integração do imigrante” (CABETE, 2010, p. 47).

Em outras palavras, os cursos de português ofertados neste contexto, bem como o preparo de educadoras/es linguísticos, assumiram que as pressões econômicas, sociais e legais sofridas pelo migrante na sociedade acolhedora conferem ao ensino-aprendizagem de português um caráter emergencial. Ançã (2008) enxerga o domínio da língua portuguesa como “uma das vias mais poderosas para a integração dos estrangeiros, tanto a nível individual (garantia da autonomia) como colectivo (harmonia social)” (ANÇÃ, 2008, p. 74).

² Lopez e Diniz (2018) listam alguns dos cursos de PLAc promovidos por instituições de ensino superior brasileiras: Universidade de Brasília; Universidade de São Paulo, em parceria com a Missão Paz e com o Oásis Solidário; Universidade Federal de Minas Gerais; Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais; Universidade Federal do Paraná; Universidade Tecnológica do Paraná; dentre outras.

No Brasil, a acolhida mediada pelas universidades adotou inicialmente como pressuposto teórico a linha portuguesa de PLAc, uma vez que se percebeu que o Português como Língua Estrangeira (PLE) ou Língua Adicional (PLA), enquanto aporte teórico, era insuficiente para atender o público migrante e suas especificidades (AMADO, 2013).

Recentemente, alguns pesquisadores da área de PLE/PLA (DINIZ, 2015; ANUNCIACÃO, 2017; LOPEZ; DINIZ, 2018; BIZON; CAMARGO, 2018) têm questionado a noção de PLAc, mais especificamente a defesa da aprendizagem do idioma local como fator fundamental para a inserção do migrante no corpo social do espaço de acolhida. Para estes autores, aos quais me filio teoricamente, a aprendizagem da língua de acolhimento acontece, a rigor, por meio do silenciamento de línguas e culturas subalternizadas ao longo da história. Instaura-se, assim, um cenário de colonização linguística às avessas (DINIZ, 2015). Ademais, a subalternização do migrante - provocada pela ideia de raça promovida na lógica moderna/colonial³ (QUIJANO, 2014) e reforçada pela acepção portuguesa de PLAc - conduz professores a olhar o Outro “fundamentalmente como vulnerável, como aquele que não tem nada e a quem tudo falta” (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 715). Essa postura reduz o acolhimento a um amparo circunstancial e estabelece uma hierarquização das relações, que aloca o migrante numa posição de inferioridade, diminuindo ou impossibilitando diálogos interculturais e mais igualitários (BIZON; CAMARGO, 2018).

Deste modo, percebe-se que o ensino de português em contexto de migração de crise requer o afastamento de posições nacionalistas, de forma que o desenvolvimento de proficiência em português aconteça “por meio de experiências de sensibilização para a discursividade e heterogeneidade constitutivas das práticas languageiras, visibilizando vozes e culturas historicamente silenciadas” (DINIZ, 2015, p. 7). Um primeiro passo para o afastamento de práticas nacionalistas é a própria reformulação do conceito de Português como Língua de Acolhimento. Face às discussões tecidas até aqui, entendo que a seguinte proposta para PLAc é mais adequada às reflexões recentes sobre a área:

Entendemos *PLAc* como ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA) - integrante, portanto, da área de Linguística Aplicada – que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna. Seu objetivo é a produção e circulação de saberes linguístico-discursivos que, em última instância, contribuam para “produzir e democratizar mobilidades e multiterritorialidades”, fazendo face a processos de “reterritorialização precária” (BIZON, 2013, p. 123). Daí a necessidade imperativa de um olhar sempre problematizador, que lance dúvidas sobre certezas que

³ Segundo Quijano (2014), a noção e categoria de raça surge como resultado do colonialismo europeu e da “conquista” da América, distinguindo o ser humano entre europeu e não europeu, branco e não branco. É neste contexto que se localiza, enquanto marco teórico, o termo “colonialidade do poder”, cunhado por Quijano (1991; 2014). Trata-se de um padrão de poder que surge no mundo colonial, dominado pela Europa, e que persiste até os dias atuais por meio das práticas capitalistas e da ideia de raça.

facilmente podem ir se construindo na especificidade em questão. (LOPEZ; DINIZ, 2018, s/p).

Diante do cenário de ensino-aprendizagem de PLAc aqui exposto, parece-me urgente que educadoras/es linguísticos em contexto migratório tenham a oportunidade de seguir formação específica em PLAc a partir da visão proposta por Lopez e Diniz (2018), de modo a promoverem práticas docentes que visibilizem a língua, a cultura e as epistemes de povos subalternizados (WALSH, 2009). Por meio da formação docente, espera-se uma transformação no agir professoral: da visão do lugar do professor como a figura licenciada para pautar a agenda do migrante, sujeito sempre inferiorizado, para o local da “luta com”, em que a educação subversiva (FALS BORDA, 2003) e as relações de dialogicidade com educandos (FREIRE, 2005) ganhem espaço nas salas de aula de PLAc e se tornem uma via de cobrança do poder público em prol do desenvolvimento de políticas voltadas à migração de crise, e, de modo mais abrangente, de transformações sociais.

