INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE, CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)

LETRAS – ESPANHOL E PORTUGUÊS COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

FORMAÇÃO INTERCULTURAL EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAc) PARA EDUCADORES DE UM PROJETO DE EXTENSÃO DA UNILA

Marcos Hernán Castellano Martínez

Foz do Iguaçu
2025

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE, CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)

LETRAS – ESPANHOL E PORTUGUÊS COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

FORMAÇÃO INTERCULTURAL EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAc) PARA EDUCADORES DE UM PROJETO DE EXTENSÃO DA UNILA

Marcos Hernán Castellano Martínez

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras.

Orientador: Profa. Dra. Ana Paula de Araújo Lopez

Foz do Iguaçu
2025

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

Marcos Hernán Castellano Martínez

FORMAÇÃO INTERCULTURAL EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAc) PARA EDUCADORES DE UM PROJETO DE EXTENSÃO DA UNILA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras.

BANCA EXAMINADORA

_____
Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula de Araújo Lopez
UNILA

_____
Profa. Dra. Laura Janaína Dias Amato
UNILA

_____
Profa. Dra. Helena Regina Esteves de Camargo
UFBA

Foz do Iguaçu, 21 de novembro de 2025.

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

À educação pública, laica, gratuita e de qualidade. Sem ela, não poderia estar aqui.

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Lilian, minhã mãe, migrante que saiu a procura de melhores condições de vida para ela e a família. Agradeço a Milciades, meu pai, por ter me ensinado a acreditar nos meus sonhos. Agradeço a Monse, minhã querida irmã, por sempre estar presente na minha vida e por me emprestar dinheiro todas as vezes que pedi (e foram várias!). Agradeço a William, amor da minha vida, obrigado pela paciência.

Agradeço à professora Dra. Ana Paula de Araújo Lopez, minha orientadora, que aceitou o desafio de me converter em seu primeiro orientando. Obrigado pela amizade, as orientações, as leituras que contribuíram para ampliar a minha visão crítica e pelos convites a desenvolver trabalhos acadêmicos em parceria.

Agradeço às professoras membros da banca, a professora Dra. Laura Janaína Dias Amato, com quem já tive a alegria de estar em sala de aula e de trabalhar juntos em mais de uma ocasião ensinando Português como Língua de Acolhimento a migrantes de crise. Obrigado pelo rigor e o compromisso acadêmico que me ajudaram a crescer. Agradeço à professora Dra. Helena Regina Esteves Camargo, cujo entendimento de migrantes de crise como demandantes de políticas públicas me ajudou a expandir a minha visão sobre a área de ensino-aprendizagem de PLAc.

Agradeço à professora Dra. Laura Márcia Luiza Ferreira, por ter me orientado em um projeto de Iniciação Científica no começo da minha graduação. Obrigado por me introduzir ao mundo da pesquisa acadêmica.

Agradeço à direção do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH), por proporcionar um ambiente de diálogo, pensamento crítico, reflexão e politização, mediante os congressos, palestras, conversatorios e aulas abertas. Esses espaços foram cruciais para o meu desenvolvimento como ser humano agente histórico de transformação social.

Agradeço a todas as professoras, professores e amizades que contribuíram na minha formação. Esta conquista é nossa!

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo.
Karl Marx

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo avaliar de que maneira um ciclo de três Oficinas Formativas interculturais impacta a concepção de PLAc das professoras-extensionistas que atuam no projeto de extensão *Línguas-Cultura para a Integração: Português como Língua de Acolhimento para Migrantes e Refugiados(as)* - LinCI, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Fundamenta-se na Linguística Aplicada Indisciplinar/Transgressiva (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2001), na interculturalidade crítica (Candau, 2013), na educação do entorno (Maher, 2007) e na pedagogia freireana (Freire, 2015). A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e a metodologia da pesquisa-ação (Tripp, 2005; Thiollent, 2011; Thiollent; Colette, 2014), envolvendo quatro participantes. Realiza revisão bibliográfica, aplica questionários diagnósticos e de feedback, e conduz oficinas formativas para desenvolver e analisar as percepções das educadoras sobre o ensino de PLAc em contextos de migração de crise (Clochard, 2007). Os resultados demonstram um significativo deslocamento na compreensão das participantes: de uma visão inicial instrumental da língua, focada em adaptação e metodologia, para uma concepção ético-relacional, que entende a língua como prática social, espaço de diálogo e construção conjunta de conhecimentos. A formação evidenciou a importância de uma postura docente acolhedora, a valorização dos repertórios culturais dos estudantes migrantes de crise e a desconstrução de estereótipos. Conclui-se que a intervenção formativa contribuiu para o aprimoramento teórico-metodológico do ensino de PLAc, reforçando a necessidade de políticas públicas que apoiem a formação docente para atuação em contextos de migração de crise.

Palavras-chave: Português como Língua de Acolhimento; Formação de Professores; Interculturalidade; Linguística Aplicada Indisciplinar; Migração de Crise.

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo evaluar de qué manera un ciclo de tres Talleres Formativos interculturales impacta la concepción de PLAc (Portugués como Lengua de Acogida) de las profesoras-extensionistas que actúan en el proyecto de extensión *Lenguas-Cultura para la Integración: Portugués como Lengua de Acogida para Migrantes y Refugiados(as) - LinCI*, de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana. Se fundamenta en la Lingüística Aplicada Indisciplinar/Transgresora (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2001), la interculturalidad crítica (Candau, 2013), la educación del entorno (Maher, 2007) y la pedagogía freireana (Freire, 2015). La investigación adopta un enfoque cualitativo y la metodología de la investigación-acción (Tripp, 2005; Thiollent, 2011; Thiollent; Colette, 2014), involucrando a cuatro participantes. Realiza una revisión bibliográfica, aplica cuestionarios diagnósticos y de retroalimentación, y conduce talleres formativos para desarrollar y analizar las percepciones de las educadoras sobre la enseñanza de PLAc en contextos de migración de crisis (Clochard, 2007). Los resultados demuestran un significativo desplazamiento en la comprensión de las participantes: desde una visión inicial instrumental de la lengua, centrada en la adaptación y la metodología, hacia una concepción ético-relacional, que entiende la lengua como práctica social, espacio de diálogo y construcción conjunta de conocimientos. La formación evidenció la importancia de una postura docente acogedora, la valorización de los repertorios culturales de los estudiantes migrantes de crisis y la deconstrucción de estereotipos. Se concluye que la intervención formativa contribuyó al perfeccionamiento teórico-metodológico de la enseñanza de PLAc, reforzando la necesidad de políticas públicas que apoyen la formación docente para la actuación en contextos de migración de crisis.

Palabras clave: Portugués como Lengua de Acogida; Formación de Profesores; Interculturalidad; Lingüística Aplicada Indisciplinar; Migración de Crisis.

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

ABSTRACT

This study aims to evaluate how a cycle of three intercultural training workshops impacts the conception of PLAc (Portuguese as a Host Language) held by the extensionist teachers working in the outreach project *Languages-Culture for Integration: Portuguese as a Host Language for Migrants and Refugees - LinCI*, at the Federal University of Latin American Integration. It is grounded in Indisciplinary/Critic Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2001), critical interculturality (Candau, 2013), education of the surroundings (Maher, 2007), and Freirean pedagogy (Freire, 2015). The research adopts a qualitative approach and action research methodology (Tripp, 2005; Thiollent, 2011; Thiollent; Colette, 2014), involving four participants. It conducts a literature review, applies diagnostic and feedback questionnaires, and conducts training workshops to develop and analyze the educators' perceptions of PLAc teaching in contexts of crisis migration (Clochard, 2007). The results demonstrate a significant shift in the participants' understanding: from an initial instrumental view of language, focused on adaptation and methodology, to an ethical-relational conception, which understands language as a social practice, a space for dialogue and joint knowledge construction. The training highlighted the importance of a welcoming teaching stance, the appreciation of the cultural repertoires of crisis migrant students, and the deconstruction of stereotypes. It is concluded that the formative intervention contributed to the theoretical-methodological improvement of PLAc teaching, reinforcing the need for public policies that support teacher education for work in contexts of crisis migration.

Key words: Portuguese as a Host Language; Teacher Education; Interculturality; Indisciplinary/Critic Applied Linguistics; Crisis Migration.

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – IES vinculadas à CSVM que oferecem cursos de PLAc 29
Figura 2 – Tempo de colaboração com o LinCI das participantes 34
Figura 3 – Experiência prévia ao LinCI de ensino-aprendizagem de PLA/PLE 34
Figura 4 – Uso da língua árabe durante uma aula de PLAc 43
Figura 5 – Representação de migrantes de crise no banco de imagens do Canva 47
Figura 6 – Atividade de colagem de fotos de um estudante do LinCI 49

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definições dos termos “imigrante”, “emigrante”, “migrante”, “estrangeiro” e “refugiado 23

Quadro 2 – Definições iniciais dos termos L2, LE, LA e língua de acolhimento 30

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
CAERH	Comissão Permanente de Acompanhamento de Estudantes Refugiados e Portadores de Visto Humanitário
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CSVM	Cátedra Sérgio Vieira de Mello
IES	Instituições de Ensino Superior
L2	Segunda Língua
LA	Língua Adicional
LA	Linguística Aplicada
LAI	Linguística Aplicada Indisciplinar
LE	Língua Estrangeira
LEPLE	Licenciatura em Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras
LinCI	Línguas-Culturas para a Integração: Curso de PLAc para migrantes e refugiados(as)
OIM	Organização Internacional das Migrações
P1	Participante 1
P2	Participante 2
P3	Participante 3
P4	Participante 4
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PLA	Português como Língua Adicional
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12
2 INSTRUMENTAL TEÓRICO 19
2.1 Linguística Aplicada Indisciplinar 19
2.2 “Imigrante”, “emigrante”, “migrante”, “estrangeiro” e “refugiado”: conceituações necessárias 23
2.3 Migração de crise, migrantes de crise 25
2.4 Português Como Língua De Acolhimento (PLAc) 27
3 METODOLOGIA 33
3.1 Revisão bibliográfica sobre os fundamentos e especificidades do ensino-aprendizagem de PLAc 36
3.2 Diagnóstico 37
3.3 Planejamento 37
3.4 Intervenção 38
3.5 Avaliação 40
3.6 Análise dos resultados e reflexão crítica 40
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO 41
4.1 Da língua como ferramenta para a língua como prática social e de acolhimento 41
4.2 Do foco na metodologia para a construção de uma postura ética 44
4.3 Da consciência de uma falta para a agência e a criação de estratégias 46
4.4 Visões e representações dos migrantes de crise 47
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 50
REFERÊNCIAS 52
APÊNDICES 57
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO E TCLE PARA OS QUESTIONÁRIOS 58
APÊNDICE B – PLANO DE AULA DA OFICINA FORMATIVA 1 65
APÊNDICE C – PLANO DE AULA DA OFICINA FORMATIVA 2 67
APÊNDICE D – PLANO DE AULA DA OFICINA FORMATIVA 3 69
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE FEEDBACK 70
APÊNDICE F – TCLE PARA AS OFICINAS 73

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

1 INTRODUÇÃO

Esta monografía surge a partir da identificação de uma lacuna na formação de estudantes da Licenciatura em Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (LEPLE) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) para o ensino-aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) a migrantes de crise, desde uma perspectiva intercultural. De janeiro a março de 2025 atuei como voluntário em um projeto de extensão universitária da Unila intitulado *PLAciño - Ensino, Aprendizagem E Formação De Português Como Língua De Acolhimento E Inclusão Para Crianças Fronteiriças,* coordenado pela professora Laura Janaína Dias Amato, docente da mesma instituição. Nesse projeto de extensão, eu e mais três colegas estudantes do curso de LEPLE, assumimos o desafio de ofertar um curso de PLAc para um grupo de migrantes de crise falantes de árabe. Este grupo de pessoas provenientes de diversos países arabófonos como Líbano, Iêmen, Iraque e Palestina, fugiam da crise econômica e política causada pelo recrudescimento da ofensiva militar israelense sobre esses territórios.

As aulas do curso foram desenvolvidas em uma escola municipal do município de Foz do Iguaçu - PR. É interessante ressaltar que Foz do Iguaçu concentra a segunda maior comunidade árabe do Brasil, com cerca de 20 mil habitantes de origem árabe[1], sendo São Paulo a cidade com a maior concentração de migrantes e/ou descendentes de árabes no país. Para mim, esse contexto de diversidade linguística e cultural foi campo fértil para reflexões sobre a prática pedagógica de PLAc. Essa experiência, somada a outras de ensino-aprendizagem de PLAc onde já tinha atuado previamente como professor, por exemplo, o projeto de extensão *LinCI: Línguas-Culturas para a Integração: Curso de Português Língua de Acolhimento Para Migrantes e Refugiados(as)* da Unila, – sobre o qual tratará este trabalho e me debruçarei mais detalhadamente nas próximas páginas – ajudaram a conceber na minha mente perguntas que poderiam ser respondidas através da pesquisa.

Adicionalmente, a minha condição de estudante paraguaio que migrou do seu próprio país para conseguir acessar o ensino superior no Brasil, me obrigou a me perguntar: ora, por acaso eu também não sou um migrante de crise? Tive que deixar atrás o meu país de origem a procura de um ensino superior gratuito e de qualidade, porém, o

[1] REDE GLOBO. **Foz do Iguaçu:** A Segunda Maior Comunidade Árabe do Brasil, 2024. Disponível em: Foz do Iguaçu: A Segunda Maior Comunidade Árabe do Brasil | Rede globo. Acesso em: 27 nov. 2025.

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

fato de eu ser um homem abertamente gay em uma sociedade como a paraguaia, onde a comunidade LGBTQIAPN+ não está amparada por nenhum tipo de legislação, foi também a crise de caráter institucional que fez com que a busca por outros horizontes seja mais urgente. Por isso, devido a minha trajetória pessoal, durante o desenvolvimento do curso de PLAc para migrantes de crise árabes, consegui identificar as tensões geradas pelo encontro de duas culturas e línguas diferentes. Mas também eu conseguia entender eles, devido a que alguns anos atrás, nas disciplinas de Português como Língua Adicional que fazem parte do Ciclo Comum de Estudos dos cursos da Unila, eu também enfrentei dificuldades similares no meu processo de aprendizagem da língua portuguesa. Isso levou-me à pergunta: será que com o acúmulo de experiências advindas do meu próprio processo migratório e a bagagem teórica adquirida no curso de Letras, eu poderia contribuir de alguma forma para que o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa seja mais satisfatório para todas as partes envolvidas?

É nessa confluência de experiências que o presente trabalho é forjado. Os questionamentos que materializam esta monografia nascem de situações da prática docente. A partir desses questionamentos, realizamos o metódico trabalho de revisar a teoria para ensamblar um arcabouço teórico consistente para intervir na realidade. Fruto desse trabalho de estudo foram os Oficinas Formativas que compõem o que posteriormente chamamos de “Formação Intercultural em Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para educadores de um projeto de extensão da Unila” e cujos resultados serão discutidos neste mesmo trabalho. Feita essa pequena contextualização das motivações e o processo de gestação do presente trabalho, a seguir, apresento aos leitores os resultados da laboriosa tarefa que empreendemos.

De acordo com o relatório *Global Trends: Forced Displacement in 2024* elaborado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR)[2], os fluxos migratórios classificados como migrações de crise, têm crescido continuamente durante os últimos 12 anos (ACNUR, 2025). Neste trabalho, adotamos o conceito “migração de crise”, conforme formulado por Olivier Clochard (2007), compreendendo-o como deslocamentos massivos decorrentes de contextos de rupturas sociais e institucionais, indo além da definição tradicional de migração econômica e de refugiado. Os dados mais recentes apontam que a migração de crise é provocada em sua maior medida por situações de persecução, conflitos, violência, violação dos direitos humanos e eventos

[2] O Relatório *Global Trends* é publicado anualmente no mês de junho pelo ACNUR. Este relatório reúne dados referentes ao ano anterior. Por tanto, o *Global Trends: Forced Displacement in 2024* publicado em 2025, apresenta os dados de até dezembro de 2024.

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

que afetam seriamente a ordem pública, atingindo a marca de 123,2 milhões de pessoas até o final de 2024 (ACNUR, 2025).

Ao comparar esses dados com as tendências da nossa região, observamos o crescimento das migrações caracterizadas como Sul-Sul, particularmente na América Latina e uma intensificação desse fluxo em direção ao Brasil (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2024), constatado no aumento do ingresso de pessoas provenientes de nações como Venezuela, Bolívia e Haiti. No panorama nacional, Tadeu Oliveira (2023, p. 24), ressalta que

> Em 2013, a Polícia Federal registrou 105.094 solicitações de residência, sendo 67.535 de longo termo e 37.559 temporárias. Passados dez anos, o volume de registros de residência passou a 1,2 milhão, mais de dez vezes o observado no início do período analisado, sendo que a participação dos migrantes de longo termo passou de 64,2% para 80,8%, sugerindo que no projeto migratório dessas pessoas o Brasil figure como lugar escolhido para sua moradia.

Complementado esse dados, o relatório anual 2024 do Observatório de Migrações Internacionais - OBMigra (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2024) informa que entre 2022 e julho de 2024, foram registradas 481 mil regularizações de residência no Brasil (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2024, p. 8). O relatório faz um recorte de gênero, ao indicar que, em sua maioria, os migrantes regularizados são do gênero masculino. Porém, também ressalta a crescente participação de mulheres, como também crianças e adolescentes, destacando a presença de venezuelanos, bolivianos, colombianos e argentinos.

Em um recorte mais minucioso, a Organização Internacional das Migrações (OIM), apresenta a cifra de migrantes internacionais no município de Foz do Iguaçu - local de realização da presente pesquisa - indicando que entre janeiro de 2000 e março de 2022, 16.954 migrantes internacionais foram registrados como residentes no município (OIM, 2022). Além disso, um recente mapeamento demolinguístico realizado por Blanco e Augustinho (2025, p. 9), extraiu informações das matrículas escolares da rede municipal de ensino iguaçuense do ano de 2024 e concluiu que: “[r]egistraram-se um total de 1.154 matrículas ativas de estudantes internacionais, das quais 297 pertencem à Educação Infantil e 857 ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais”.

Essas cifras podem nos indicar reconfigurações do tecido social brasileiro e do seu panorama linguístico, trazendo, por exemplo, questionamentos sobre o papel que o português assume para as pessoas advindas de processos de migração de crise e o seu ensino como língua adicional em contextos formais (Lopez, 2016; 2018). Nessa mesma linha de raciocínio, Lopez (2022, p. 22) argumenta que

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

> Dado o papel que as línguas ocupam na constituição do ideal de Estado-nação, nomeadamente as línguas nacionais, o deslocamento desses migrantes para o Brasil acentua discussões no panorama das políticas linguísticas, em particular no que diz respeito a políticas de ensino/aprendizagem de português para migrantes de crise existentes no país (SOUSA, 2015a; 2015b), ainda que algumas discussões mais recentes indiquem que este ensino não deve ser encarado como a única política linguística possível para essa população (CAMARGO, 2019; OLIVEIRA; SILVA, 2017).

Por outro lado, os dados apontados também abrem debates sobre o planejamento e a aplicação de políticas públicas voltadas para o acolhimento desse grupo em particular (Bizon; Camargo, 2018; Camargo, 2019). Nas últimas décadas, temos presenciado um paulatino avanço no marco jurídico brasileiro em relação aos migrantes internacionais, como a discussão e a aprovação da Lei n°13.445 de 17 de maio de 2017, intitulada Lei de Migração. Durante a redação do presente trabalho, recebemos com expectativas a notícia da publicação do Decreto n° 12.657, de 07 de outubro de 2025 que institui a Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia, de que trata o art. 120 da Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, e altera o Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017[3]. Observamos que o Decreto n° 12.657, no artigo 12 delega ao Ministério da Educação a tarefa de apoiar o ensino de PLAc e a "estimular e apoiar a formação inicial e continuada de docentes para o atendimento de estudantes migrantes refugiados e apátridas em todas as etapas e modalidades da educação básica". Esperamos que essa nova ampliação do arcabouço legal em relação aos migrantes possa ter impactos positivos na vida dos migrantes, refugiados e apátridas que veem o Brasil como rota ou destino final das suas migrações. Paralelamente, enfatizamos a necessária valorização dos profissionais que atuam em áreas de PLA e PLAc no Brasil, para que a Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia possa ser efetivada de forma digna entre todas as partes.

Um dos desdobramentos da falta de planejamento estatal para acolher os deslocados forçados se traduz em uma ausência de formulação de um "plano estratégico de formação de professores de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) no país", como constatado por Lopez (2016, p. 22). Somado a esse ponto, Schoffen e Martins (2016) ressaltam a inexistência de uma política estratégica para a formação de professores de português como língua adicional de maneira geral, já que até hoje não foram desenvolvidos parâmetros curriculares nacionais que delimitem o trabalho e a área

[3] BRASIL. Decreto n° 12.657, de 07 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia, de que trata o art. 120 da Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, e altera o Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017. **Diário Oficial da União**, p. 8, 08 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12657.htm. Acesso em: 31 out. 2025.

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

de atuação desses profissionais. Nessa mesma linha, Ana Cecília Bizon e Helena Regina de Camargo (2018, p. 713), indicam que

> a crise [dos migrantes nos países de recepção] materializada em despreparo se alimenta principalmente de duas ingerências: (i) a quase ausência de políticas institucionalizadas para a recepção, que tenham como um de seus pilares o ensino da língua portuguesa, o que explica o fato de grande parte das ações existentes estarem a cargo do voluntariado, por meio de organizações não governamentais e religiosas, e (ii) a falta de políticas educacionais que trabalhem por uma recepção culturalmente sensível a esse Outro.

De acordo com Amado (2013), é comum no Brasil que o trabalho de acolhimento a migrantes de crise e a refugiados seja feito por organizações da sociedade civil e entidades religiosas que se ocupam das necessidades imediatas desses sujeitos como moradia, trabalho, educação, entre outros. Nessa mesma linha de pensamento, Lopez (2020) e Anunciação, Camargo e Lopez (2021) têm indicado que o trabalho de ensino-aprendizagem de português ainda é bastante realizado principalmente por voluntários vinculados a organizações da sociedade civil e religiosas. Reconhecemos a contribuição dos voluntários para o acolhimento linguístico dos migrantes de crise e refugiados que chegam ao país, no entanto, como destaca Amado (2013, p. 14), essas pessoas que se dispõem a dar aulas de português como língua adicional nessas instituições religiosas e da sociedade civil, geralmente se valem de métodos “intuitivos e muito autodidatismo”.

Os dados apresentados anteriormente indicam concretamente a necessidade de implementar uma formação especializada em PLAc para professores da educação básica pública e reformular currículos nas Instituições de Ensino Superior (IES) para atender a essa demanda emergente. Nesse sentido, Ana Paula Lopez e Leandro Diniz (2018, p. 6), ao mapearem iniciativas acadêmicas de PLAc no país, argumentam que:

> considerando seu compromisso com a construção de um mundo mais igualitário, as IES brasileiras não podem se furtar de desenvolverem/fortalecerem ações nos campos da pesquisa, do ensino e da extensão que coloquem em pauta a crise migratória contemporânea e seus reflexos no Brasil.

Como uma possível alternativa para essa realidade, argumentamos que a Universidade Pública deve cumprir a sua função social de produtora de conhecimentos e de serviços para satisfazer as necessidades da comunidade na qual está inserida, através do “princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988). Adicionalmente, o artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 declara, em seu inciso VI, que a educação superior tem por finalidade “estimular o

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade". Nessa mesma linha, o inciso VII afirma que a finalidade da educação superior é "promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição." (BRASIL, 1996, s/p).

Com base nos argumentos apresentados, ressaltamos a importância da Universidade Pública e das suas ações, em especial as de extensão, para aproximar o conhecimento produzido nelas à comunidade. Nesse sentido, uma iniciativa que se enquadra nos objetivos da Universidade Pública é a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM). De acordo com o site oficial do ACNUR[4], desde 2003 a CSVM trabalha em cooperação com centros universitários nacionais na promoção da educação, pesquisa e extensão acadêmica voltada para a população em condição de refúgio e também para migrantes de crise. No contexto da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), a CSVM foi implementada no ano de 2022 como proposta no âmbito da Comissão Permanente de Acompanhamento de Estudantes Refugiados e Portadores de Visto Humanitário (CAERH)[5], composta por servidores docentes, técnicos e discentes de diferentes cursos da Unila.

É nesse cenário que se insere o projeto de extensão "LinCI: Línguas-Culturas para a Integração: Curso de Português Língua de Acolhimento Para Migrantes e Refugiados(as)" da Unila que se inicia em 2019, com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Unila que primeiramente ofereceu cursos de português e espanhol para agentes trabalhadoras e mulheres que vivem em sistemas prisionais. Em 2021, a partir das demandas levantadas pelo projeto em 2020 junto às mulheres da comunidade migrante, o projeto ampliou seu público e passou a ofertar cursos de Português para falantes de outras línguas. Pela sua relevância de atuação com a comunidade migrante tanto interna quanto externa à Unila, em 2023, o projeto passa a integrar a Cátedra Sérgio Vieira de Mello, oferecido por meio da extensão (PROEX/Unila).

Os questionamentos que motivaram este trabalho surgiram da minha atuação como graduando em Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (LEPLE)

---

[4] ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. **Cátedra Sérgio Vieira de Mello**. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/o-que-fazemos/c%C3%A1tedra-sergio-vieira-de-mello>. Acesso em: 4 jul. 2025.

[5] UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Cátedra Sérgio Vieira de Mello.** Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/comissoes/caerh/catedra>. Acesso em: 4 jul. 2025.

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

na Unila, especialmente por meio de projetos de pesquisa e extensão. Entre essas experiências, destaco meu trabalho como professor de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) no LinCI, realizado entre janeiro e dezembro de 2024. Além disso, durante o Estágio Curricular Obrigatório II - Português, tive a oportunidade de lecionar para migrantes em situação de crise, originários de países árabes, que buscaram refúgio no Brasil em decorrência dos ataques israelenses às suas regiões de origem. Durante o período do estágio, em uma ocasião, uma colega estagiária surpreendeu-se ao notar que uma aluna muçulmana usava *piercing* no umbigo, revelando um estereótipo arraigado sobre os praticantes de dita religião.

Episódios como esse evidenciam a necessidade de uma formação docente pautada em perspectivas interculturais e críticas, lacuna que também se reflete em minha trajetória pessoal: como migrante no Brasil e graduando em LEPLE, vivenciei tanto as dificuldades de adaptação linguística quanto as limitações institucionais no acolhimento a discentes internacionais. Por isso, pode-se dizer que este trabalho é também resultado da minha própria experiência como migrante paraguaio que me desloquei do meu país de origem para poder ter acesso à educação superior.

Atualmente, atuo como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), programa brasileiro financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que visa aprimorar a formação de professores da educação básica, proporcionando aos estudantes de licenciatura a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar e participar de projetos de ensino-aprendizagem. No PIBID, estou vinculado ao Subprojeto de Português que tem por objetivo promover o desenvolvimento escolar, com ênfase no aprimoramento das habilidades de leitura e escrita de crianças migrantes matriculadas no Ensino Fundamental I em escolas públicas de Foz do Iguaçu - PR. Essas vivências - no LinCI e no PIBID - fundamentam o questionamento central desta pesquisa: que conhecimentos, saberes e práticas constituem a base formativa para o ensino de PLAc a migrantes de crise a partir de uma perspectiva intercultural e dialógica no âmbito da extensão universitária?

Marilda Cavalcanti (2006, p. 250) aponta que ao observarmos as dinâmicas de grupos minoritarizados, como é o caso dos migrantes, “é necessário reler teorias e arcabouços teóricos (...)”. Consideramos que o referencial teórico da Linguística Aplicada Indisciplinar - LAI (Moita Lopes, 2006) pode nos ajudar a empreender essa tarefa. Moita Lopes (2006, p. 98) faz a defesa de “uma LA com algo a dizer para a vida social contemporânea”. Observamos, desse modo, que a LAI aborda e problematiza os

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

processos de exclusão e desigualdade social à qual estão sujeitos os grupos minoritarizados. A partir dessa abordagem , poderemos construir o que Walter Mignolo (2007, p. 137) denomina de “genealogias de pensamentos alternativos” a partir de vozes silenciadas. Por isso, este trabalho assume um compromisso com a valorização de vozes historicamente invisibilizadas, como as das comunidades migrantes.

Com base nas discussões apresentadas anteriormente, esta monografia tem por objetivo avaliar de que maneira um ciclo de Oficinas Formativas interculturais impacta a concepção de PLAc das professoras-extensionistas que atuam no projeto de extensão LinCi da Unila. Fundamentando-nos nos pressupostos teóricos da LAI, da interculturalidade crítica e da pedagogia freireana, buscamos não apenas desenvolver as atividades formativas, mas também analisar as percepções dos participantes, coletadas por meio de questionários *online* aplicados em dois momentos: antes (expectativas) e depois (avaliações) da realização das oficinas. Esses instrumentos de pesquisa, elaborados pelo autor deste estudo, permitirão mapear as transformações ocorridas na compreensão dos/as professores/as-estudantes em formação acerca dos princípios interculturais no ensino de PLAc. A interpretação dos dados gerados a partir dos questionários e das falas dos participantes durante as oficinas formativas será feita por meio de uma análise de cunho interpretativista (Bizon, 2013; Moita Lopes, 1994).

A partir desse objetivo geral, desprendem-se os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar o cenário global da migração de crise na atualidade e realizar um recorte regional na América Latina e mais particularmente, no Brasil e em Foz do Iguaçu;
2. Revisar a literatura e as discussões sobre Português como Língua Adicional (PLA) e Português como Língua de Acolhimento (PLAc) no Brasil;
3. Desenvolver e implementar oficinas de formação intercultural em PLAc para um grupo de professores-estudantes do projeto de extensão LinCI: Línguas-Culturas para Integração - Curso de Português como Língua de Acolhimento para Migrantes e Refugiados(as) com os pressupostos teóricos da Linguística Aplicada Indisciplinar (Lopes, 2013), interculturalidade crítica em sala de aula (Candau, 2013), e uma extensão universitária dialógica (Freire, 2015);
4. Coletar através de questionários do *Google Forms* as expectativas dos professores antes dos encontros de formação e coletar a avaliação dos mesmos após a execução dos encontros;

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

5. Interpretar e discutir os dados gerados a partir dos questionários e falas dos participantes durante as oficinas formativas por meio de uma análise de cunho interpretativista (Bizon, 2013; Moita Lopes, 1994).

Desse modo, consideramos que este trabalho pode contribuir para o aprimoramento teórico-metodológico do ensino-aprendizagem de PLAc, na extensão universitária e no campo da formação de professores de PLAc, por meio do planejamento e aplicação de oficinas de formação para professores-estudantes que atuam em contextos de fronteira e acolhimento a migrantes de crise. Uma vez expostos os objetivos geral e específicos da presente monografia, na seguinte seção, faremos a descrição da metodologia adotada.

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

2 INSTRUMENTAL TEÓRICO

Nesta seção faremos a introdução dos pressupostos teóricos que orientam a presente monografia. Partimos do entendimento de que existe um vínculo indissociável entre a linguagem e a atividade humana (Fabrício, 2013) e também que “nossas práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social” (Fabrício, 2013, p. 49). Por isso, este trabalho filia-se à tradição teórica da Linguística Aplicada Indisciplinar (LAI).

A partir de um artigo presente na página do Museu da Imigração de São Paulo faremos a distinção dos termos de uso corrente “imigrante”, “emigrante”, “migrante”, “estrangeiro” e “refugiado”, e também introduziremos o conceito de migração de crise (Clochard, 2007; Baeninger; Peres, 2017), designação que será utilizada ao decorrer do presente texto.

Para o planejamento dos encontros de formação com os educadores do projeto de extensão, utilizamos os construtos teóricos da interculturalidade crítica como descrita por Vera Maria Candau (2013), a educação do entorno de Maher (2007) e o pensamento de Paulo Freire (2015, 2016) sobre o papel do educador nos projetos de extensão universitária.

2.1 Linguística Aplicada Indisciplinar

A linguística se consolida como ciência no começo do século XX, quando Ferdinand de Saussure delimita o objeto de estudo da linguística e funda o que viria a conhecer-se como estruturalismo linguístico. O autor apresentou uma proposta de descrição linguística que na época foi considerada inovadora (Alves, 2021). Os procedimentos que guiavam o estudo das línguas até então baseavam-se em tentativas de chegar até a origem das línguas utilizando um método de estudo comparatista. Os pressupostos teóricos de Saussure concebem a linguagem de forma dicotômica. Ele faz a distinção entre língua (*langue*) que considera um fenômeno abstrato existente no cérebro das pessoas e a fala (*parole*), que é a ação de expressar mensagens através da palavra. Para Saussure, o objeto de estudo da linguística deveria ser a língua, um fenômeno abstrato passível de ser estudado de forma isolada sem a possível interferência de eventos contingentes que atravessam a fala cotidiana. Essa visão da linguística delineada pelo autor está fortemente ligada à concepção positivista da produção de conhecimento.

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

O positivismo é uma corrente filosófica que sustenta que assim como o mundo físico, os fenômenos sociais são regidos por leis gerais que podem ser descritas e sistematizadas pelo ser humano. Além disso, defende um ideal de neutralidade e distanciamento do objeto estudado. Influenciado por esta corrente de pensamento muito em voga no século XIX e a começos do século XX, principalmente no campo da pesquisa em ciências naturais, Ferdinand de Saussure apropria-se do instrumental teórico positivista para sentar as bases da linguística moderna. Esta forma de entender a linguística foi a hegemônica durante décadas, até que na última metade do século XX a tradição positivista e estruturalista da linguística começa a ser contestada.

Com o passar do tempo, novas lentes teóricas fizeram-se necessárias para descrever a complexa realidade social. Ao realizar um breve recorrido teórico sobre as primeiras menções da Linguística Aplicada (LA daqui por diante), Maria Antonieta Celani (1992) aponta que em 1946 a disciplina “Linguística Aplicada” já figurava entre as ministradas na Universidade de Michigan nos Estados Unidos. No entanto, associações institucionalizadas de linguistas aplicados só começaram a surgir nos anos 60 na Europa e no Reino Unido e em 1977 nos Estados Unidos.