Tenho procurado contribuir com o campo da formação docente em PLAc ao propor a adoção de abordagens plurilíngues à área. Entendo que estas são uma alternativa à visibilização das práticas linguísticas, culturais e epistêmicas das comunidades migrantes, bem como um ponto de partida para um giro na postura dos profissionais que acolhem linguisticamente esses sujeitos, independente de seu contexto de atuação. Na seção seguinte, apresento a didática plurilíngue, metodologia que orienta o curso de formação sobre o qual falo na seção 3 e no qual realizei a pesquisa que discuto neste artigo.

2.1. Acolher línguas, culturas e vivências por meio da formação docente em PLAc

A adoção de uma perspectiva plurilíngue no ensino-aprendizagem de língua de acolhimento (e de línguas em geral) significa a aceitação de que as práticas linguísticas, culturais e epistêmicas dos alunos têm espaço na sala de aula, sendo ferramentas, jamais obstáculos, para a aquisição de um novo idioma. Opõe-se, portanto, a espaços monolíngues. Entretanto, a formação docente sob esta ótica não requer que educadoras/es se tornem políglotas, pois o plurilinguismo não tem a ver com “falar muitos idiomas”. A atuação no campo plurilíngue está relacionada com o emprego de atitudes e de metodologias que favoreçam a mobilização do repertório linguístico do alunado e das/os professoras/es.

Assim, em consonância com Matthey e Simon (2009) e Cursino (2021), entendo que um primeiro passo para a formação de professoras/es de PLAc numa perspectiva plurilíngue, consiste em despertá-los para seu próprio plurilinguismo, rompendo com a ideologia monolíngue na qual são formados (CURSINO, 2021). Esta quebra pode ser alcançada por meio de abordagens reflexivas, em que o educador resgata sua própria biografia linguística (MELO-PFEIFER; SCHMIDT, 2014), bem como observa a pluralidade da paisagem linguística (SHOHAMY; WAKSMAN, 2012) de seu

entorno. Vale notar, contudo, que o despertar para a constituição plurilíngue da/o professor/a é acompanhado de conflitos impostos por diversos agentes sociais. As tensões não devem jamais ser ignoradas, mas sim, vistas como motivadoras de novos debates e construções.

Ainda com base em Matthey e Simon (2009), proponho que o preparo de docentes de língua de acolhimento num viés plurilíngue se dê por meio de atitudes de aceitação e de afeto para com os estudantes, o que requer formação em duas dimensões: a profissional e a ética. A primeira está relacionada com o agir professoral, ou seja, com a aprendizagem de diferentes metodologias que proporcionem aos estudantes migrantes um ambiente que os acolha em sua integridade linguística, cultural e epistêmica. A segunda se refere ao desenvolvimento da alteridade entre os sujeitos da dinâmica do ensino-aprendizagem, isto é, entre professor-aluno, aluno-aluno, professor-aluno-membros da instituição de acolhida. Por meio da alteridade, busca-se conhecer o Outro a partir da palavra e das vivências deste Outro, construindo um novo espaço. Neste, as tensões também se fazem presentes, mas nelas se constroem conhecimentos outros, em busca de relações respeitadas e simétricas.

No que diz respeito às metodologias plurilíngues, as abordagens plurais (CANDELIER *et al.*, 2012) são opções importantes para a criação de espaços de educação linguística mais heterogêneos, podendo, assim, ser integradas a programas de formação docente em PLAc. De modo geral, trata-se de recursos metodológicos que “colocam em cena atividades que implicam **diversas** (=mais de uma) variedades linguísticas e culturais” (CANDELIER *et al.*, 2012, p.6, tradução minha)⁴ e que podem ser adaptados ao ensino-aprendizagem de português em contexto migratório. Todos eles se contrapõem à ideia da sala de aula monolíngue, entendendo, assim, que as interações entre professores e alunos, bem como a aquisição de um novo idioma, podem ocorrer em várias línguas (MELO-PFEIFER, 2018).

As abordagens plurais são compostas por quatro ferramentas metodológicas⁵: i) Intercompreensão entre línguas de uma mesma família (ESCUDE; CALVO DEL OLMO, 2019); ii) Abordagem intercultural (BYRAM, 1997); iii) Despertar para as línguas (CANDELIER, 2003); Didática integrada de línguas (WOKUSCH, 2008). Colocá-las na prática docente em PLAc possibilita a transformação da experiência de aquisição da língua de acolhimento, uma vez que o alunado utiliza sua voz a partir de sua identidade linguística e cultural, criando espaços coletivos de poder.

⁴ No original: mettent en œuvre des activités d’enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois **plusieurs** (= plus d’une) variétés linguistiques et culturelles.