Tradicionalmente, a LA tem sido descrita como a aplicação das teorias linguísticas ao ensino-aprendizagem de línguas adicionais, entretanto, diversos autores frisam que essa é uma visão reducionista da LA (Almeida Filho, 1991; Cavalcanti, 1986;; Celani, 1992). Contemporaneamente, autores como Luiz Paulo da Moita Lopes (2006, p. 98) descrevem a Linguística Aplicada como a linguística “com algo a dizer para a vida social contemporânea” e que deve construir conhecimentos que sejam responsivos às demandas da vida social (Moita Lopes, 2006). Alastair Pennycook (2001, p.3, tradução nossa)[6] oferece uma definição interessante:

> Linguística aplicada é uma área de trabalho que lida com o uso da linguagem em ambientes profissionais, tradução, patologia da fala, letramento e educação linguística; e não é meramente a aplicação do conhecimento linguístico a tais ambientes, mas é um domínio semiautônomo e interdisciplinar (ou, como argumentarei mais tarde, antidisciplinar) de trabalho que se baseia, mas não depende de áreas como sociologia, educação, antropologia, estudos culturais e psicologia.

Tanto Moita Lopes como Pennycook são autores que defendem uma versão mais politizada da Linguística Aplicada que se afasta do ideal objetivista valorizado pela

[6] *Applied linguistics is an area of work that deals with language use in professional settings, translation, speech pathology, literacy, and language education; and it is not merely the application of linguistic knowledge to such settings but is a semiautonomous domain and interdisciplinary (or, as I argue later, antidisciplinary) domain of work that draws on but is not dependent on areas such as sociology, education, anthropology, cultural studies, and psychology.*

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

tradição estruturalista da linguística (Moita Lopes, 1994, 2025). Moita Lopes (2006) denomina essa perspectiva de Linguística Aplicada Indisciplinar (doravante LAI) e Pennycook (2001) a nomeia de Linguística Aplicada Crítica ou Transgressiva[7].

Um dos objetivos da LAI é relacionar as discussões da LA a domínios sociais, culturais e políticos mais amplos (Pennycook, 2001). Desse modo, entendemos que ela aborda e problematiza os processos de exclusão e desigualdade social aos quais estão sujeitos os grupos minoritarizados. Por isso, este trabalho assume um compromisso com a valorização de vozes historicamente invisibilizadas, como as das comunidades migrantes.

Nesta obra, adotamos o conceito de "migração de crise", conforme formulado por Olivier Clochard (2007) e ampliado por Rosana Baeninger e Roberta Peres (2017), compreendendo-o como deslocamentos massivos decorrentes de contextos de rupturas sociais e institucionais, indo além da definição tradicional de migração econômica e de refugiado. Citando Baeninger e Peres (2017, p. 122) "[a] definição da migração de crise se ancora em fenômeno condicionado socialmente e que reflete problemas econômicos, políticos, civis, religiosos, ideológicos e humanitários". Em outras palavras, a migração de crise é um deslocamento de pessoas provocado por processos sociohistóricos. Portanto, para dar conta de um objeto de estudo tão complexo como o descrito anteriormente e relacioná-lo com o ensino-aprendizagem de PLAc, utilizaremos a interdisciplinaridade característica da LAI e a sua capacidade de conectar questões sociais de âmbito global com os desafios encontrados em contextos locais de ensino-aprendizagem de PLAc (Pennycook, 2001).

Para esse fim, articulamos três eixos teóricos fundamentais: o primeiro, a educação do entorno (Maher, 2007), que propõe a transformação do espaço da sala de aula em ambiente plurilíngue e intercultural, combatendo visões essencialistas. Esta perspectiva é valiosa, porque, como comenta a autora, para grupos minoritarizados como os migrantes, não basta possuir consciência política e estar amparado juridicamente para que os seus direitos sejam efetivados, também é preciso que o entorno aprenda a relacionar-se com as diferenças. Como salienta Maher (2007, p. 257-258, grifo da autora):

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

[7] Neste trabalho utilizamos o termo "Linguística Aplicada Indisciplinar" por ser o termo utilizado como título do livro de Moita Lopes (1994) que traz essa discussão para a LA brasileira.

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

Também, consideramos fundamental a pedagogia dialógica de Paulo Freire (2015, 2016), que fundamenta nossa compreensão do educando migrante como sujeito ativo de conhecimento, cujos repertórios culturais e linguísticos constituem capital simbólico capaz de enriquecer as práticas pedagógicas e fomentar processos educativos dialógicos. Freire (2015, p. 51), ao problematizar as ações de extensão realizadas comumente pela universidade, nas quais os membros da universidade acreditam ser detentores do saber legítimo, enfatiza que "o diálogo é o encontro amoroso dos [seres humanos] que, mediatizados pelo mundo, o 'pronunciam', isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos". Por isso, sublinhamos que quando os cursos de PLAc não contemplam a língua, a cultura, a geografia, nem as referências culturais das pessoas a quem ensina, esse ensino está sendo uma transmissão de conteúdos estáticos, sem o diálogo educando-educador e vice versa. Neste trabalho, argumentamos que os estudantes de PLAc não podem ser os objetos da nossa ação de extensão, eles devem ser sujeitos de ação *com* quem se faz a extensão e não *para* quem se faz a extensão.

Ampliando essa linha de pensamento, Orlandi (2013) propõe uma posição de responsabilidade quando se trabalha com grupos minoritatizados. Nas palavras da autora

> se pretende poder 'dar assistência' às minorias, colocando-nos em seus lugares, fazendo parecer que lhes damos com uma mão o que na realidade lhes tomamos com a outra: seu direito à história. Nossa resposta a isto é fazer crítica a toda política das boas intenções, de toda política assistencialista, do missionarismo. Propomos uma posição de responsabilidade, relações claras e diretas, explícitas em relação a nossos objetivos, com filiações teóricas assumidas (Orlandi, 2013, p. 108-109).

Por isso, um curso de PLAc - e os professores que o constituem - não pode ser um projeto fechado, pronto, onde a língua portuguesa é transmitida sem contato com outras línguas e culturas que são faladas na sala de aula.

Finalmente, para complementar o nosso instrumental teórico anteriormente citado, discorreremos sobre a interculturalidade crítica. De acordo com Vera Maria Candau (2013), o termo interculturalidade aparece na América Latina no contexto educacional e mais especificamente no contexto da educação indígena, durante a segunda metade dos anos 1970. A autora (Candau, 2013, p.152, tradução nossa)[8], sumariza o que é a interculturalidade crítica da seguinte forma:

---

[8] *La interculturalidad crítica quiere ser una propuesta ética y política orientada a la construcción de sociedades democráticas que articulen igualdad y reconocimiento de las diferencias culturales, bien como a proponer alternativas al carácter monocultural y occidentalizante dominante en la mayoría de los países del continente.*

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

> A interculturalidade crítica pretende ser uma proposta ética e política voltada à construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais, além de propor alternativas à natureza monocultural e ocidentalizante que domina a maioria dos países do continente.

A partir das lentes teóricas descritas acima, formamos um quadro teórico integrado que orienta nossa análise das práticas de acolhimento linguístico no contexto do projeto de extensão *Línguas-Culturas para a Integração: Curso de Português como Língua de Acolhimento para Migrantes e Refugiados(as) (LinCi)* da Unila.

2.2 “Imigrante”, “emigrante”, “migrante”, “estrangeiro” e “refugiado”: conceituações necessárias

Para continuar com a discussão sobre as migrações e as políticas de acolhimento linguístico, é preciso realizar a conceitualização de alguns termos de uso cotidiano especialmente na grande mídia e que podem gerar confusão. Como nomear o sujeito que se desloca de um território a outro? Todos os deslocamentos são iguais? Com base em um artigo publicado na página do Museu da Imigração de São Paulo (2019), elaboramos o seguinte quadro (Quadro 1) com as descrições do que se entende por “imigrante”, “emigrante”, “migrante”, “estrangeiro” e “refugiado”.

Quadro 1 – Definições dos termos “imigrante”, “emigrante”, “migrante”, “estrangeiro” e “refugiado”

Imigrante	O termo “imigrar” tem origem no latim, resultando da combinação de “*migrare*” (mudar de residência/condição) com o prefixo “in-” (para dentro). Na geopolítica contemporânea, o termo "imigrar" refere-se especificamente ao processo de entrada e assentamento em um país. Esse conceito considera a perspectiva do país receptor. Portanto, o imigrante é a pessoa que chega a um país diferente do seu.
Emigrante	“Emigrante” (de *emigrare*: *migrare* + *“e-”* para fora) descreve a mesma pessoa (o imigrante), mas vista pelo país de origem, de onde ela saiu. Um emigrante é aquele que sai em relação ao seu país de origem.
Migrante	Enquanto “imigração” e “emigração” se referem a deslocamentos entre países, o termo “migrante” era tradicionalmente usado para movimentos dentro de um mesmo território nacional. No entanto, houve uma mudança de paradigma que ampliou esse conceito, passando a definir

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

	o migrante não pelo seu deslocamento territorial (seja interno ou internacional), mas como um sujeito de direitos. Essa nova perspectiva se reflete nos nomes de organismos internacionais como a Organização Internacional para as Migrações (OIM) e a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias de 1990 e a Lei de Migração brasileira. Essa nova abordagem diante do fenômeno da migração enfatiza a proteção fundamental da pessoa, garantindo seus direitos independentemente de sua condição de entrada ou saída de um país. Além disso, podemos citar a perspectiva do sociólogo argelino Abdelmalek Sayad (2000) que ressalta que todo *i*migrante é *e*migrante de algum lugar, sendo essa dualidade parte da complexidade do fenômeno migratório. Portanto, usar o termo *migrante*, sem prefixação, seria, também, entender tal perspectiva.
Estrangeiro	De acordo com o Dicionário Online de Português (Dicio), o verbete “estrangeiro” refere-se a: “natural de outro país; aquele que nasceu num país ou nação diferente daquele onde nascemos”.
Refugiado	A Convenção de Genebra de 1951, base do Direito Internacional dos Refugiados, define refugiado como alguém fora de seu país por fundado temor de perseguição devido a raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política. Posteriormente, a Declaração de Cartagena de 1984 ampliou essa definição para incluir pessoas que fogem de ameaças à vida, segurança ou liberdade causadas por violência generalizada, conflitos internos, agressão estrangeira ou violações maciças dos direitos humanos.

Fonte: elaborado pelo autor com base nas informações presentes na página do Museu da Imigração de São Paulo (2019)

Com as descrições elaboradas no Quadro 1, não é a nossa intenção definir de forma taxativa as categorias “imigrante”, “emigrante”, “migrante”, “estrangeiro” e “refugiado”, haja vista que reconhecemos o caráter fluído dos deslocamentos humanos e a dificuldade de delimitá-los. Lopez (2016) problematiza a distinção comumente feita entre migrantes “econômicos” e refugiados. A autora (Lopez, 2016, p. 68) argumenta que

> Durante muito tempo, acreditou-se que o migrante econômico – considerado por muitos como voluntário – migrava na busca de alguma recompensa econômica, da mudança do seu status econômico, principalmente. O outro – involuntário –, na figura do refugiado, era entendido como aquele que migrava por necessidade, para salvar a sua vida ou para fugir de alguma situação de extrema violação de direitos humanos, dentre outros fatores que constam na definição jurídica do termo (AYDOS, 2010).

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

Como podemos constatar, a linha para diferenciar um migrante voluntário de um deslocado forçado é tênue. Ademais, podemos nos perguntar: existem deslocamentos inteiramente voluntários sem nenhum tipo de coerção simbólica ou material? E por outro lado: os deslocados forçados não têm uma certa liberdade de *escolher* migrar? Considerando que, como explicam Moreira e Borba (2021), aquelas pessoas que se encontram em maiores situações de vulnerabilidade, são as que ficam nos seus países de origem porque se veem materialmente impossibilitadas de deslocar-se.

Ao refletir sobre a dificuldade que as palavras “migrante” e “refugiado” apresentam na hora de abranger os deslocamentos humanos, Bertrand (1998, p. 111, tradução nossa)[9] observa que

> Alguns migrantes são refugiados e alguns refugiados são migrantes; seus perfis são mistos e evoluem ao longo do tempo. Um refugiado que não retorna mais para casa, mesmo quando todas as condições para garantir um retorno seguro são atendidas, ainda é um refugiado? Um migrante que foge da fome, da segregação e da humilhação de sua aparência étnica não é um refugiado?

Desse modo, podemos compreender que os deslocamentos humanos são complexos e estão atravessados por múltiplas variantes de ordem simbólica e material. Por isso, toda tentativa de definir o fenômeno dos deslocamentos humanos deve partir do pressuposto de que será uma definição em constante revisão e ampliação. Com isso em mente, a seguir, apresentamos o conceito migração de crise (Baeninger; Peres, 2017; Clochard, 2007; Moreira; Borba, 2021), e como essa perspectiva teórica pode nos auxiliar para apreender de forma multifacetada o fenômeno migratório.

2.3 Migração de crise, migrantes de crise

Como já foi explicitado na introdução deste trabalho, para os fins da presente pesquisa desenvolvida, adotamos o conceito “migração de crise”, conforme formulado por Clochard (2007), compreendendo-o como deslocamentos massivos decorrentes de contextos de rupturas sociais e institucionais, indo além da definição tradicional de migração econômica e de refugiado. Fundamentadas na visão de Clochard (2007), as autoras Baeninger e Peres (2017, p. 122) classificam a migração de crise como “[a] migração de crise se ancora em fenômeno condicionado socialmente e que reflete problemas econômicos, políticos, civis, religiosos, ideológicos e humanitários”. As

[9] *Some migrants are refugees and some refugees are migrants, their profiles are mixed and evolve through time. Is a refugee who no longer returns home, even when all the conditions to secure a safe return are met, still a refugee? Is a migrant who flees from famine, segregation and humiliation of his ethnic appearance not a refugee?*

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

mesmas autoras, ampliam o conceito de migração de crise e ressaltam que esse migrante se desloca devido a uma situação de crise, porém, em decorrência da falta de políticas públicas destinadas aos migrantes de crise, esse grupo também encontra uma situação de crise no país de chegada. Isto é, um Estado despreparado para acolhê-los. Por isso, Baeninger e Peres (2017) acrescentam a noção da bilateralidade da crise – no momento da partida do país de origem e no momento de chegada do sujeito ao novo país – na discussão sobre a migração de crise. Sobre o ponto da migração de crise, Moreira e Borba (2021, p. 5) acrescentam que "as denominadas 'migrações de crise' são inerentes também aos processos de aprofundamento do capitalismo transnacional, os quais transbordam seus efeitos gerando novos fenômenos ou agravando os já presentes". A partir dessa visão, utilizamos a expressão migrantes de crise para referir-nos aos sujeitos que estão inseridos nos fluxos migratórios da contemporaneidade. Desta forma, no presente trabalho distinguimos entre *migração de crise* entendendo-a como o conceito que descreve o fenômeno de deslocamentos humanos desde um prisma historicizado e *migrantes de crise,* que são os sujeitos diretamente afetados pela migração de crise.

Camargo e Bizon (2024, p. 220) entendem que "são as crises as propulsoras dos movimentos migratórios contemporâneos". As autoras ressaltam que ao chegarem ao Brasil, geralmente, os migrantes de crise encontram uma sociedade despreparada para acolhê-los (Bizon; Camargo, 2018), por isso, paralelamente salientam que "as crises também são suas receptoras, evidenciando o caráter bilateral da crise como fator mais relevante dessa conceituação" (Baeninger; Peres, 2017; Camargo; Bizon, 2024, p. 220). Com base nesses argumentos, as autoras destacam que migrantes de crise são aqueles sujeitos "que deixam suas origens devido a crises e encontram outras em seus destinos, englobando pessoas em situação de refúgio, mas não se limitando a elas" (Camargo; Bizon, 2024, p. 220). Para detalhar a descrição de migrantes de crise, Moreira e Borba (2021, p. 8) argumentam o seguinte:

> De quem estamos falando, então, quando nos referimos a "migrantes de crise"? São pessoas fugindo da fome (ou da insegurança alimentar), da seca – entre outros fenômenos ambientais (que igualmente podem ocasionar fome) – e de conflitos armados internos ou interestatais, entre outras situações de graves violações de direitos humanos e marcadas por profunda violência.

Por fim, Camargo (2019) e posteriormente, Camargo e Bizon (2024) sublinham que os migrantes de crise são sujeitos demandantes de políticas públicas, como forma de distingui-los daqueles migrantes que não são dependentes de políticas sociais por se deslocarem subsidiados por suas empresas multinacionais ou universidades. Em síntese,

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

a migração de crise engloba as diversas categorias de deslocamentos provocadas por processos sociohistóricos e/ou ambientais que colocam em situação de vulnerabilidade determinados grupos de pessoas. Complementarmente, migrantes de crise são sujeitos que ao chegar em um determinado território dependem de políticas sociais - além de um processo de politização e da educação do entorno, conforme argumenta Maher (2007) - para terem os seus direitos garantidos.

2.4 Português Como Língua De Acolhimento (PLAc)

Na presente seção discorreremos sobre as especificidades do ensino-aprendizagem de português para o perfil de migrantes de crise que não possuem o português como língua materna. Também apresentaremos as diferentes interpretações que diversos autores possuem do que hoje é denominado de Português como Língua de Acolhimento. No entanto, antes de elencar os variados entendimentos sobre o PLAc, devemos identificar o contexto de surgimento de tal classificação. Para Maria José dos Reis Grosso (2010) a nomenclatura PLAc está relacionada com o programa governamental Portugal Acolhe. Nas palavras da autora, o programa foi “criado pelo Estado português, [e] desenvolveu, a partir de 2001, cursos de português dirigidos exclusivamente a imigrantes adultos” (Grosso, 2010, p. 62). Ou seja, o termo amplamente utilizado não apenas na Linguística Aplicada no Brasil, como até mesmo em documentos oficiais do governo, foi criado no contexto europeu. Apesar de não ter sido Portugal quem cunhou o termo “língua de acolhimento”, de acordo com a tese de Lopez (2022) é possível identificar que “foi nos efeitos de sentido e gestos de interpretação dessa política que alguns pesquisadores posicionaram o Portugal Acolhe como a origem da designação língua de acolhimento, que reverberou em diversos outros discursos a partir daí, como no Brasil." (Lopez, 2022, p. 230-231).

Renata Anunciação (2018), examina de forma crítica a transplantação do termo em solo brasileiro, devido a que as políticas linguísticas adotadas em Portugal para o acolhimento a migrantes de crise estão permeadas por um viés assimilacionista de acolhimento. A autora argumenta o seguinte:

> Considero que a adoção do termo língua de acolhimento deve ser problematizada, pois, além de ter sido transposto do contexto político-linguístico português, seus pressupostos se baseiam na ideia de um multiculturalismo liberal (MAHER, 2007a), o qual reforça processos de despossessão e de não reconhecimento, ao reificar diferenças e classificar algumas experiências e vivências culturais como mais autênticas ou superiores a outras (Anunciação, 2018, p. 45).

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

Outro argumento levantado por Anunciação (2018) sobre o ensino de PLAc no contexto de Portugal é que os migrantes são condicionados à conclusão dos cursos de português e à obtenção de certificados para poder acessar direitos sociais como um empregado legalizado, sendo a língua utilizada como um *gatekeeper* (Camargo, 2019), ou seja, uma forma de controle e proteção da pátria contra o "estrangeiro"[10]. Isso leva Anunciação a concluir que

> Em vez de se pensar em português como língua de acolhimento como um conceito acabado, seria interessante considerar políticas de acolhimento linguístico que envolvem a educação da sociedade para construção de relações interculturais mais inclusivas (Anunciação, 2018, p. 52).

Dessa forma, Anunciação (2018) segue a linha de pensamento de Maher (2007) e defende que os grupos hegemônicos da sociedade também devem ser ensinados a respeitar e a conviver com a diferença, contestando assim a noção tradicional de que são os grupos minoritarizados os responsáveis de adaptar-se à cultura da sociedade dominante. Neste trabalho de investigação, adotamos as visões defendidas por Maher (2007) e Anunciação (2018) sobre a necessidade de uma educação do entorno para que os grupos minoritarizados possam exercer a sua cidadania e também assumimos uma posição crítica a respeito do uso da nomenclatura *língua de acolhimento.*

Portanto, reconhecemos as condições sócio-políticas nas quais o termo foi cunhado. Não obstante, como destaca Lopez (2018, p. 15), "atentos à necessidade de problematização ao se transplantar o termo do contexto europeu para o brasileiro" ressaltamos a indispensabilidade de demarcar politicamente as demandas (sócio)linguísticas do público que atende às aulas de PLAc, diferenciando-o do PLA. Ampliando esta perspectiva, Silva e Costa (2020) sublinham que o PLAc não tem por objetivo substituir o PLE. Os autores salientam que o PLAc aborda outras especificidades que eventualmente não emergem em situações de PLE. Silva e Costa (2020, p. 132) argumentam que

> Cumpre dizer que não nos referimos a uma proposta de ensino em substituição às práticas anteriores de PLE, mas a uma abordagem teórico-metodológica outra, cujas especificidades alcançam questões discriminatórias, psicossociais e outros aspectos extralinguísticos considerados fundamentais para que a assistência das demandas que se impuseram no fomento da acolhida de migrantes indocumentados, refugiados, apátridas e portadores de visto humanitário – público predominante do PLAc – seja efetiva.

[10] Segundo Camargo (2019, p. 130), "[p]olíticas gatekeeping são procedimentos que condicionam a entrada, a permanência, a residência, o acesso a serviços públicos e o exercício de direitos políticos e civis de estrangeiros em um território nacional ao preenchimento de critérios estabelecidos pelo Estado.

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

Feita essa breve discussão sobre o processo de importação e apropriação do PLAc em território brasileiro, a seguir, apresentamos *en passant* os processos de institucionalização do PLAc em Portugal e no Brasil.

Um estudo feito por Schoffen e Martins (2016) traça a institucionalização do PLAc paralelamente com a consolidação do Português Língua Não Materna (PLNM) em Portugal no início do século XXI. Em julho de 2005, o Estado português publica o documento *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador*, que de acordo com Schoffen e Martins (2016, p. 274) "representou a integração de um novo alunado, composto por imigrantes que tinham a urgente necessidade de aprender a língua portuguesa". Na sequência, em 2008, é publicado o documento *Orientações Programáticas De Português Língua Não Materna (PLNM): Ensino Secundário.* Este documento é descrito pelo Ministério de Educação português como "um documento de referência para toda a escolarização básica portuguesa, mesmo que esteja voltado ao nível secundário de ensino, com o salvaguardo da possibilidade de adaptação de suas orientações por parte de atores educacionais" (Schoffen; Martins, 2016, p. 277).

No contexto brasileiro, Amado (2013) é quem primeiro utiliza a nomenclatura em um texto que se popularizou bastante no contexto da LA. Nesse mesmo ano, um dos primeiros projetos de PLAc no Brasil "foi implementado na Universidade de Brasília, em 2013, sob a coordenação da professora Lúcia Maria de Assunção Barbosa, o ProAcolher: Português como Língua de Acolhimento", conforme constata Francisco Leandro Oliveira Queiroz (2023, p. 177). Dessa forma, é possível afirmar que desde as primeiras iniciativas institucionalizadas de ensino-aprendizagem de PLAc no Brasil até os dias de hoje transcorreu pouco mais de uma década, o que indica que o campo de pesquisa em ensino-aprendizagem de PLAc ainda é fertil e propício a explorações futuras[11].

De acordo com o *Relatório Anual da Cátedra Sérgio Vieira de Mello - 2024*[12] publicado pelo ACNUR Brasil, "Entre 2023 e 2024, 29 universidades ofereceram cursos de português para mais de 2.800 pessoas refugiadas e solicitantes da condição de refugiado" (ACNUR, 2024, p. 21). Na Figura 1 podemos observar a evolução de IES vinculadas à CSVM que ofertam cursos de PLAc para migrantes de crise e o total de vagas ofertadas. Pela imagem, observa-se uma contínua expansão das IES vinculadas à

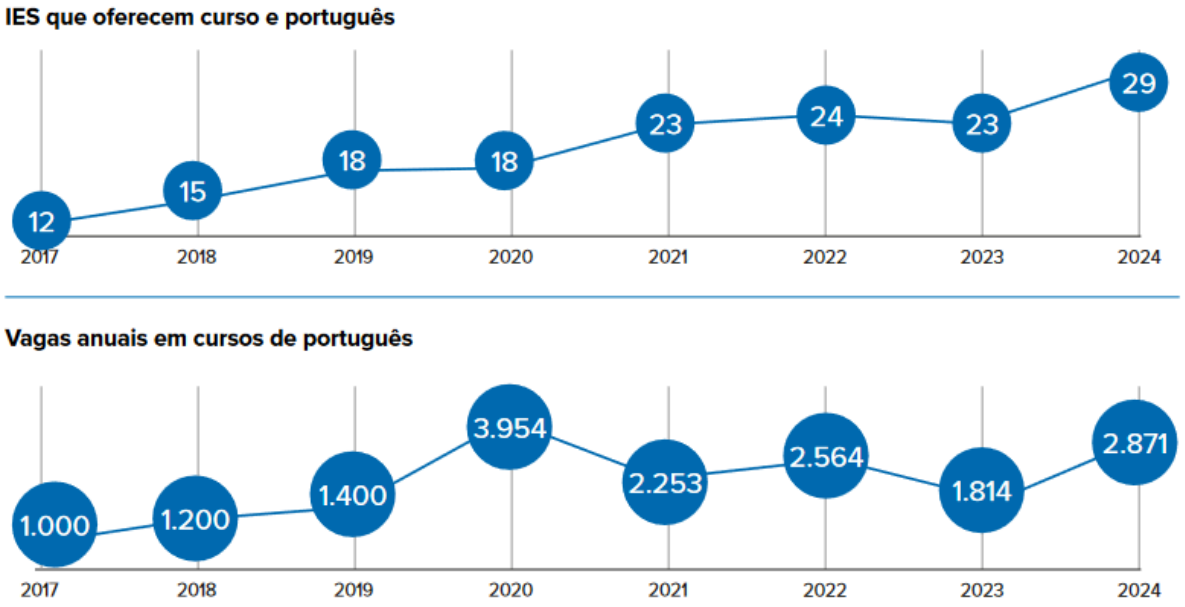
[11] Para uma discussão mais ampla sobre os processos de institucionalização do Português como Língua de Acolhimento em Portugal e no Brasil, cf. Lopez (2022).

[12] ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. **Relatório Anual da Cátedra Sérgio Vieira de Mello - 2024**. ACNUR: Brasília, 2024. Disponível em: https://www.acnur.org/br/media/relatorio-anual-da-catedra-sergio-vieira-de-mello-2024. Acesso em: 14 out. 2025.

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

CSVM que ofertam cursos PLAc e como consequência o aumento das vagas nesses cursos com uma oscilação em 2020, período da pandemia e sua posterior recuperação nos anos subsequentes.

Figura 1 – IES vinculadas à CSVM que oferecem cursos de PLAc



Fonte: ACNUR, 2024

Uma vez feita essa breve contextualização sobre o surgimento do Português como Língua de Acolhimento e o seu processo de importação para o Brasil, passamos agora a descrever as noções que se tem sobre o ensino-aprendizagem de PLAc a partir da revisão literária realizada.

Em um conhecido trabalho da área de PLAc, a pesquisadora portuguesa Maria José dos Reis Grosso (2010, p. 68), entende que

> A língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda. Para o público-adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo.

A partir de trecho anterior, infere-se que a autora diferencia o ensino-aprendizagem de PLAc de outras concepções de ensino de línguas, por exemplo, do Português como Língua Estrangeira (PLE) e do Português como Língua Segunda (PL2). Portanto, antes de continuar, cabe fazer uma série de definições sobre o que são essas outras concepções de ensino de línguas. No Quadro 2, propusemos uma sistematização para elas.

Quadro 2 – Definições iniciais dos termos L2, LE, LA e língua de acolhimento

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

Português como Segunda Língua (PL2)	É uma língua que não é a língua materna do sujeito, mas é amplamente usado no seu país ou região (por exemplo, o catalão para um espanhol, ou o inglês para um indiano). A pessoa pode estar imersa na outra língua, mas tem uma base na língua oficial do Estado.
Português como Língua Estrangeira (PLE)	Quando a língua é aprendida em uma comunidade onde a língua não é falada. Por exemplo, um estudante iraniano que aprende português na escola está aprendendo português como língua estrangeira porque o português não é amplamente falado no Irã.
Português como Língua Adicional	A Língua Adicional é um idioma aprendido de forma aditiva (por acréscimo) ao repertório linguístico pré-existente do aprendiz (Leffa; Irala, 2014). Diferente de concepções ultrapassadas que viam a nova língua como uma substituição ou uma ameaça à língua materna, essa abordagem enfatiza a coexistência e a valorização de todo o conhecimento do indivíduo.
Português como Língua de Acolhimento (PLAc)	Carla Alessandra Cursino (2022) descreve o PLAc como uma subárea do Português como Língua Adicional (PLA), porém, a diferença entre o PLA e o PLAc é que este último é “voltad[o] ao ensino-aprendizagem do português em contexto de migração de crise” (Cursino, 2022, p. 108).

Fonte: Elaborado pelo autor

É importante frisar que as diferentes nomenclaturas expostas acima, essencialmente não divergem muito entre si. Fundamentalmente, todas têm por objetivo ensinar uma língua a um aprendiz que não possui conhecimento dela. Não obstante, como salientado por Lopez (2018), cada abordagem assume uma determinada posição política em relação ao mundo, à língua, e ao sujeito que a aprende. Nas palavras da autora

> Entendemos que o termo língua de acolhimento tem sido utilizado para se referir a contextos de ensino-aprendizagem que contam com alunos deslocados forçados, na atual conjuntura das migrações transnacionais do séc. XXI (BAENINGER; PERES, 2017). Ainda que a prática em PLAc possa ser, em certos contextos, realizada de forma semelhante a outras de PLE/PLA de maneira geral, acreditamos na necessidade de utilizarmos uma designação diferente pelo ato político que isso representa. (Lopez, 2018, p. 15).

Por fim, Lopez e Diniz (2018, p.3) chegam a uma síntese da qual nos filiamos no presente trabalho. A seguir, uma citação do que os autores entendem por PLAc

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

> Entendemos PLAc como a ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA) – integrante, portanto, da área de Linguística Aplicada – que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna. Seu objetivo é a produção e circulação de saberes linguístico-discursivos que, em última instância, contribuam para "produzir e democratizar mobilidades e multiterritorialidades", fazendo face a processos de "reterritorialização precária" (BIZON, 2013, p. 123). (Lopez; Diniz, 2018, p. 3).

Em resumo, esta seção apresentou as diferentes acepções de ensino de língua adicional e os diversos entendimentos sobre o PLAc. Também contextualizamos o surgimento dessa nomenclatura que atualmente é a utilizada com mais frequência para se referir ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa a migrantes de crise. Além disso, comentamos desde uma abordagem crítica o processo de implantação e institucionalização do PLAc em território brasileiro. Adicionalmente, ressaltamos a indispensabilidade de um termo que ajude a visibilizar o ensino-aprendizagem da língua portuguesa aos migrantes de crise, uma parcela da população que geralmente é marginalizada. E finalmente, apresentamos a definição de PLAc da qual os pesquisadores do presente trabalho filiam-se. Uma vez feita esta discussão sobre o ensino-aprendizagem de português para migrantes de crise sob diversas lentes, passamos a descrever a metodologia que subsidiou o nosso trabalho de investigação.

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

3 METODOLOGIA

A presente monografia adota uma abordagem qualitativa de cunho interpretativista (Moita Lopes, 1994), considerando que existem múltiplas realidades e que os dados aqui apresentados não esgotam o objeto de estudo. Foi utilizado o método da pesquisa-ação (Tripp, 2005; Thiollent, 2011; Thiollent; Colette, 2014) por seu potencial de articular produção de conhecimento e transformação prática, engajando professores em um processo reflexivo crítico sobre as dinâmicas migratórias e seus impactos pedagógicos. Thiollent e Colette (2014, p.207) salientam que o objetivo da pesquisa-ação é “propor uma metodologia que se adapte à diversidade das situações, construindo conteúdos e procedimentos adequados às necessidades e à cultura dos interessados”. Por isso, tendo em conta a multiplicidade de processos que atravessam os migrantes de crise e o caráter fluído das regiões de fronteira, consideramos pertinente esta abordagem adaptável às necessidades dos sujeitos envolvidos.

Este trabalho foi desenvolvido no contexto da extensão universitária, no projeto de extensão intitulado “Línguas-Culturas para a Integração: Curso de Português como Língua de Acolhimento para migrantes e refugiados(as) - LinCI”. De acordo com os registros, o LinCI inicia as suas funções em 2019 como um projeto com apoio da Pró-Reitoria de Extensão da Unila (PROEX/Unila) no âmbito de um acordo de cooperação com o Departamento Penitenciário do Estado do Paraná - DEPEN. O objetivo inicial do projeto era oferecer cursos de línguas (portuguesa, espanhola e suas culturas) para as agentes trabalhadoras e as mulheres que convivem em sistema prisional.

A partir de 2021, depois de uma reestruturação do projeto com base na necessidade de um curso gratuito de língua portuguesa que certificasse a proficiência linguística da comunidade migrante de Foz do Iguaçu para fins de naturalização, o LinCI passa a funcionar como um projeto de ensino-aprendizagem de português como língua de acolhimento para migrantes e refugiados no contexto da Fronteira Trinacional Paraguai-Argentina-Brasil. A partir de 2022 o projeto passa a integrar a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CVSM) da Unila. O LinCi está organizado em três níveis: Módulo 1 - Iniciante, Módulo 2 - Básico, Módulo 3 - Intermediário. Os três níveis são ofertados de forma simultânea com duração de três meses cada um, isso permite que possam ser abertas mais de uma oferta ao ano.

Durante o processo de inscrição, os estudantes escolhem a modalidade na qual desejam participar dos encontros síncronos, seja presencial ou remotamente. Os

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

encontros síncronos acontecem todos os sábados na unidade Campus Integração da Unila, presencialmente, das 14h às 16h. De forma remota as aulas são desenvolvidas a partir das 16h até às 18h, via *Google Meet*. Além dos encontros síncronos aos sábados, o curso também possui uma carga horária assíncrona na qual os estudantes realizam individualmente atividades na plataforma *Google Classroom*. Cada nível totaliza 80 horas de conteúdo, dentre atividades online assíncronas, bem como online síncronas e presenciais.