⁵ Para mais detalhes sobre o funcionamento de cada uma das abordagens plurais, recomendo a consulta às referências citadas. O leitor também pode encontrar esclarecimentos sobre elas, inclusive discussões sobre sua aplicação no ensino-aprendizagem de português em contexto migratório, em Cursino (2020).

Atento para um ponto em especial, desconsiderado, de modo geral, na didática plurilíngue, mas cuja discussão é fundamental no Sul global. A reunião de múltiplas línguas e culturas não deve tomar a via de um multiculturalismo que prega a tolerância, mas que vela desigualdades, como destaca Garcés (2007). Conseqüentemente, é importante que professoras/es de PLAc tenham formação para que suas aulas sejam permeadas por momentos em que educandas/os possam refletir sobre uma diversidade que, do ponto de vista da colonialidade do poder (QUIJANO, 2014), é concebida por uma perspectiva da cultura dominante, que subjuga outras, e que, portanto, deve ser questionada e reestruturada (WALSH, 2002).

A didática plurilíngue foi o aporte teórico que orientou o minicurso “Formação de Professores para o Acolhimento e Integração de Estudantes Migrantes e Refugiados”, ministrado por mim e no qual realizei uma pesquisa com um grupo de professores e futuros professores de português em contexto migratório. Apresento o estudo, seu resultado e análises na seção seguinte.

3. O que pensam docentes de português em contexto migratório sobre a didática plurilíngue?

O minicurso “Formação de Professores para o Acolhimento e Integração de Estudantes Migrantes e Refugiados” foi ministrado por mim, em parceria com a Cátedra UNESCO/Memorial da América Latina, entre os dias 7 de novembro de 2020 e 5 de dezembro de 2020, de modo online (pela plataforma Zoom, com transmissão ao vivo no canal do Memorial da América Latina no Youtube), em decorrência das medidas sanitárias de proteção contra a Covid-19. A iniciativa visou alcançar profissionais e voluntários que atuam no acolhimento das populações deslocadas forçosamente, com o objetivo de sensibilizá-los para práticas didáticas que recebam em sala de aula o aluno migrante em sua totalidade, de modo a visibilizar sua bagagem linguística e cultural.

A formação contou com 5 sessões nas quais os seguintes temas foram tratados⁶:

- Sessão 1: Dados gerais sobre migração e refúgio no Brasil; apresentação da didática plurilíngue e de práticas de acolhida.
- Sessão 2: Conceitos e reflexões sobre língua e ensino-aprendizagem de língua (inclusive de língua de acolhimento); biografia linguística.
- Sessão 3: Paisagem linguística no acolhimento e integração do alunado migrante.
- Sessão 4: Abordagens plurais: Intercompreensão e Didática integrada entre línguas.
- Sessão 5: Abordagens plurais: Abordagem intercultural e Despertar para as Línguas.

⁶ Todas as sessões estão disponíveis no canal do Memorial da América Latina no Youtube: <https://www.youtube.com/user/MemAmericaLatina>. Acesso em: 21/08/2021.

Já a dinâmica do minicurso foi assim planejada: durante a primeira hora de cada sessão, eu, no papel de professora-formadora, realizava uma explanação sobre a temática de cada sessão. Este momento era aberto ao público em geral⁷, o qual, ao final da fala da professora-formadora, podia realizar perguntas e tecer comentários. Na sequência, eu me reunia durante uma hora e quarenta minutos, pela plataforma Zoom, com um grupo de 20 professores de português⁸ com o intuito de promover rodas de conversa para ampliar as discussões acerca dos temas vistos na primeira hora de cada encontro. É com este segundo grupo que desenvolvo a investigação aqui apresentada. Conforme já mencionado na introdução deste trabalho, o objetivo principal desta pesquisa era compreender em que medida uma formação docente em PLAc num viés plurilíngue pode ser apreendida por professoras/es de português em contexto migratório, de modo que estas/es apontassem os desafios existentes para a aplicação do plurilinguismo em seu contexto de atuação, bem como refletissem sobre alternativas possíveis para superá-los.

3.1. Metodologia de pesquisa e perfil das/os participantes

Utilizo como metodologia de pesquisa dois instrumentos. O primeiro deles é um questionário online, via Google Forms, passado aos participantes após a finalização do minicurso. Por meio dele, procurei compreender as impressões gerais sobre a didática plurilíngue. Mobilizo também a análise das interações surgidas ao longo das rodas de conversa realizadas nas 5 sessões da atividade formativa entre as/os participantes entre si, bem como entre elas/es e mim, no papel de professora-formadora. Após a conclusão do minicurso, retornei à gravação de cada sessão e realizei sua transcrição.

O grupo de docentes que participaram deste estudo é composto por 20 professoras e professores (embora nem todas/os tenham estado presentes em todos os encontros), sendo 18 mulheres e 2 homens. Todas/os habitam e trabalham no estado do Paraná, em 5 cidades diferentes: Curitiba, Araucária, Colombo, Ponta Grossa e Foz do Iguaçu. Do total, 15 participantes possuem formação completa ou em andamento em Letras e 5 possuem graduação completa ou em andamento em Pedagogia.