Os encontros síncronos na modalidade remota e presencial são ministrados por estudantes bolsistas e voluntários dos cursos de graduação da Unila e também por voluntários da comunidade externa. Nos processos de seleção de professores bolsistas e/ou voluntários, geralmente a coordenação do projeto procura um perfil de estudante de licenciatura, porém, as vagas são abertas a quem tiver compromisso e disposição de assumir a responsabilidade com o projeto. Desde 2019 até 2024, participaram do LinCI 1.043 pessoas e foram emitidas 524 declarações e certificados de conclusão do curso.

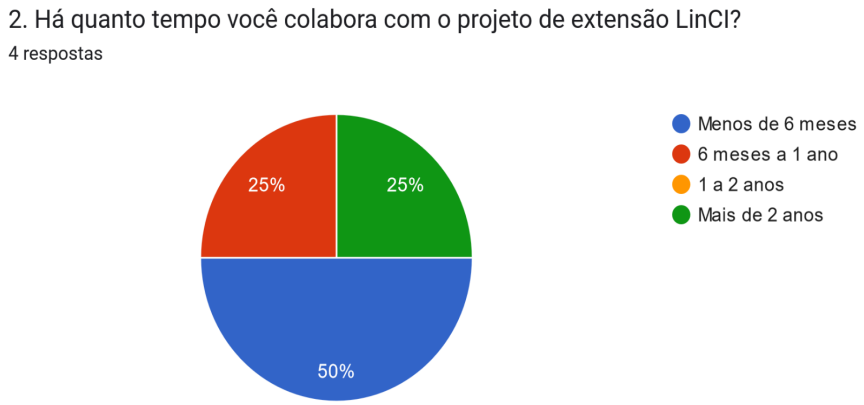
Após a contextualização do projeto de extensão no qual a presente monografia foi desenvolvida, a seguir, faremos a descrição do perfil dos participantes da pesquisa. Cabe destacar que para salvaguardar a identidade dos participantes e garantir a eticidade da nossa pesquisa, todos receberam e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no qual constava a descrição da pesquisa, os seus objetivos, a finalidade com a qual seriam utilizadas as informações cedidas pelos participantes e endereços de contato para contatar o pesquisador em caso de dúvida ou desistência. Para proteger a identidade dos participantes, as vias impressas dos TCLE foram destruídas em uma máquina trituradora após a sua digitalização. Os dados digitais foram armazenados na nuvem por meio da plataforma *MEGA* em uma pasta criptografada. O texto do TCLE utilizado neste trabalho pode ser encontrado no Apêndice F.

De acordo com dados do formulário de diagnóstico, participaram da pesquisa 4 pessoas. As quatro pessoas se autodeclararam do gênero feminino. Do total de participantes, duas são estudantes do curso de LEPLE, uma participante já é formada nesse mesmo curso e também tivemos a participação de uma voluntária sem vínculo com a Unila. Como podemos observar na Figura 2, metade das participantes colaboravam há menos de 6 meses no LinCI, uma delas estava no projeto entre 6 meses e 1 ano, por último, uma das participantes declarou estar no projeto há mais de 2 anos. É interessante também destacar que dentre as participantes da pesquisa, havia uma migrante

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

internacional e outras duas pessoas que se mudaram de outros estados para o Paraná. Uma das participantes é natural de Foz do Iguaçu - PR.

Figura 2 – Tempo de colaboração com o LinCI das participantes



Fonte: Elaborado pelo autor

Outra pergunta que fizemos às participantes no questionário de diagnóstico foi para saber se elas já possuíam alguma experiência prévia de ensino-aprendizagem em PLA ou PLE. Na Figura 3 podemos observar que 50% das participantes declararam que o LinCI era a sua primeira experiência de ensino-aprendizagem de PLA. Além disso, uma participante declarou ter menos de 6 meses de experiência e outra declarou ter mais de anos de experiência.

Figura 3 – Experiência prévia ao LinCI de ensino-aprendizagem de PLA/PLE

Fonte: Elaborado pelo autor

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

Assim, observamos que o perfil das participantes da pesquisa é diverso e se encontram em diferentes estágios de formação, além de possuir distintos níveis de experiência em ensino-aprendizagem de PLA/PLAc. Feito este perfil inicial das participantes da pesquisa, poderemos continuar detalhando as outras fases da pesquisa e a metodologia utilizada para alcançar os objetivos anteriormente explicitados.

Para alcançar os objetivos da nossa pesquisa, foram realizados os passos que delinearemos a seguir.

3.1 Revisão bibliográfica sobre os fundamentos e especificidades do ensino-aprendizagem de PLAc

Nesta etapa do trabalho analisamos os mais recentes relatórios de organismos internacionais que trabalham com migração de crise, mais especificamente, retiramos as estatísticas e cifras de migrantes de crise à escala mundial do relatório *Mid-year Trends 2024*[13] e do *Global Trends: Forced Displacement in 2024*[14] publicado em junho de 2025. Adicionalmente, outros dados foram recuperados da página *Refugee Data Finder*[15], administrada pelo ACNUR. Posterior a esse levantamento de dados, fizemos um recorte geográfico no Brasil e examinamos relatórios publicados pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), que é um projeto de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação da Universidade de Brasília em parceria com o Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP). Para fins desta obra, utilizamos os dados disponibilizados nos relatórios anuais de 2023[16] e 2024[17].

Finalmente, dados referentes ao município de Foz do Iguaçu - localidade na qual esta pesquisa foi desenvolvida -, foram coletados a partir da análise da publicação

---

[13] UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES. **Mid-year Trends 2024**. Copenhagen, Denmark: United Nations High Commissioner for Refugees, 2024. Disponível em:https://www.unhcr.org/media/mid-year-trends-2024. Acesso em: 17 jun. 2025.

[14] UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES. **Global Trends:** Forced displacement in 2024. Copenhagen, Denmark: United Nations High Commissioner for Refugees, 2025. Disponível em: https://www.unhcr.org/global-trends. Acesso em: 9 out. 2025.

[15] UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES. **Refugee Data Finder.** Disponível em: https://www.unhcr.org/refugee-statistics. Acesso em: 9 out. 2025.

[16] CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. **Relatório Anual OBMigra 2023 - OBMigra 10 anos:** Pesquisa, Dados e Contribuições para Políticas.Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2023. Disponível em: https://share.google/b0hSpSd3Y0WRsT5WP. Acesso em: 9 out. 2025.

[17] CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. **Relatório Anual OBMigra 2024**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2024. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados?id=401176. Acesso em: 9 out. 2025.

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

Indicadores de Governança Migratória Perfil 2022 – Cidade de Foz do Iguaçu, elaborada pela Organização Internacional para as Migrações (OIM) e do trabalho de mapeamento demolinguístico da rede municipal de ensino conduzido por Blanco e Augustinho (2025).

3.2 Diagnóstico

Através de um questionário *online*, utilizando a ferramenta *Google Forms*, realizamos a coleta de expectativas do grupo de professoras-extensionistas do projeto de extensão LinCI, a respeito da formação intercultural em PLAc que seria oferecida a elas como parte desta pesquisa. A primeira parte do questionário consistiu em uma apresentação da pesquisa, que possui o formato de perguntas e respostas onde são explicitados os objetivos da pesquisa e é colocado à disposição dos participantes meios para contatar o pesquisador responsável em caso de qualquer dúvida ou possível desistência. O questionário estava composto por 8 (oito) perguntas obrigatórias e 1 (uma) de caráter opcional com o objetivo de indagar se as participantes da pesquisa estavam vinculadas à Universidade ou não, qual curso estavam realizando, tempo de atuação no projeto, experiência prévia em ensino-aprendizagem de PLA, e outras perguntas sobre a percepção individual em relação a conhecimentos prévios de PLAc. Finalmente, em uma das perguntas obrigatórias do questionário, pedimos às participantes escreverem as suas expectativas a respeito das oficinas formativas que seriam ministradas como parte desta pesquisa. O conjunto de perguntas elaborado pelos pesquisadores pode ser consultado no Apêndice A. As participantes preencheram os questionários entre os dias 09/08/2025 e 13/09/2025.

3.3 Planejamento

O planejamento das oficinas foi fundamentado no referencial teórico apresentado na seção de fundamentação teórica, complementado pelas respostas e sugestões dos participantes no questionário diagnóstico aplicado antes do início da intervenção. A partir da literatura revisada e das sugestões feitas pelas participantes da pesquisa, as oficinas formativas foram estruturadas da seguinte forma:

- Oficina Formativa 1 (13/09/2025) – Apresentação de dados globais e locais sobre a migração de crise; discussão dos conceitos de migração de crise e migrantes de crise; diferenciação entre L2, LE, LA e PLAc; distinção das

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

diferentes nomenclaturas para nomear os sujeitos em deslocamento: imigrante, emigrante, estrangeiro, refugiado e migrante. O planejamento didático para esta Oficina pode ser consultado no Apêndice B.

- Oficina Formativa 2 (20/09/2025) – Apresentação da cronologia do conceito de PLAc em Portugal e no Brasil, acompanhada da discussão sobre o processo de implantação do PLAc em território brasileiro e as divergências teóricas existentes entre os dois países sobre os objetivos do PLAc; debate sobre conceitos para o planejamento de aulas sensíveis às culturas dos estudantes migrantes de crise onde revisamos conceitos de: Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006), Interculturalidade Crítica (Candau, 2013), Educação do entorno (Maher, 2007) e Pedagogia Freireana (Freire, 2015). No final dessa Oficina Formativa, propomos a elaboração de um plano de aula ou de uma atividade a ser desenvolvida com os estudantes das turmas com as quais as professoras participantes estavam trabalhando no momento da realização deste trabalho. Para esse fim, disponibilizamos um *link* da plataforma *Google Drive* com as referências bibliográficas comentadas durante a Oficina Formativa 2. Além disso, demos às participantes o tempo de uma semana para planejar e aplicar a atividade ou plano de aula entre as suas turmas. Acordamos que uma parte do tempo da Oficina Formativa 3 seria dedicada à socialização das experiências de aplicação dos planejamentos. O planejamento didático para esta Oficina pode ser consultado no Apêndice C.
- Oficina Formativa 3 (04/10/2025) – Revisão das discussões levadas a cabo durante as Oficinas 1 e 2 através de uma atividade denominada “Caixa de Ferramentas” na qual discutimos sobre quais foram os conceitos que mais ficaram ecoando na mente das participantes no decorrer das oficinas formativas. Socialização das experiências de aplicação de um planejamento sensível às culturas dos estudantes migrantes de crise. Discussão das estratégias que funcionaram utilizadas pelas professoras em sala de aula e diálogo sobre os desafios mais comuns encontrados durante a aplicação do planejamento didático. O planejamento didático para esta Oficina pode ser consultado no Apêndice D.

3.4 Intervenção

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

A organização dos dias e horários das oficinas formativas considerou a carga horária das professoras-extensionistas do LinCI, e foi acordado previamente entre a coordenação do curso e as professoras-extensionistas. Para não apresentar-se como um ônus às professoras-extensionistas, foi acordado o horário das 13h às 14h nos dias sábados na unidade do Campus Integração da Unila - mesmo dia e lugar onde são desenvolvidas as aulas de PLAc para os estudantes migrantes de crise -, dessa forma, evitamos deslocamentos adicionais e não sobrecarregamos essas professoras que atuam voluntariamente no projeto de extensão. Sobre esse ponto, vale mencionar que em anos anteriores, o projeto LinCI era contemplado com algumas bolsas para os professores-estudantes que atuavam no processo de ensino-aprendizagem, no entanto, como consequência do Decreto Federal 12.448, de 30 de abril de 2025 que impõe severas limitações ao orçamento das Universidades Federais[18], a oferta de bolsas para os professores-estudantes foi inviabilizada para o ano de 2025. Esta situação nos leva a reafirmar a necessidade de um compromisso do Estado com os estudantes no geral e com os futuros profissionais de PLA/PLAc para a construção de projetos de acolhimento linguístico duradouros e enraizados em seus territórios.

Participaram das oficinas presenciais duas professoras, e remotamente participaram as outras duas. Cada Oficina Formativa teve a duração de 60 minutos. A dinâmica das oficinas inspirou-se no formato de encontros dialógicos defendido por Paulo Freire (2015). Dessa forma, as interações no contexto das Oficinas Formativas pautaram-se pelo diálogo, a troca de saberes entre participantes da pesquisa e o pesquisador, construindo o conhecimento de forma coletiva. Como escreve Freire (2015, p. 85): “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o penso, e não ao contrário”.

Para a execução das Oficinas Formativas, utilizamos apresentações de slides planejadas para cada ocasião. Com as professoras que acompanharam os encontros de forma virtual, compartilhamos os slides através da opção de compartilhamento de tela da ferramenta *Google Meet.* Também imprimimos alguns materiais para serem discutidos durante as oficinas e as professoras que acompanhavam virtualmente, receberam os mesmos arquivos em formato PDF mediante mensagem de *WhatsApp* para acompanhar

[18] UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Decreto federal impõe sérias limitações à execução orçamentária nas universidades**. Belo Horizonte: UFMG, 14 mai. 2025. Disponível em: https://ufmg.br/comunicacao/noticias/decreto-federal-impoe-serias-limitacoes-a-execucao-orcamentaria-nas-universidades. Acesso em: 27 out. 2025.

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

a leitura. Reflexões e comentários das participantes considerados relevantes, foram anotados com giz na lousa e constituíram um corpus linguístico que posteriormente foi transcrito em um documento *Word* e contribuirá à análise da percepção sobre as Oficinas Formativas de PLAc que será feita nas páginas a seguir.

3.5 Avaliação

Uma vez finalizadas as Oficinas Formativas no dia 04/10/2025, foi elaborado um segundo questionário utilizando a ferramenta *Google Forms* com o objetivo de gerar dados da percepção das professoras-extensionistas sobre o processo de ensino-aprendizagem de PLAc a migrantes de crise após as Oficinas Formativas realizadas. As participantes preencheram o que denominamos de Formulário de *Feedback* entre os dias 15/10/2025 e 21/10/2025. O Formulário de *Feedback* foi estruturado da seguinte forma: uma apresentação do formulário e os seus objetivos; cinco perguntas obrigatórias de resposta aberta e uma última pergunta opcional também de resposta aberta. O questionário utilizado nessa etapa está disponibilizado no Apêndice E.

3.6 Análise dos resultados e reflexão crítica

Foi realizada uma análise comparativa das respostas das professoras-extensionistas aos questionários *online*, tanto sobre as expectativas que elas tinham a respeito do ensino-aprendizagem de PLAc antes das Oficinas Formativas quanto sobre suas experiências e práticas pedagógicas após a realização das oficinas. Também foi utilizado o corpus linguístico construído durante as Oficinas Formativas escrito em um Diário de Campo do pesquisador. O intuito da análise foi identificar mudanças de percepções sobre o trabalho de ensino-aprendizagem de PLAc a migrantes de crise. Esta análise foi feita desde uma abordagem interpretativista da pesquisa em Linguística Aplicada (Bizon, 2013; Moita Lopes, 1994).

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesta seção, relembraremos brevemente os objetivos da nossa monografia para posteriormente apresentar a análise dos dados gerados. O presente trabalho objetivou fazer um mapeamento das percepções de quatro professoras-extensionistas que atuam no projeto de extensão universitária LinCI: Línguas-Culturas para Integração: Curso de Português como Língua de Acolhimento para Migrantes e Refugiados(as)", antes e depois das três Oficinas Formativas das quais elas participaram como parte desta pesquisa. O intuito do mapeamento foi identificar mudanças ou deslocamentos na percepção das professoras-extensionistas sobre algum aspecto do processo de ensino-aprendizagem de PLAc a estudantes migrantes de crise.

As quatro participantes são do gênero feminino e para proteger a identidade delas, serão descritas como Participante 1, 2, 3 e 4. Os *corpora* linguísticos a serem analisados estão compostos por: um questionário de inicial (apêndice A) que teve por objetivo fazer um diagnóstico dos conhecimentos prévios das professoras-extensionistas assim como formular um perfil das participantes da pesquisa. Também, incluímos na análise alguns trechos do Diário de Campo do pesquisador que descrevem o processo de intercâmbio de conhecimentos entre as participantes durante as Oficinas Formativas. Finalmente, após a execução das três oficinas, aplicamos um questionário de *feedback* (apêndice E) com a finalidade de coletar as percepções das participantes depois da sua participação nas oficinas. Para facilitar a identificação dos questionários, ao questionário aplicado antes das Oficinas Formativas, será denominado Questionário 1 e o questionário aplicado após as Oficinas Formativas, será denominado Questionário 2. O método sob o qual serão examinadas as respostas das participantes aos questionários, assim como os trechos escritos no Diário de Campo durante a realização das oficinas é a análise desde uma abordagem interpretativista da pesquisa em Linguística Aplicada (Bizon, 2013; Moita Lopes, 1994). A seguir, apresentamos a análise feita, dividida em quatro pontos temáticos.

4.1 Da língua como ferramenta para a língua como prática social e de acolhimento

Inicialmente, no Questionário 1 as definições de PLAc descritas pelas participantes centram-se na utilidade e na adaptação. Participante 1:

"Para mim é o ensino da língua voltada (sic) para a necessidade do aluno em se

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

> **adaptar** nesse novo contexto [...]" (grifos nossos).
>
> Participante 2: Português como língua de acolhimento é uma **ferramenta humanizada** para que os estudantes possam integrar sua cultura à nova realidade em que ele está inserido (grifos nossos).
>
> Participante 3: "Seria a utilização da língua portuguesa como forma de acolher, **passar informações** e melhorar a comunicação dos estrangeiros residentes no Brasil [...]" (grifos nossos).
>
> Participante 4: Um português que mesmo precisando do conhecimento da sua estrutura, não é rígida na hora de ter contato com ela.