Interessante notar que das/os 20 professoras/es, 13 possuem experiências de ensino-aprendizagem de PLE e/ou de PLAc. As aulas de português para migrantes ministradas pelos

⁷ O minicurso contou com 1204 inscrições de educadores e profissionais de outras áreas alocados em todas as regiões do Brasil, bem como em outros países (Bolívia, Chile e França), o que demonstra a procura, bem como a urgência, de iniciativas de formação de professores em contexto de migração de crise.

⁸ Este grupo foi escolhido com base em sua localização geográfica: como menciono adiante, todos os participantes estão no estado do Paraná. Opto por esta localidade por ser também a minha e, ainda, o meu local de pesquisa de doutoramento.

participantes com vivências em língua de acolhimento acontecem em 3 contextos diferentes: em projetos de extensão universitária, em escolas de ensino básico (acolhimento linguístico de crianças e jovens) e em classes particulares voluntárias, sem vínculo com instituições. As/os demais não possuem vivência em ambas as áreas. Destaca-se também que 9 participantes afirmaram não conhecer a didática plurilíngue antes do minicurso “Formação de professores para o acolhimento e integração de estudantes migrantes/refugiados”. Os demais dizem que possuíam familiaridade com a proposta metodológica em questão, sem necessariamente aplicá-las em suas aulas.

3.2. A voz das/os professoras/es: resultados e análises da pesquisa

No questionário online, todas/os as/os professoras/es afirmaram que o plurilinguismo é uma perspectiva pedagógica válida e viável no ensino-aprendizagem de português em contexto migratório. Contudo, os participantes também entenderam que existem entraves para que esta metodologia entre no campo do PLAc. Quando questionadas/os sobre possíveis obstáculos para a aplicabilidade da didática plurilíngue em aulas de língua de acolhimento, duas respostas se sobressaíram: i) o engessamento dos programas pedagógicos, os quais são construídos com base em ideologias monolíngues; e ii) a falta de tempo para tentativa de novas abordagens metodológicas.

Analisando as transcrições das rodas de conversa do minicurso, procurei identificar diálogos que ilustrassem as angústias e os temores do grupo de docentes frente a uma nova proposta didática para o PLAc. Na segunda sessão, por exemplo, discutimos abordagens para acessar a biografia linguística do alunado migrante, de modo que suas línguas e culturas se tornem um apoio importante para a aquisição do idioma português. Em meio ao debate sobre a importância de proporcionar classes plurilíngues, Renata⁹, professora de português em uma escola de ensino básico, falou sobre a situação vivida por ela em seu ambiente de trabalho, evidenciando a questão da falta de abertura dos currículos para línguas e culturas que não são aquelas previstas nos programas pedagógicos.

Eu trabalho num lugar muito legal, onde os diretores são muito abertos e tal. Mas a dificuldade que sempre encontro é o ambiente da língua padrão, né? (...) Então, você tem que burlar esse livro didático que você é obrigado a usar. Tem uma pressão para seguir o livro, uma pressão da escola e até das famílias. (Renata, professora de português no ensino básico).

O enunciado de Renata indica um entendimento de que os currículos pedagógicos (da educação básica e, em muitos casos, de cursos de PLAc) são construídos a partir de uma lógica monolíngue (DINIZ; NEVES, 2018). Do mesmo modo, a formação docente em cursos de Letras e de

⁹ Relembro que todos os nomes usados para identificar as professoras são fictícios, de modo a garantir seu anonimato.

Pedagogia também seguem a lógica do monolinguismo. Essas são realidades que se impõem nas instituições escolares¹⁰ e nas ações de acolhimento linguístico voltadas ao público migrante, principalmente naqueles que se orientam pela aceção portuguesa de língua de acolhimento, conforme argumentei anteriormente. Assim, quando Renata afirma que se vê obrigada a cumprir um conteúdo monolíngue, percebe-se a influência das relações de poder nos ambientes educacionais, também formatadas com base no monolinguismo e nas quais o professor está em uma posição inferior, sem contemplar possibilidades de agir diferentemente do que prescrevem os programas pedagógicos.

Também resgatei nas transcrições das interações entre os participantes do minicurso enunciados que pudessem exemplificar a questão da falta de tempo para tentativa de novas abordagens metodológicas em classes de PLAc. No último encontro, indaguei diretamente os educadores presentes sobre os obstáculos que, porventura, eles enfrentam em sua atuação docente diante de estudantes migrantes. Na ocasião, Mônica, professora de português em uma escola de ensino básico e docente de PLAc em projetos de extensão universitária, colocou suas inquietações sobre uma possível mudança de aporte teórico-metodológico nas aulas de PLAc.