Nesses trechos, observamos que a visão predominante é a da língua como um instrumento para superar uma barreira e facilitar a integração funcional do migrante à sociedade brasileira. O acolhimento é entendido como uma vía de mão única, de quem acolhe para quem é acolhido.

Após a análise das respostas das participantes ao questionário diagnóstico, vimos a necessidade de incluir no planejamento das Oficinas Formativas uma perspectiva de acolhimento linguístico intercultural. Por isso, as Oficinas Formativas 1 e 2 foram pensadas como espaços para dialogar e apresentar o instrumental teórico que consideramos que poderia auxiliar a ampliar a perspectiva das professoras-extensionistas sobre a língua, o seu ensino e os estudantes como sujeitos da aprendizagem.

Conectamos essa lacuna formativa a partir dos pontos levantados no estudo de Yara Miranda (2021) no contexto da Educação Fundamental I em Belo Horizonte-MG, que evidencia a importância de uma formação docente intercultural ancorada na perspectiva do acolhimento linguístico. A tese da autora sinaliza que intervenções pedagógicas sensíveis às realidades migratórias impactam positivamente na integração sociocultural dos educandos. Um achado relevante aponta que a simples identificação do professor com a língua materna do estudante - ou mesmo gestos de aproximação cultural, como aprender cumprimentos básicos no idioma do educando geram respostas afetivas e pedagógicas significativas. Miranda (2021) avança nessa discussão ao postular uma dupla dimensão do acolhimento: assim como o migrante necessita de receptividade, o próprio docente também pode beneficiar-se da relação professor-estudante e ser acolhido pela cultura do estudante.

Para ilustrar este argumento, apresentamos às professoras-extensionistas um exemplo de inclusão da língua-cultura árabe em aulas de PLAc. O material foi elaborado pelo autor do presente trabalho em colaboração com outras colegas no contexto de um outro projeto de extensão da Unila, chamado: "PLAciño - ensino, aprendizagem e formação de Português como Língua de Acolhimento e Inclusão para crianças

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

fronteiriças", no qual também atuei como professor. Esse projeto de extensão é coordenado pela professora Laura Janaína Dias Amato que atua como docente na Unila.

O uso da língua dos educandos nos materiais didáticos das aulas, mostrou resultados positivos, melhorando a interação dos estudantes durante as aulas. Podemos apreciar um exemplo na Figura 4.

Figura 4 –Uso da língua árabe durante uma aula de PLAc

Fonte: Elaborado pelo autor

A partir das discussões anteriores, nas respostas do Questionário 2 houve uma notável complexificação e humanização do que significa PLAc. O discurso incorpora uma visão de língua como prática social, afetiva e construção conjunta. De acordo com a Participante 1:

> "É o ensino de português com um **olhar mais humano**… Mas também em receber **o conhecimento que trás aquele aluno** [...]" (grifos nossos).
>
> A Participante 2 ressalta: "Português como língua de acolhimento é **respeito, é cultura, é ajudar** o outro a se sentir seguro fora de sua casa, é **construir um caminho** seguro para o outro" (grifos nossos).
>
> A Participante 3 indica: "É a utilização do português não apenas para ensinar a língua, mas para acolher as **necessidades e angústias** dos alunos" (grifos nossos).
>
> A Participante 4 menciona: "É o ensino da língua portuguesa não apenas no domínio estrutural do idioma, mas também... oferecer condições para que o aluno se comunique**, exerça direitos e participe plenamente da vida social**" (grifos nossos).

Com base nos dados gerados no Questionário 2 e no Diário de Campo, observamos uma variação discursiva das participantes. Aparentemente, após a participação nas Oficinas Formativas, o discurso sobre Português como Língua de Acolhimento se altera de uma percepção instrumental para um paradigma da língua como

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

prática social. Podemos dizer que a formação parece ter conseguido deslocar a visão da língua como um código a ser dominado para uma prática social imbricada com direitos, identidade e cidadania. Quando a Participante 1 menciona que o PLAc implica “receber o conhecimento que trás aquele aluno”, ecoa o argumento de Miranda (2021) de que, em certo sentido, o professor ou professora também deve ser acolhido/a pelo outro e suas construções culturais.

4.2 Do foco na metodologia para a construção de uma postura ética

No Questionário 1, as expectativas e desafios iniciais no ensino de PLAc no contexto do LinCI estão muito ligados a saberes técnico-metodológicos. As expectativas de aprendizagem para as Oficinas Formativas foram: "Planejamento de aulas e materiais didáticos" (P1); "Metodologias de ensino para PLAc" (P2 e P4). Os desafios no ensino de PLAc apontados pelas Participantes 1, 2 e 4 coincidiram: "Dificuldade em lidar com diferentes níveis de proficiência". Adicionalmente, podemos identificar que no Questionário 1, as participantes ressaltam que os conhecimentos fundamentais para um(a) professor(a) de PLAc são:

> “Além de entender um pouco sobre **letramentos**, deve aprender a diferenciar um ensino de Plac para o ensino de português como língua adicional o materna (sic)” (P1) (grifos nossos).
>
> “[...] conhecimento de **metodologias ativas** para o ensino de língua [...]” (P2) (grifos nossos).
>
> “[...] conhecimentos **gramaticais** e didática” (P3) (grifos nossos).
>
> “Conhecimento: **Gramática** básica de português [...]” (P4) (grifos nossos).

Com base nessas respostas, infere-se que inicialmente para as participantes, as qualidades de um(a) professor(a) de PLAc estão estreitamente ligadas ao planejamento de aulas e à escolha de uma metodologia eficaz para satisfazer as necessidades linguísticas dos estudantes. Esta perspectiva dialoga com a visão instrumental de PLAc que as participantes inicialmente expressaram no Questionário 1.

Como resposta à situação descrita anteriormente, encontramos pertinente enfatizar às professoras-extensionistas a importância de uma postura ética como complemento às metodologias de ensino de línguas. Desse modo, na Oficina Formativa 2 articulamos e dialogamos sobre os três cursos de ação que Maher (2007) destaca para o empoderamento de grupos minoritarizados e o aplicamos ao contexto no qual estávamos inseridos. Por tanto, debatemos sobre a relevância da politização dos migrantes; do

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

estabelecimento de leis favoráveis aos migrantes - nesse ponto, apresentamos às professoras-extensionistas a Lei n° 13.445/2017 chamada Lei de Migração, e a Resolução Nº 1 de 13 de nov. de 2020 do Conselho Nacional de Educação que trata sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro -; e finalmente, conversamos sobre a educação do entorno para o respeito à diferença. Ressaltamos a importância de que os grupos socializados na cultura dominante também aprendam a se relacionar com pessoas que provêm de outras culturas. Adicionalmente, na Oficina Formativa 2 debatemos sobre a pedagogia freireana e de como a educação linguística intercultural, concretiza-se na comunicação, no diálogo entre educador e educando. Em palavras de Freire (2015, p. 89) “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

No Questionário 2, as habilidades fundamentais para o professor de PLAc são descritas majoritariamente como saberes relacionais e éticos:

> Após o curso percebi que um professor de língua de acolhimento deve entender as implicações presente nesse termo, porque a partir disso consegue ajudar não somente o aluno, mas também **tem um olhar mais humanos** (sic) para a preparação de suas aulas e postura em sala de aula e assim também **pode ser acolhido pelos alunos**. (Participante 1, grifos nossos).
>
> Ter **escuta ativa, paciência, respeito**, saber valorizar os acertos e saber acolher. (Participante 2, grifos nossos).
>
> Ter **empatia, paciência** e vontade de conhecer novas culturas, além ter (sic) habilidade de se adaptar a situações imprevistas. (Participante 3, grifos nossos).
>
> [...] compromisso ético e social com a **inclusão** linguística e **cidadania** dos alunos. (Participante 4, grifos nossos).

Adicionalmente, sobre este ponto, uma anotação no Diário de Campo indica o caminho percorrido pela Participante 1 para fomentar um ambiente de diálogo nas suas aulas:

> Ao conversar sobre o uso da pedagogia freireana em aulas de PLAc, a Participante 1 disse que antes ela pensava que os professores tinham a responsabilidade de transmitir os conteúdos da língua portuguesa. No entanto, agora ela pergunta no primeiro dia de aula: “**o que vocês já sabem da língua**?” (Diário de campo do pesquisador, grifos nossos).

Observamos assim uma mudança na percepção dos conhecimentos fundamentais necessários para o exercício do ensino-aprendizagem de PLAc. Passamos de uma visão instrumental de PLAc na qual as habilidades necessárias para o ensino-aprendizagem de PLAc estavam relacionadas às metodologias ativas e ao domínio da gramática, para uma visão de PLAc que não ignora os elementos anteriormente citados, mas que os

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

complementa com uma atitude ética e de escuta ativa aos estudantes. Esta constatação mostra que a formação ultrapassou o âmbito de um treinamento técnico e abordou a dimensão ontológica de ser professor. A Linguística Aplicada Indisciplinar valoriza precisamente essa interconexão entre o técnico e o político, o cognitivo e o emocional. As participantes não só aprenderam "como fazer", como também iniciaram o processo de ressignificação do que significa "ser" um professor de PLAc. O discurso delas agora combina metodologia com uma atitude ética de acolhimento.

4.3 Da consciência de uma falta para a agência e a criação de estratégias

No Questionário 1, encontramos um discurso de carência e desafio em relação à preparação prévia para ministrar aulas de PLAc no contexto do projeto de extensão LinCI.

> Participante 1: “[...] Sinto falta de somente ter aprendido na faculdade o ensino de português para migrantes hispanohablantes (sic) e não ter sido abordado esse ensino em outras línguas”.

> A Participante 3 destaca: "Falta de formação específica da minha parte".

E a Participante 4, ressalta uma ausência de práticas formativas no próprio projeto de extensão antes de começar a dar as aulas. Os desafios são apresentados como problemas a serem superados, muitas vezes externos ao professor.

Com base nas respostas ao questionário de diagnóstico, as Oficinas Formativas foram organizadas de modo a servirem como um convite a refinar os métodos de ensino-aprendizagem de PLAc mediante a inclusão do repertório cultural dos estudantes nas aulas. Assim, após as duas primeiras Oficinas Formativas, chamamos às participantes à ação. Solicitamos às professoras-extensionistas que elaborassem atividades pedagógicas, aplicando as discussões teórico-metodológicas desenvolvidas nos encontros. Orientamos que as atividades pedagógicas deveriam ser elaboradas a partir do pressuposto de pensar *com* os estudantes, e não pensar *por* eles. Como adverte Freire (2015, p. 49) “na extensão, pode ocorrer a invasão cultural. O invasor, suposto detentor de conhecimento, pensa, na melhor das hipóteses, sobre os invadidos, jamais com eles; estes são pensados por aqueles”.

Com base nas reflexões anteriores, no Questionário 2, o discurso muda para um tom de agência e estratégia. Após as Oficinas Formativas, a Participante 1 faz a seguinte

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

afirmação sobre as oficinas: "[...] me ajudou muito a **criar estratégias** que permitam que os meus alunos sejam também **protagonista** (sic) em sala de aula e que possamos fazer esse intercâmbio de conhecimento uns com os outros " (grifos nossos). O intercâmbio de conhecimentos mencionado pela Participante 1 pode-se argumentar que é uma apropriação da interculturalidade crítica (Candau, 2013) e transportada para a sala de aula. A Participante 2, adiciona**:** "me mostraram **novas formas de olhar** para minha (sic) aulas" (grifos nossos). Aqui, vemos a dimensão transformadora da Linguística Aplicada Indisciplinar. A formação não apenas forneceu informações, mas parece ter criado um espaço para que as professoras se reposicionassem em sua prática. Elas passam de um lugar de quem não sabe para um lugar de quem pode ressignificar e agir.

4.4 Visões e representações dos migrantes de crise

Em um momento da Oficina Formativa 1, analisamos duas imagens disponíveis no banco de imagens da plataforma de edição Canva (Figura 5). As duas imagens eram resultados da busca do termo “migrantes” no buscador da plataforma. As imagens disponibilizadas retratavam pessoas migrantes em situação de vulnerabilidade e fragilidade. Em uma parte do Diário de Campo, anotamos que a Participante 1 destacou que entre as pessoas representadas somente se encontravam pessoas racializadas e nenhuma pessoa branca. Dessa forma, observamos a reprodução do estereótipo de migrante como um sujeito fragilizado atravessado pelo “discurso da falta” (Diniz; Neves, 2018) em um banco de imagens de uma plataforma amplamente utilizada por educadores.

Figura 5 – Representação de migrantes de crise no banco de imagens do Canva

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

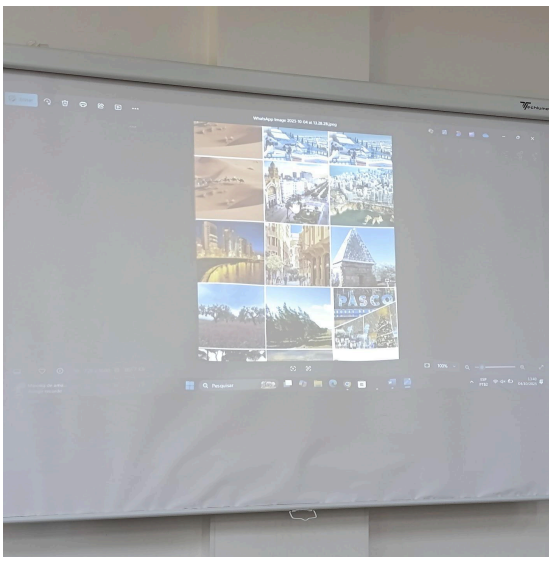
Fonte: Elaborado pelo autor

Na Oficina Formativa 2, debatemos sobre a pedagogia freireana (Freire, 2015), a Educação do Entorno (Maher, 2007), Interculturalidade Crítica (Candau, 2013) e sobre como a articulação dessa bagagem teórica pode subsidiar aulas de PLAc que valorizam o repertório linguístico e cultural trazido pelo estudante. A seguinte anotação foi retirada do Diário de Campo do pesquisador:

> No final da oficina, ao conversar sobre atividades na sala de aula que promovem o diálogo e a interculturalidade, uma das participantes nos apresentou uma atividade que ela pediu a seus estudantes. A atividade consistiu em enviar no grupo de WhatsApp da turma fotos das paisagens naturais e urbanas dos países de origem e descrevê-las em português. Essa situação provocou às seguintes reflexões de parte das Participantes 1 e 2: “parece que é tudo guerra e que não têm paisagens naturais”, “eles ainda pensam em coisas bonitas”. (Diário de campo do pesquisador)

As anotações expostas acima surgiram a partir do diálogo entre as Participantes 1 e 2, depois de que a Participante 2 descreveu a atividade proposta em sala de aula. Essa situação levou à discussão sobre o desafio de ensinar a língua a estudantes provenientes de territórios sob conflito armado. Discutimos sobre a necessidade de desmontar o estereótipo de que esses estudantes não possuem outras narrativas além das narrativas relacionadas a tais conflitos. Nesse momento, a Participante 2 comentou que quando recebeu as atividades dos estudantes ficou surpreendida com a beleza das paisagens naturais e urbanas e que ela pensava que “é tudo guerra e que não têm paisagens naturais”, porém, adotando uma atitude resiliente, os migrantes de crise “ [...] ainda pensam em coisas bonitas”. Posteriormente, durante a Oficina Formativa 3, a Participante 2 - autora da atividade descrita no parágrafo anterior -, socializou com o grupo algumas produções dos estudantes, como pode ser observado na Figura 6.

Figura 6 – Foto da apresentação de uma atividade de colagem de fotos de um estudante do LinCI



Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

Fonte: Arquivo pessoal

Ao refletir sobre a interação descrita anteriormente, retomamos a tese de Maher (2007, p. 267) de que uma exigência da educação para a interculturalidade e o plurilinguismo é “a necessidade de aprender a destotalizar o outro”. Devido às rápidas mudanças nos fluxos migratórios, talvez seja quase impossível para o professor ou professora de PLAc aprender individualmente a cultura de cada um dos seus estudantes. No entanto, se o professor ou professora aprende a desvincular a identidade do estudante migrante de crise das narrativas estereotipadas que circulam na mídia e nas redes sociais, pode ser aberta uma porta para um processo de ensino-aprendizagem intercultural e humanizador.

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, a partir da confluência entre a Linguística Aplicada Indisciplinar, a interculturalidade crítica, a educação do entorno e a pedagogia freireana, abordamos a formação intercultural em PLAc para professoras-extensionistas de um projeto de extensão da Unila. Para tal fim, conduzimos uma pesquisa sob a metodologia da pesquisa-ação, o que nos permitiu estudar a realidade e intervir nela de forma crítica e propositiva. A partir da realização de três oficinas formativas com professoras-extensionistas do projeto LinCI, foi possível não apenas intervir em uma realidade concreta, mas também analisar as transformações discursivas e perceptivas dessas educadoras em relação ao ensino de PLAc.