Ah, eu não sei muito da viabilidade porque eu não sei até que ponto a gente vai encontrar abertura pra um trabalho assim, né? E se a gente vai poder contar com outras pessoas...A gente muitas vezes não tem apoio dos colegas, não dá tempo de criar material didático do zero, falta material didático. Se tivesse material já concebido, isso facilitaria muito, mas não tem. (Mônica, professora de português no ensino básico e de PLAc).

A fala de Mônica atenta para o caráter de informalidade do ensino-aprendizagem de português para deslocados forçados, como aponta Lopez (2020). A falta de formação e de profissionalização da área *versus* a urgência de acolhida das populações migrantes possui como consequência salas de aula de língua de acolhimento regidas por professores voluntários. Estes, devido às suas ocupações profissionais prioritárias, não dispõem de muito tempo para se dedicar ao planejamento de aulas que não lhes trazem remuneração financeira, muito menos para abordagens didáticas diferentes daquelas já conhecidas e praticadas. Além disso, a “falta de apoio dos colegas” revela como a atuação em PLAc parece ser, em muitos casos, uma atividade solitária - mais uma marca de informalidade para a área. Nesse sentido, o *status* do PLAc como mera ação de voluntariado é preocupante, pois “o professor de PLAc é significado, por extensão, como um profissional de caráter quase missionário” (LOPEZ, 2020, p. 172), não sendo visto, portanto, como um educador de uma vertente que exige

¹⁰ Diniz e Neves (2018) falam, por exemplo, sobre como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a heterogeneidade linguística-cultural da sociedade brasileira, porém, considera que a escola deve funcionar como um espaço monolíngue, com o domínio do português brasileiro.

expertise e que deveria estar amparada por políticas públicas voltadas ao amplo acolhimento dos sujeitos migrantes.

Interessante notar que, na visão dos participantes da pesquisa, os dois principais obstáculos para uma atuação docente em PLAc que acolha o alunado migrante em suas línguas, culturas e conhecimentos se relacionam com as pedras no caminho da formação de professores nesta faceta da língua portuguesa, conforme discutido neste trabalho: a precariedade da área no Brasil e uma visão monolíngue e neocolonizadora do ensino-aprendizagem do idioma brasileiro. Contudo, analisando as interações realizadas nas rodas de conversa, percebi uma espécie de embate vivenciado pelos participantes do grupo ao longo do minicurso de formação. Seus discursos trazem, assim, uma multiplicidade de vozes, sendo compostos pelas experiências do cotidiano profissional, pelas reflexões internas realizadas durante as atividades formativas e pelas trocas com os colegas e comigo, enquanto professora-formadora. Embora reconhecessem as dificuldades para uma atuação plurilíngue na sala de PLAc, conforme lhes fora proposto no minicurso, os docentes procuravam encontrar saídas para tais entraves.

Nesse sentido, as alternativas que se sobressaíram nas interações do minicurso apontam para dois caminhos que se entrecruzam: i) o agir nas brechas da lógica monolíngue; e ii) o professor como agente de transformação do ensino-aprendizagem de português em contexto migratório.

O que denomino de “agir nas brechas” dialoga com o conceito de brecha / fendas da colonialidade proposto por Walsh (2016). Para a autora, as tais brechas resultam de movimentos de resistência face à hegemonia do poder colonial advindos, sobretudo, de movimentos sociais. As ações neste pequeno espaço são capazes de provocar feridas maiores no sistema e, ainda, criar insurgências que constroem alianças e modos outros de viver.

Em uma carta à autora, Ferrão-Candau (2020) fala das brechas como

espaços-tempo em que desaprendemos, reaprendemos e criamos. Estamos chamados/as a ampliar e expandir as brechas, criando possibilidades outras de conhecer, agir, nos relacionarmos, enfim, outras formas de vida em que a conectividade, a igualdade, as diferenças, as relações sociais sejam vividas em plenitude. (FERRÃO-CANDAU, 2020, p. 150).

Em diversos momentos das rodas de conversa ao longo do minicurso de formação docente de português em contexto migratório, os participantes buscaram enxergar possibilidades outras de agir e de acolher a/o estudante deslocado forçosamente a partir de suas línguas e culturas, escapando, assim, de óticas monolíngues do ensino do idioma majoritário brasileiro. Durante uma discussão sobre como incluir nas atividades de sala de aula o repertório linguístico do alunado migrante, Débora, professora de português como língua materna e voluntária de PLAc, propõe ao grupo:

Se você for falar de verbo, sujeito, objeto (...) isso são conceitos que se dão em qualquer língua, né? Então você poderia pegar, por exemplo, uma sentença em créole, uma sentença em espanhol ou em uma língua indígena que estejam presentes na sala e você pode fazer essa comparação. (Débora, professora voluntária de PLAc).

No entendimento de Débora, a atuação plurilíngue pode acontecer nas pequenas brechas, em oportunidades discretas que podemos encontrar no próprio sistema monolíngue de ensino-aprendizagem de português. Ou seja, trata-se de uma questão de saber aproveitar o momento, algo que desenvolvemos na medida em que aprimoramos nossa competência plurilíngue. O cenário proposto pela professora mostra que, no viés do plurilinguismo, muitas vezes não necessitamos de um material didático específico, mas sim de estratégias de atuação que integrem a pluralidade linguística e cultural da classe. No caso de Débora, a solução para fugir de visões monolíngues do ensino de português em caráter migratório está na comparação de sentenças nos idiomas dos alunos da classe. Vale ressaltar que o docente não precisa, necessariamente, conhecer todas as variedades linguísticas de seus estudantes. Eles próprios podem ser chamados para escrever as tais sentenças em suas línguas de origem, valorizando, assim, seus repertórios e sua participação no grupo.

A segunda alternativa em prol de práticas plurilíngues posiciona a/o professor/a como agente de transformação do ensino-aprendizagem de português em contexto migratório. Em outras palavras, para as/os docentes participantes do estudo, é possível transformar o próprio local de atuação a partir da apropriação da didática do plurilinguismo, sem esperar determinações ou políticas linguísticas das instituições de acolhimento, bem como do poder público. Mais uma vez, o primeiro passo para tal mudança de perspectiva metodológica começa com o desenvolvimento da competência plurilíngue do(a) educador(a). No quarto encontro da formação, discutimos a abordagem intercultural (BYRAM, 1997) como uma ferramenta de aproximação de práticas culturais das comunidades deslocadas forçadas. Provocada pelas reflexões suscitadas ao longo da roda de conversa, Priscila, pedagoga na rede pública de ensino, compartilha com os colegas seu sentimento diante da metodologia em discussão:

Eu nunca tinha pensado que a escola, o professor pode realizar essas atividades culturais, mas não é difícil. Fico pensando que essas atividades de folclore, de feira gastronômica, por exemplo, dá pra gente aproximar a escola e a comunidade... e conhecer essa comunidade (Priscila, pedagoga na rede pública).

A partir da consciência plurilíngue de educadores, espera-se um efeito cascata, o qual começa em cada sala de aula e se amplia até chegar ao diálogo com o poder público. Inicialmente, a/o professor/a desenvolve sua competência plurilíngue, passando a compreender que sua sala de aula pode ser habitada por diferentes línguas e culturas. Na sequência, ela/e adota metodologias plurilíngues em suas classes a fim de despertar o plurilinguismo de suas/seus estudantes. Por fim, a/o

docente passa a se conceber como um agente de transformação social, que participa da (re)construção identitária de seus estudantes e que, juntamente à comunidade migrante, passa a demandar do poder público políticas de amparo a esses indivíduos.

Parece ter ficado evidente para os participantes do minicurso que a adoção do plurilinguismo como paradigma teórico para a área de PLAc resultará de atitudes “de baixo para cima”. O depoimento de Andreia, professora de PLAc em um projeto universitário, transparece tal noção.

A gente vai fazer nossa transformação na sala de aula, no sentido de, de repente, deslocar essa orientação tão monolíngue, né, pra uma ideia de maior pluralidade. A gente pode deslocar uma ideia de falante nativo, transformar mesmo nossa visão de língua, pensando que são múltiplos, né? É algo múltiplo, essas pessoas podem trazer seus repertórios diversos. Eu acho que essa já é uma atitude bem importante (Andreia, professora de PLAc).

4. Considerações finais

Meu intuito maior neste artigo foi discutir caminhos possíveis para uma formação de professoras/es de PLAc a partir de pilares teóricos-metodológicos que coloquem em suas classes as bagagens linguísticas, culturais e epistemológicas de alunas/os migrantes de crise. É preciso considerar que a/o docente de português tem ou terá diante de si sujeitos que chegaram às terras brasileiras no contexto das migrações Sul-Sul (BAENINGER, 2018). Ou seja, estamos falando de mulheres, homens e crianças vindos de processos de subalternização e de silenciamento e que, no prisma moderno/colonial, adentram no território brasileiro, este também marcado por subalternizações de seu povo, sua língua e sua cultura. No novo país, essas pessoas se deslocam forçadamente continuam apagadas por processos de invisibilização de diversas ordens.

Não se pode, portanto, aceitar que educadoras/es linguísticos atuem numa espécie de colonialidade linguística às avessas, conforme coloca Diniz (2015), impondo àquela/e que se desloca forçadamente uma única língua, uma única cultura, como se a aquisição do idioma majoritário do Brasil fosse a garantia de uma vida plena e feliz. Esta é, contudo, a noção de PLAc veiculada por muitas/os docentes desta área - seja por quem trabalha em projetos universitários, seja por quem oferta aulas de português em instituições religiosas, ONGs e afins. A/o professor/a que continuar se pautando nesta perspectiva estará contribuindo para o reforço da imagem do Brasil como um país monolíngue - o que está longe de ser verdade, como atenta Maher (2007). Estará, ainda, em atitudes de violência simbólica (LOPEZ, 2018), impedindo que suas/seus alunas/os existam e resistam a partir de suas identidades linguísticas e culturais.