Os resultados evidenciam um deslocamento significativo na compreensão do que significa ensinar português como língua de acolhimento após a intervenção por meio de Oficinas Formativas conduzidas pelo pesquisador. Inicialmente, as participantes concebiam o PLAc como um instrumento de adaptação e funcionalidade, centrado na transmissão de conteúdos linguísticos. Ademais, os conhecimentos fundamentais para um professor ou professora de PLAc inicialmente eram associados a domínios de metodologias ativas do ensino de língua e da estrutura gramatical da língua portuguesa. Após as Oficinas Formativas, no entanto, emergiu uma visão mais complexa, ética e relacional, na qual a língua é entendida como prática social, espaço de diálogo e construção conjunta de conhecimentos. Esse movimento reflete a capacidade da LAI em conectar questões globais - como as migrações de crise - com ações locais de formação docente, evidenciando que o ensino de línguas não é neutro, mas um ato político e social.

Além disso, a articulação entre a interculturalidade crítica, a educação do entorno e a pedagogia freireana permitiu que as professoras refletissem sobre seu papel não apenas como transmissoras de conhecimento, mas como agentes de acolhimento e transformação. A valorização dos repertórios linguísticos e culturais dos estudantes migrantes, o desmonte de estereótipos e a adoção de uma postura ética e dialógica foram marcas desse processo formativo. Ressalta-se, ainda, a pesquisa-ação como metodologia coerente com os pressupostos da LAI, pois permitiu que as próprias participantes fossem coautoras do conhecimento construído, em um movimento de reflexão e ação sobre sua prática. A formação, portanto, não se limitou a um treinamento técnico, mas tocou na dimensão ontológica do ser professor(a) de PLAc.

Por fim, este estudo reforça a urgência de políticas públicas e institucionais que

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

apoiem e financiem a formação inicial e continuada de educadores que atuam com populações migrantes de crise. Haja vista que, como foi assinalado no presente trabalho, existe uma tendência de aumento de migrantes de crise que escolhem o Brasil como rota ou destino de suas migrações. Uma constatação desse diagnóstico é a recente publicação do Decreto N° 12.657, de 07 de outubro de 2025 que no artigo 12 delega ao Ministério da Educação a tarefa de apoiar o ensino de PLAc e a “estimular e apoiar a formação inicial e continuada de docentes para o atendimento de estudantes migrantes”. Os impactos da ampliação do marco jurídico brasileiro com relação aos migrantes, na vida dos migrantes e na sociedade brasileira, pode ser tema para pesquisas futuras. A Universidade, por meio da extensão, tem um papel fundamental nesse processo, na medida em que pode fomentar espaços de diálogo, crítica e construção de saberes comprometidos com a equidade e a justiça social.

Embora este trabalho tenha se limitado a um contexto específico e a um grupo reduzido de participantes, ele sinaliza a necessidade de ampliar e aprofundar discussões sobre a formação docente em PLAc, especialmente em regiões de fronteira, onde as dinâmicas migratórias são intensas e os desafios, múltiplos. Que esta monografia possa ecoar como um convite à ação, à indisciplina e à esperança em um fazer linguístico aplicado que acolhe, inclui e transforma.

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C. P. Maneiras de compreender lingüística aplicada. **Letras**, n. 2, p. 4-10, 1991. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/download/11407/6882. Acesso em: 05 ago. 2025.

ALVES, G.C. Estruturalismo Linguístico. In: CARVALHO, C.I.C.; BARBOSA, J.R.A. (Orgs.). **Teorias linguísticas:** orientações para a pesquisa. Mossoró: EdUFERSA, 2021, p. 13-39. Disponível em: https://books.scielo.org/id/vncgt. Acesso em: 29 ago. 2025.

AMADO, R.S. O ensino do português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista Siple,** vol. 4, n. 2, p. 11-18, 2013. Disponível em: (PDF) O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. Acesso em: 4 jul. 2025.

ANUNCIAÇÃO, R.F.M.; CAMARGO, H.R.E.; LOPEZ, A.P.A. Pressupostos teórico-metodológicos de um material didático decolonial, multilíngue e multinível para o ensino de Português como Língua de Acolhimento no Brasil. In: **Português como língua adicional em uma perspectiva indisciplinar:** pesquisas sobre questões emergentes. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 211-229.

BAENINGER, R.; PERES, R.. Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil. **Revista Brasileira de estudos de População**, v. 34, n. 01, p. 119-143, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbepop/a/MzJ5nmHG5RfN87c387kkH7g/?l. Acesso em: 07 ago. 2025.

BERTRAND, D. Refugees and migrants, migrants and refugees. An ethnological approach. **International Migration**, v. 36, n. 1, p. 107-113, 1998. Disponível em: https://library.fes.de/libalt/journals/swetsfulltext/2774786.pdf. Acesso em: 8 set. 2025.

BIZON, A. C. C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G**: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização. 2013. 414 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/911713. Acesso em: 30 out. 2025.

_____; 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**. 2a. ed. Campinas: Núcleo de Estudos da População “Elza Berquó” - Nepo/Unicamp, 2018, v.01, p. 712-726. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/migracoes_sul_sul/migracoes_sul_sul.pdf&ved=2ahUKEwiErKS_6oWPAxW2GbkGHYf4H9YQFnoECCsQAQ&usg=AOvVaw0D1uqRrk4DHAvVMsrMTlB8. Acesso em: 12 ago. 2025.

BLANCO, M.A.; AUGUSTINHO, F. **Mapeamento Demolinguístico De Estudantes Internacionais Na Rede Municipal De Educação De Foz Do Iguaçu**. Disponível em: https://portal.unila.edu.br/noticias/mapeamento-identifica-alunos-internacionais-na-rede-municipal/mapeamento.pdf. Acesso em: 12 ago. 2025.

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal,. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 jul. 2025.

_____. **Ministério da Educação**. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: L9394. Acesso em: 4 jul. 2025.

CAMARGO, H. R. E. **Diálogos transversais:** narrativas para um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento a migrantes de crise. 2019. Recurso online (272 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1637128. Acesso em: 28 ago. 2025.

_____; BIZON, A.C.C. Migrantes de crise e PLAc: esclarecendo conceitos e evidenciando políticas públicas. In: MAGALHÃES, L.F.A; BAENINGER, R.; BÓGUS, L.M.M. (Coords.); SANTOS A.L. *et al.* (Orgs.). **Migrações e Refúgio:** Temas Emergentes no Brasil. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2024. Disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/publicacao/migracoes-e-refugio-temas-emergentes-no-brasil/. Acesso em: 28 ago. 2025.

CANDAU, V.M.F. EDUCACIÓN INTERCULTURAL CRÍTICA: Construyendo caminos. In: WALSH, C. (ed.). **Pedagogías Decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir (Série Pensamiento Decolonial, Tomo I). Quito: Abya Yala, 2013. p. 145-161.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 7, 1986. p. 5-12. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/download/8639020/6615. Acesso em: 12 ago. 2025.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. **Relatório Anual OBMigra 2024**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2024. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados?id=401176. Acesso em: 4 jul. 2025.

_____. **Relatório Anual OBMigra 2023 - OBMigra 10 anos:** Pesquisa, Dados e Contribuições para Políticas.Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2023. Disponível em: https://share.google/4UJfOXNscb46Y7n6J. Acesso em: 9 out. 2025.

CLOCHARD, Olivier. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. **EchoGéo**, n. 2, 2007. Disponível em: https://journals.openedition.org/echogeo/1696. Acesso em: 06 ago. 2025.

CURSINO, C. A. Português Como Língua De Acolhimento Pelas Vozes De Migrantes De Crise. **Travessias Interativas**, São Cristóvão-SE, v. 12, n. 25, p. 107–123, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/17067. Acesso em: 28 ago. 2025.

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. O. Políticas Linguísticas De (In)Visibilização De Estudantes Imigrantes E Refugiados No Ensino Básico Brasileiro. **Revista X**, *[S. l.]*, v. 13, n. 1, p. 87–110, 2018. DOI: 10.5380/rvx.v13i1.61225. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61225. Acesso em: 30 out. 2025.

FABRÍCIO, B.F. Linguística Aplicada como Espaço de Desaprendizagem: Redescrições em Curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p.45-63.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. São Paulo: Paz e Terra 2, 2016

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Revista Horizontes de Linguistica Aplicada**, *[S. l.]*, v. 9, n. 2, p. 61, 2011. DOI: 10.26512/rhla.v9i2.886. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886. Acesso em: 28 out. 2025.

LEFFA, V. J.; IRALA, V.B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V.B (orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula:** Ensinando Línguas Adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014.

LOPEZ, A.P.A. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/items/ae1fa2df-880a-4793-9903-3c115dc94a1d. Acesso em: 4 jul. 2025.

_____. **Processos e percursos da institucionalização da área de português como língua de acolhimento em Portugal e no Brasil.** Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/items/7f75764d-b033-4c90-b1c0-3f7070096096/full. Acesso em: 3 nov. 2025.

_____. A Aprendizagem De Português Por Imigrantes Deslocados Forçados No Brasil: Uma Obrigação?. **Revista X**, *[S. l.]*, v. 13, n. 1, p. 9–34, 2018. DOI: 10.5380/rvx.v13i1.60301. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60301. Acesso em: 28 out. 2025.

_____. O Professor De Português Como Língua De Acolhimento: Entre O Ativismo E A Precarização. **fólio - Revista de Letras**, v. 12, n. 1, 2020. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/folio/article/view/6680. Acesso em: 4 jul. 2025.

_____; DINIZ, L. R. A. Iniciativas jurídicas e acadêmicas brasileiras para o acolhimento de imigrantes deslocados forçados. **Revista SIPLE. Ed**, 2018, vol. 9. p.31-56. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330635043_Iniciativas_Juridicas_e_Academicas

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

_Brasileiras_para_o_Acolhimento_de_Imigrantes_Deslocados_Forcados. Acesso em: 22 jul. 2025.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilingüismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Lingüística Aplicada:** suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MIRANDA, Y.C.C. **NARRATIVAS EM CURSO**: subsídios para a formação de professores de português em contexto de acolhimento a estudantes migrantes e refugiados no ensino básico. 2021. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/items/24e4f538-5140-4826-aea8-e600e1c10ec8. Acesso em: 28 ago. 2025.

MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. (Org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p.85-105.

_____. Sobre Pesquisa, Política, História E Imaginação Teórica Para O Futuro Da Linguística Aplicada. In: MATOS, D. *et al.* (Orgs). **35 anos da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB):** uma história a contar e a celebrar. São Cristóvão, SE: Edalab, 2025. p. 51-78. Disponível em: http://alab.org.br/edalab. Acesso em: 8 set. 2025.

_____. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 10, n. 2, 1994. p. 329-338. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/45412. Acesso em: 12 ago. 2025.

MOREIRA, J. B.; BORBA, J. H. O. M. Invertendo o enfoque das “crises migratórias” para as “migrações de crise”: uma revisão conceitual no campo das migrações . **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 38, p. 1-20, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbepop/a/s4CBKtsS5dSrtBnsbB8dHRQ/?format=html&lang=pt. Acesso em: 28 ago. 2025.

OLIVEIRA, T. Dez Anos De Obmigra E Os Indicadores Sociodemográficos Dos Imigrantes Internacionais No Brasil. In: **Relatório Anual OBMigra 2023 - OBMigra 10 anos:** Pesquisa, Dados e Contribuições para Políticas.Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2023. P. 24-44. Disponível em: https://share.google/4UJfOXNscb46Y7n6J. Acesso em: 28 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). **Indicadores de Governança Migratória Perfil 2022 – Cidade de Foz do Iguaçu**. OIM: Genebra, 2022. Disponível em: https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbdl1496/files/documents/2023-08/mgi-local-foz-de-iguacu-2022-pt.pdf. Acesso em: 9 out. 2025.

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico:** para uma história das idéias no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. New York: Routledge, 2001.

QUEIROZ, F. L. O. PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE “ACOLHIMENTO”: RESSITUANDO O CONCEITO. **Pensares em Revista**, n. 27, p. 166–191, 2023. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/74157. Acesso em: 3 set. 2025.

SÃO PAULO. Museu da Imigração de São Paulo. **Migrante, Imigrante, Emigrante, Refugiado, Estrangeiro:** qual palavra devo usar?, 2019. Disponível em: https://museudaimigracao.org.br/blog/migracoes-em-debate/migrante-imigrante-emigrante-refugiado-estrangeiro-qual-palavra-devo-usar. Acesso em: 28 ago. 2025.

SAYAD, A. O Retorno: elemento constitutivo da condição do imigrante. **Travessia-Revista do migrante**, v. 13, n. Especial, pp. 7-30, 2000.

SCHOFFEN, J.R.; MARTINS, A.F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. **Revista virtual de estudos da linguagem-ReVEL.** Novo Hamburgo, RS. Vol. 14, n. 26 (mar. 2016), p. 271-306, 2016. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/196281. Acesso em: 4 jul. 2025.

SILVA, F. C.; COSTA, E.J. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. **Revista Horizontes de Linguistica Aplicada**, v. 19, n. 1, p. 125–143, 2020. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/24117. Acesso em: 3 set. 2025.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; COLETTE, M. M.. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 36, n. 2, p. 207-216, 2014. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3073/307332697009.pdf. Acesso em: 30 jul. 2025.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443–466, set. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=html&lang=pt. Acesso em: 5 jul. 2025.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES. **Global Trends:** Forced displacement in 2024. Copenhagen, Denmark: United Nations High Commissioner for Refugees, 2025. Disponível em: https://www.unhcr.org/global-trends. Acesso em: 9 out. 2025.

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

APÊNDICES

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO E TCLE PARA OS QUESTIONÁRIOS

Formação Intercultural em Português como Língua de Acolhimento para educadores do Projeto de Extensão LinCi

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de um questionário cujas respostas ajudarão nas reflexões que o pesquisador Marcos Hernán Castellano Martínez, estudante do curso de Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) está realizando acerca da formação de professores de língua portuguesa - em especial, professores de Português como Língua Adicional ou Estrangeira (PLA/PLE), mais especificamente de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). O texto que contará com análise e reflexão das respostas dos professores a este questionário será utilizado para fins da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do pesquisador.

COMO ESTÁ ORGANIZADO ESTE QUESTIONÁRIO?

O presente questionário conta com 9 perguntas e o tempo estimado para preenche-lo é de, no máximo, 15 minutos. O questionário está composto por 4 perguntas de seleção múltipla e 5 perguntas de resposta curta, sendo a última pergunta opcional.

QUAL É O OBJETIVO DESSE QUESTIONÁRIO?

O objetivo deste questionário é conhecer um pouco melhor o perfil de alguns professores que atuam/já atuaram no contexto de PLAc e seu processo de formação docente, além de suas impressões sobre a atuação docente ou investigativa em PLAc.

QUE TIPOS DE PARTICIPANTES ESSA PESQUISA REQUER?

Professores que atuam atualmente ou que já atuaram, ainda que por pouco tempo, em cursos formais ou informais de ensino da Língua Portuguesa para migrantes de crise (refugiados, apátridas, portadores de visto humanitário, migrantes ambientais, etc.), que aqui consideramos como "Português como Língua de Acolhimento" - PLAc.

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

O QUE SERÁ PEDIDO AOS PARTICIPANTES?

Você será convidado(a) a responder a este questionário sobre sua experiência com o ensino de PLAc, bem como sobre suas acepções acerca desse contexto específico de ensino-aprendizagem. Você também será convidado(a) a participar de encontros de formação e reflexão sobre Português como Língua Adicional. Por último, poderá ser convidado(a) a disponibilizar informações adicionais, caso sejam necessárias.

COMO AS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES SERÃO ANALISADAS?

As respostas a este questionário serão analisadas qualitativamente pelo pesquisador, com base no referencial teórico-metodológico da Linguística Aplicada Indisciplinar, da Interculturalidade e da pedagogia de Paulo Freire.

HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Salientamos que as observações e análises que serão realizadas nesta pequena pesquisa não apresentam riscos previsíveis a você e procuram evitar o seu desconforto ou qualquer tipo de constrangimento. Informamos que não haverá qualquer despesa ou compensação financeira relacionada à participação neste estudo.

OS PARTICIPANTES TERÃO A CHANCE DE SE RETIRAR DA PESQUISA?

Sua participação é inteiramente voluntária, ou seja, você é livre para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que considerar oportuno, sem nenhum tipo de prejuízo, mesmo depois de já ter respondido ao questionário. Se quiser se retirar da pesquisa, escreva para o pesquisador solicitando seu desligamento: marcos-castellano@hotmail.com

COMO AS INFORMAÇÕES PESSOAIS DOS PARTICIPANTES SERÃO PROTEGIDAS?

As identidades dos participantes serão preservadas de quaisquer identificações, garantindo, portanto, o anonimato de todos.

QUEM TERÁ ACESSO AOS DADOS DA PESQUISA?

Nenhuma informação pessoal ou sobre as respostas que vocês escreverão aqui será dada a outras pessoas além da pesquisador responsável. As análises das respostas aqui contidas e outras informações relevantes farão parte do Trabalho de Conclusão de Curso do pesquisador.

COMO OS DADOS DESSA PESQUISA SERÃO USADOS?

O material coletado por meio deste questionário será utilizado para servir de base para a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso do pesquisador que será submetida a uma banca examinadora de especialistas na área de Linguística Aplicada. Caso o

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

pesquisador responsável queira utilizar os dados aqui coletados para outras submissões, será realizado um pedido de autorização para cada participante.