Como contraponto a este cenário, ao qual ainda se soma a informalidade característica da área de PLAc, proponho uma formação docente com base na didática plurilíngue (CANDELIER *et al.*,

2012). Vejo neste aporte teórico, que leva para a sala de aula o repertório linguístico e cultural da/do aprendiz como apoio para a aquisição de um novo idioma, um primeiro passo para o ensino-aprendizagem de língua de acolhimento que abandone visões monolíngues e adote perspectivas mais heterogêneas. No entanto, não podemos ser inocentes face ao plurilinguismo. É preciso ressaltar que seus pressupostos nascem, tal qual a noção primeira de PLAc, em solo europeu e que pregam, em última instância, a aceitação do Outro. Defendo que é necessário cruzar as fronteiras da mera tolerância entre os povos. Por isso, reforço que o ensino-aprendizagem de português para migrantes de crise no Brasil deve questionar a ideia de diversidade, desenrolada sob a ótica da modernidade/colonialidade, para que se busque, de fato, (re)configurações sociais face à presença das populações migrantes nas cidades brasileiras.

O estudo que apresentei neste artigo, o qual mobilizou um grupo de 20 educadoras/es de português em contexto de migração, indica que a abordagem plurilíngue pode significar o início de uma transformação no conceito de PLAc e, conseqüentemente, guiar o preparo de professoras/es da área. Depois de passarem por um minicurso sobre PLAc e plurilinguismo, todas/os participantes julgaram que a metodologia plurilíngue pode contribuir de modo significativo à noção de língua de acolhimento. O ato de acolher ganha novas sonoridades, novas cores: passa a ocorrer a partir da filiação linguística e cultural da/do estudante migrante.

Os obstáculos apontados pelas/os participantes da pesquisa para a efetivação de uma pedagogia plurilíngue no PLAc indicam que é necessário preparar educadoras/es que possam ir contra o sistema, solidificado na ótica moderna/colonial e monolíngue. Nesse sentido, podemos retomar a figura do educador subversivo (FALS BORDA, 2003), que deseja a libertação da/o educando das forças coloniais e cujo foco está nos saberes dessas pessoas. No caso do ensino-aprendizagem de português para migrantes de crise no Brasil, a subversão que deve ser aprendida pelas/os professoras/es de PLAc está relacionada, inicialmente, à importância de conhecer a/o estudante de que se está diante a partir de atitudes de alteridade e da escuta (FREIRE, 2005a). Está ligada, ainda, à aplicação de estratégias de sala de aula que se contraponham aos currículos monolíngues. São pequenas atitudes docentes que ocorrem nas fendas da colonialidade. O importante é saber enxergá-las.

A educação subversiva, conforme mostraram as/os participantes da investigação aqui exposta, também reside em saber que cada docente tem o poder de transformar seu próprio contexto de atuação. Com raras exceções, o poder público brasileiro continua cego às demandas da comunidade de deslocados forçados. As urgências colocadas pelas migrações impedem que esperemos medidas efetivas dos governos. É preciso agir e agir agora para que essas pessoas se valham do direito de recomeçar suas vidas. Nas classes de PLAc, cada educador/a pode começar sua transformação ao aceitar o caráter plurilíngue de todos os sujeitos, promovendo aulas que coloquem no palco da

aquisição do português a bagagem linguística, cultural e epistêmica das/os alunas/os migrantes e que questionem os apagamentos que lhes atingem. É necessário, assim, ofertar cursos de formação de professoras/es de PLAc que realizem tais reflexões e que construam maneiras didáticas de colocá-las em prática - em todos os cenários de atuação.

Acredito no efeito cascata que possuí o agir nas fendas por meio de uma educação subversiva. Educadoras/es despertam para seu próprio plurilinguismo e para o de seus estudantes. Estes, por meio de aulas em ambientes multilíngues, também percebem seu plurilinguismo. Finalmente, cada professor/a e cada aluna/o se tornam agentes de (re)configurações sociais e culturais. Tornam-se, ainda, indivíduos ativos que passam a cobrar do poder público políticas de amparo às populações de migrantes de crise. Trata-se de um caminho longo, mas que deve ser percorrido com esperança, pois, como diz Paulo Freire, é preciso esperar. Sempre.

Referências

AMADO, R.S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista da SIPLE*, Brasília, ano 4, n. 2, 2013. [online].

ANÇÃ, M. H. Língua portuguesa em novos públicos. *Saber (e) Educar*, Porto, n. 13, p. 71- 87, 2008.

ANUNCIÇÃO, R.F.M. *Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas, 2017.

BAENINGER, R. Introdução. In: BAENINGER, R. *et al.* (orgs.). *Migrações Sul-Sul*. Campinas: NEPO/UNICAMP, p.13-16, 2018.

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, R. *et al.* (orgs.). *Migrações Sul-Sul*. Campinas: NEPO/UNICAMP, p. 712-726, 2018.

BYRAM, T. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CABETE, M. *O Processo de Ensino-Aprendizagem do Português enquanto Língua de Acolhimento*. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Lisboa: Universidade de Lisboa, 2010.

CANDELIER, M. *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, DeBoeck Supérieur, 2003.

CANDELIER, M.; CAMILLERI-GRIMA, A.; CASTELLOTTI, V.; DE PIETRO, J.; LÖRINCZ, I.; MEISSNER, F.J.; SCHRÖDER-SURA, A.; NOGUEROL, A. *Le CARAP: un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et cultures. Compétences et ressources*. Graz : Centre Européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe, 2012, 104p. Disponível em: <<https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/.CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740>>.

CLOCHARD, O. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. In: *EchoGéo*, v. 2., 2007. Disponível em: <http://echogeo.revues.org/1696>.

CURSINO, C.A. Plurilinguismo e decolonialidade na formação de professores de estudantes migrantes/refugiados. In: *Cadernos da Cátedra UNESCO/Memorial: Movimentos da América Latina*, vol. 1, p.64-87, 2021.

CURSINO, C.A. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de migrantes / refugiados. In: *Calidoscópio*, v.18 n.2, p. 415-434, 2020.

DINIZ, L.R.A.; NEVES, A.A.O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no Ensino Básico brasileiro. In: BIZON, A.C.C.; DINIZ, L.R.A. (orgs), *Revista X. Dossiê especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co) construindo sentidos a partir das margens*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, v 13, n 1, p.87-110, 2018.

DINIZ, L.R.A. Entre discursos mercadológicos e nacionalistas: apontamentos para o ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas. *Entremeios: Revista de Estudos do Discurso*. Porto Alegre. v. 10, 2015.

ESCODÉ, P.; CALVO DEL OLMO, F. *Intercompreensão: a chave para as línguas*. São Paulo: Parábola, 2019.

FALS BORDA, O. *Ante la crisis del país: ideas-acción para el cambio*. Bogotá: El Áncora Editores; Panamericana Editorial, 2003.

FERRÃO-CANDAU, V. M. Fertilizando a construção de saberes e práticas na área de educação. In: ORTEGA-CAICEDO, A.; LANG, M., (Orgs). *Gritos, grietas y siembras de nuestros territorios del sur. Catherine Walsh y el pensamiento crítico-decolonial en América Latina*. Quito: Editora Abya Yala, Universidad Simon Bolivar, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2005 (1996).

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2005 (1968).

GARCÉS, F. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: CASTRO-GOMÉS, S.; GROSGOUEL, R. (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 217-242, 2007.

GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9,n.2, p. 61-77, 2010.

LOPEZ, A.P.A. O Professor de Português como Língua de Acolhimento: entre o ativismo e a precariedade. In: *Fólio Revista de Letras*, v.12, n.1, jan/jun, p. 169-191, 2020.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. In: *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira*, 2018.

MAHER, T. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: M.C. CAVALCANTI; S.M. BORTONI-RICARDO (orgs.), *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, p. 67-94, 2007.

MATTHEY, M.; SIMON, D.L. Altérité et formation des enseignants: nouvelles perspectives. In: *Lidil – Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 39, vol. 1, p.5-19, 2009.

MELO-PFEIFER, S. The multilingual turn in foreign language education. Facts and falacies. In : BONNET, A. ; SIEMUND, P. *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms*, p. 192-211, 2018.

MELO-PFEIFER, S.; SCHMIDT, A. “Desenha-te a falar as línguas que conheces”: imagens de crianças luso(fono)descendentes na Alemanha acerca da sua Competência Plurilingue. In ANDRADE, A. I.; ARAÚJO E SÁ, M.H.; FANECA, R.; MARTINS, F.; PINHO, A.S.; SIMÕES, A.R. (org.). *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, p.159-182, 2014.

MOITA LOPES, L. P. *Pesquisa Interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução*. Delta, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

OLIVEIRA, A. Processamento da Informação num Contexto Migratório e de Integração. In: GROSSO, M.J. (dir.) *Educação em Português e Migrações*. Lisboa: Lidel, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/539>.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/decolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

SHOHAMY, E. G.; WAKSMAN, S. Talking back to the Tel Aviv Centennial: LL responses to top-down agendas. In: HÉLOT, Ch.; BARNI, M.; JANSSENS R.; BAGNA, C. (Eds.). *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*. Bern: Peter Lang, p. 109-125, 2012.

WALSH, C. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, V.M., (Org.), *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 letras, 2016.

_____. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-vive. In: CANDAU, V. M. et al (org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. 1ª. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 12-42, 2009.

_____. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. In: WALSH, C.; SCHWY, F.; CASTRO-GOMÉS, S. (eds.). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Universidad Simón Bolívar, p. 17-44, 2002.

WOKUSCH, S. Didactique intégrée des langues: la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. In: *Babylonia* (1), p. 12-14, 2008.