COMO PROCEDER CASO OS PARTICIPANTES TENHAM ALGUMA DÚVIDA?

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá entrar em contato com a pesquisador responsável, Marcos Hernán Castellano Martínez, através do e-mail: marcos-castellano@hotmail.com

O presente termo é elaborado em 2 (duas) vias de igual teor: uma que ficará com os pesquisadores e outra com você. Sua via será encaminhada por e-mail pelo pesquisador responsável.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de demonstrar, a seguir, sua concordância com a pesquisa, assinalando a alternativa abaixo: *

- ( ) Confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em dela participar.

Seu e-mail (por favor, informe o endereço de uma conta ativa que você verifique frequentemente): *Informação necessária para o envio de uma via desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.* *

Texto de resposta curta

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

Formação Intercultural em Português como Língua de Acolhimento para educadores do Projeto de Extensão LinCi

Descrição (opcional)

Nome completo: *

Texto de resposta curta

Gênero: *

- ( ) Feminino
- ( ) Masculino
- ( ) Não-binário
- ( ) Prefiro não responder
- ( ) Outro:

1. Que curso você estuda na Unila? *

Texto de resposta curta

2. Há quanto tempo você colabora com o projeto de extensão LinCI? *

- ◯ Menos de 6 meses
- ◯ 6 meses a 1 ano
- ◯ 1 a 2 anos
- ◯ Mais de 2 anos
- ◯ Outro: .....

3. Antes de atuar no LinCI, você já tinha experiência com ensino de língua portuguesa como língua adicional/estrangeira? Se sim, por quanto tempo? *

- ◯ Não, o LinCI foi a minha primeira experiência docente
- ◯ Menos de 6 meses
- ◯ 6 meses a 1 ano
- ◯ 1 a 2 anos
- ◯ Mais de 2 anos
- ◯ Outro: .....

*

4. Você sentiu falta de alguma formação prévia ou conhecimento prévio antes de atuar no LinCI, no contexto de Português como Língua Adicional (PLAc)?

Texto de resposta longa

*

5. O que você espera aprender ou aprofundar nos encontros de formação sobre PLAc que vamos promover?

- ○ Metodologias de ensino para PLAc
- ○ Abordagens interculturais e sensíveis no acolhimento a migrantes/refugiados
- ○ Planejamento de aulas e materiais didáticos
- ○ Avaliação em PLAc
- ○ Outro:

6. Quais são os principais desafios que você enfrenta no ensino de PLAc no contexto do LinCi? *

É possível marcar mais de uma opção que se aplica

- [ ] Dificuldade em lidar com diferentes níveis de proficiência na mesma turma
- [ ] Falta de materiais adequados
- [ ] Questões culturais e emocionais dos aprendizes
- [ ] Falta de formação específica da minha parte
- [ ] Outro:

7. Em suas palavras, como você descreveria o que é "Português como Língua de Acolhimento"? *

Texto de resposta longa

8. Na sua opinião, quais são as habilidades básicas ou conhecimentos fundamentais que um/uma professor/a que ensina Português como Língua de Acolhimento deve possuir? *

Texto de resposta longa

9. **Existe algo mais que você queira compartilhar sobre a sua experiência? Algum comentário que você deseja fazer sobre as perguntas feitas ou sobre essa pesquisa?**

SUA RESPOSTA A ESSA PERGUNTA É OPCIONAL.

Texto de resposta curta

APÊNDICE B – PLANO DE AULA DA OFICINA FORMATIVA 1

Oficina 1 de formação intercultural para educadores do projeto de extensão LinCI

Tema: Português como Língua de Acolhimento: Fundamentos Teóricos, Distinções Necessárias e Experiências Práticas.

Público-Alvo: Professores-estudantes (extensionistas) que atuam no projeto de extensão LinCI.

Duração: 60 minutos

Objetivos

1. Apresentar a pesquisa de TCC intitulada “Formação Intercultural em PLAc para educadores de um projeto de extensão da Unila”;
2. Ressaltar a relevância da pesquisa e as suas contribuições para a formação continuada e complementar de estudantes-professores que atuam no projeto LinCI;
3. Descrever o perfil dos migrantes de crise;
4. Apresentar dados sobre as migrações Sul-Sul, as migrações em direção ao Brasil e a migração em Foz do Iguaçu;
5. Distinguir entre “imigrante, emigrante, migrante e refugiado”;
6. Apresentar os fundamentos conceituais e políticos do Português como Língua de Acolhimento, diferenciando-o de outras modalidades de ensino e situando sua importância no contexto universitário e social.

Tópico	Conteúdo
Acolhida e Apresentação (10 min)	• Apresentação pessoal e dos objetivos da pesquisa de TCC; • Apresentação dos tópicos da Oficina 1: o que vamos aprender?; • Dinâmica: Escrever no quadro: "Acolhimento, para mim, é...". Escrever respostas no quadro.
Migração de crise, migrantes de crise e o perfil dos estudantes	• **Qual é o perfil dos migrantes de crise e por que é importante compreender esse conceito na hora de planejar aulas de PLAc?;** • Dados sobre migração mundial. Utilizar dados do Mid-year trends 2024 do ACNUR, disponivel em: https://www.unhcr.org/global-trends-report-2024 E do

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

de PLAc	Observatório de Migrações: RELATORIO_ANUAL_24.pdf ● Discussão: Como esses dados se refletem na realidade dos seus alunos?
Nomear o migrante, **nomear pessoas**	● Apresentar discussão sobre as formas de nomear o migrante baseado nas definições realizadas no trabalho de TCC.
Diferenças entre PLAc, PLA, PLE, PL2, PLNM. (20 min)	● Conceito e diferenças entre PLAc, PL2E e PLNM ○ Quais implicações para a sala de aula as diferenças de conceitos (PLA, PLE, etc) trazem? ○ Que semelhanças/diferenças têm o LinCi dos projetos apresentados? / Quais estratégias os professores já utilizam em sala?
Encerramento e Avaliação (15 min)	● Síntese das discussões. ● Atividade reflexiva: Qual ideia ou dado apresentado hoje mais chamou sua atenção? Como você pode aplicá-lo em sua prática? ● Coletar feedbacks para os próximos encontros.

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

APÊNDICE C – PLANO DE AULA DA OFICINA FORMATIVA 2

Planejamento da Oficina Formativa 2

Duração: 60 minutos

1. Fazer uma primeira atividade conversando sobre os desafios que os migrantes de crise enfrentam no país de acolhimento.
2. Fazer uma cronologia do PLAc,
3. Evidenciar diferenças entre PLAc de Portugal e do Brasil;
4. A Linguística Aplicada Indisciplinar, uma linguística responsiva aos problemas da vida social.

Recurso: Trechos curtos dos autores são lidos e comentados em pequenos grupos.

Tópico	Conteúdo
Fundamentação Teórico-Reflexiva (35 min) ● **Objetivo:** Apresentar e dialogar sobre os conceitos-chave, conectando-os diretamente aos desafios mapeados. ● **Atividade:** "Três Pilares para uma Prática Transformadora".	○ O professor faz uma breve exposição dialogada de cada conceito, sempre perguntando: "Como isso responde a algum desafio do nosso mural?"
Educação do Entorno (Maher, 2007):	Ensinar a língua para além da sala de aula, integrando os espaços que o migrane frequenta (mercado, posto de saúde, ônibus). É sobre **sobrevivência digna e agência**. Destacar os três eixos mencionados por Maher (2007): - empoderamento (interculturalidade); - avanços legislativos; - educação do entorno.
Interculturalidade Crítica (Candau, 2013)	Não é só celebrar as diferenças, mas problematizar relações de poder,

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

	discriminação e desigualdade. Questionar: "Quem é o 'dono' da língua?".
Pedagogia Freiriana (Freire, 2015/2016)	A língua como ferramenta de leitura de mundo e transformação. Partir do **universo vocabular** dos alunos (documentos, medos, necessidades) e usar **temas geradores** (moradia, saúde, trabalho) em vez de conteúdos gramaticais descontextualizados.
Mão na Massa: Planejamento Colaborativo (25 min)	● **Objetivo:** Aplicar os conceitos no planejamento de uma aula ou sequência didática. ● **Atividade:** "Planejando com Lentes Críticas". De forma individual cada professora pode pensar em um planejamento didático para o seu módulo correspondente.

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

APÊNDICE D – PLANO DE AULA DA OFICINA FORMATIVA 3

Planejamento da Oficina Formativa 3

Duração: 60 minutos

1. Recuperar as discussões das oficinas 1 e 2;
2. Compartilhar as experiências sobre os planejamentos ou atividades realizadas com os estudantes;
3. Dar um feedback oral sobre a atual pesquisa.

Tópico	Conteúdo
Introdução	1. Agradecer a participação das participantes; 2. Perguntar se conseguiram preencher o formulário; 3. Colocar data até o sábado 12 de outubro para que as pessoas entreguem os termos de consentimento preenchidos.
Atividade: Caixa de Ferramentas	1. Relembrar brevemente os conceitos trabalhados durante as oficinas; 2. Colocar uma caixa de papelão no centro na sala; 3. Entregar pedaços de papel às participantes; 4. Pedir para que elas escrevam o(s) conceito(s) que ficaram reverberando nas mentes delas após as oficinas.
Rodada de Socialização de Experiências	1. Perguntar aos participantes: Qual foi a aula ou atividade que planejou e tentou aplicar? 2. Discutir sobre as estratégias que deram certo e sobre os desafios para implementar os planejamentos.
Avaliação e encerramento	1. Perguntar às participantes quais práticas e reflexões elas incorporaram ou planejam incorporar a sua prática pedagógica. 2. Comentar sobre o formulário online de feedback que será disponibilizado pelo pesquisador para elas.

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE FEEDBACK

Formulário de Feedback - Formação Intercultural em Português como Língua de Acolhimento para educadores do Projeto de Extensão LinCi

Este formulário tem como objetivo principal coletar as suas impressões e percepções sobre o ensino-aprendizagem de PLAc após a participação nas oficinas formativas, propostas pelo pesquisador Marcos Castellano, como parte da pesquisa desenvolvida para seu Trabalho de Conclusão de Curso em Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (LEPLE/UNILA).

A sua contribuição é fundamental para gerarmos dados que nos permitam compreender o impacto das atividades realizadas. As respostas fornecidas aqui serão analisadas de forma comparativa com as respostas dadas no formulário inicial, aplicada antes do início das oficinas. Essa comparação é essencial para:

- Identificar mudanças e evoluções na compreensão dos conceitos de PLAc e interculturalidade crítica.
- Avaliar a eficácia das estratégias e dinâmicas trabalhadas durante a formação.
- Colher *insights* valiosos para o contínuo aprimoramento desta e de futuras ações formativas.

Sua opinião é muito valiosa. Agradecemos imensamente pela sua colaboração e pelo tempo dedicado.

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

Nome completo: *

Texto de resposta curta

1. O que você aprendeu ou o que mais te chamou a atenção nas oficinas formativas? *

Texto de resposta longa

2. Na sua opinião, quais são as habilidades básicas ou conhecimentos fundamentais que um/uma professor/a que ensina Português como Língua de Acolhimento deve possuir? *

Texto de resposta longa

3. Você acha que as oficinas te ajudaram com alguns dos desafios que você enfrenta no ensino de PLAc no contexto do LinCi? *

Texto de resposta longa

4. Depois das oficinas, em suas palavras, como você descreveria o que é "Português como Língua de Acolhimento"? *

Texto de resposta longa

5. Como você avalia as oficinas realizadas? Você sugeriria alguma mudança para formações futuras? *

Texto de resposta longa

6. Existe algo mais que você queira compartilhar? Algum comentário que você deseja fazer sobre as perguntas feitas aqui ou sobre essa pesquisa?

SUA RESPOSTA A ESSA PERGUNTA É OPCIONAL.

Texto de resposta curta

APÊNDICE F – TCLE PARA AS OFICINAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a),

Anteriormente você foi convidada(o) a participar da pesquisa intitulada **Formação Intercultural em Português como Língua de Acolhimento para educadores do Projeto de Extensão LinCI,** onde você preencheu um questionário online, realizada pelo pesquisador Marcos Hernán Castellano Martínez, estudante do curso de Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) acerca da formação de professores de língua portuguesa - em especial, professores de Português como Língua Adicional ou Estrangeira (PLA/PLE), mais especificamente de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Neste momento você está sendo convidada a participar das **oficinas formativas** que compõem a pesquisa.

Este documento, chamado **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que ficará com você e outra com os pesquisadores. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com os pesquisadores. Se você não quiser participar, agora ou no futuro, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo para você.

1. COMO ESTÃO ORGANIZADAS AS OFICINAS?

Serão realizadas três oficinas formativas semanais, na modalidade presencial, com duração de 60 minutos cada, para promover discussões teóricas e metodológicas sobre migração de crise, o ensino-aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e a interculturalidade crítica, conforme o cronograma estabelecido para os dias 13, 19 e 27 de setembro. As oficinas acontecerão no Campus Integração da Unila.

2. QUAL É O OBJETIVO DAS OFICINAS?

- Discutir aspectos teóricos e metodológicos do ensino-aprendizagem de PLAc;
- Compreender o perfil dos migrantes de crise advindos de processos de migração de crise;
- Compartilhar experiências de ensino-aprendizagem de PLAc no LinCI e/ou outros projetos;
- Planejar uma aula com base nas discussões teóricas apresentadas nas oficinas de formação;
- Aplicar o planejamento em uma aula do LinCI;
- Discutir sobre a experiência da execução do plano de aula desenvolvido.
- Gerar dados para embasar o Trabalho de Conclusão de Curso do pesquisador e outras publicações que possam desprender-se das observações realizadas durante o processo de pesquisa.

3. QUE TIPOS DE PARTICIPANTES ESSA PESQUISA REQUER?

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

Professores(as) que atuam atualmente ou que já atuaram, ainda que por pouco tempo, em cursos formais ou informais de ensino da Língua Portuguesa para migrantes de crise (refugiados, apátridas, portadores de visto humanitário, migrantes ambientais, etc.), que aqui consideramos como Português como Língua de Acolhimento" - PLAc.

4. O QUE SERÁ PEDIDO AOS(ÀS) PARTICIPANTES?

Solicitamos sua participação presencial nas oficinas, conforme o cronograma especificado no ponto 2. Contamos com seu engajamento ativo para debater, aplicar o referencial teórico na elaboração de um plano de aula para seus estudantes do LinCI e, após colocá-lo em prática, socializar os resultados e impactos dessa experiência com o grupo

5. COMO AS RESPOSTAS DOS(AS) PARTICIPANTES SERÃO ANALISADAS?

As respostas a este questionário serão analisadas qualitativamente pelo pesquisador, com base no referencial teórico-metodológico da Linguística Aplicada Indisciplinar, da Interculturalidade, da pedagogia de Paulo Freire o do viés interpretativista da pesquisa em Linguística Aplicada.

6. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Salientamos que as observações e análises que serão realizadas nesta pesquisa não apresentam riscos previsíveis a você e procuram evitar o seu desconforto ou qualquer tipo de constrangimento. Informamos que não haverá qualquer despesa ou compensação financeira relacionada à participação neste estudo.

7. OS(AS) PARTICIPANTES TERÃO A CHANCE DE SE RETIRAR DA PESQUISA?

Sua participação é inteiramente voluntária, ou seja, você é livre para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que considerar oportuno, sem nenhum tipo de prejuízo, mesmo depois de já ter participado de uma ou mais oficinas. Se quiser se retirar da pesquisa, escreva para o pesquisador solicitando seu desligamento: marcos-castellano@hotmail.com ou pelo WhatsApp (45)999847894.

8. COMO AS INFORMAÇÕES PESSOAIS DOS(AS) PARTICIPANTES SERÃO PROTEGIDAS?

As identidades dos(as) participantes serão preservadas de quaisquer identificações, garantindo, portanto, o anonimato de todos.

9. QUEM TERÁ ACESSO AOS DADOS DA PESQUISA?

Nenhuma informação pessoal ou sobre as respostas e opiniões que vocês emitam será divulgada a outras pessoas além do pesquisador responsável e sua orientadora. As análises das respostas aqui contidas e outras informações relevantes farão parte do Trabalho de Conclusão de

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49

Curso do pesquisador e de outras publicações de caráter científico que possam resultar da elaboração desse TCC.

10. COMO OS DADOS DESSA PESQUISA SERÃO USADOS?

O material coletado por meio deste questionário será utilizado para servir de base para a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso do pesquisador que será submetida a uma banca examinadora de especialistas na área de Linguística Aplicada, e também para publicações acadêmicas de desdobramentos do TCC.

11. COMO PROCEDER CASO OS PARTICIPANTES TENHAM ALGUMA DÚVIDA?

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, Marcos Hernán Castellano Martínez, através do e-mail: marcos-castellano@hotmail.com ou pelo WhatsApp (45)999847894.

O presente termo é elaborado em 2 (duas) vias de igual teor: uma que ficará com os pesquisadores e outra com você.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, _____,
confirmo estar esclarecida sobre a pesquisa e concordo em dela participar.

Foz do Iguaçu - PR, 13 de Setembro de 2025.

_____
Assinatura do pesquisador

_____
Assinatura da orientadora

_____
Participante

Versão Final Homologada
08/12/2025 10:49