

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

GIOVANNA MARTINEZ URSULINO

**REPERTÓRIOS LINGUÍSTICOS E IDEOLOGIAS DE LINGUAGEM EM UMA
TURMA DE PFOL**

MARINGÁ – PR
2023

GIOVANNA MARTINEZ URSULINO

**REPERTÓRIOS LINGUÍSTICOS E IDEOLOGIAS DE LINGUAGEM EM UMA
TURMA DE PFOL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos – Ensino e Aprendizagem de línguas

Orientador(a): Prof.^a Dra. Neiva Maria Jung

MARINGÁ – PR
2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

U82r

Ursulino, Giovanna Martinez

Repertórios linguísticos e ideologias de linguagem em uma turma de PFOL /
Giovanna Martinez Ursulino. -- Maringá, PR, 2023.
159 f.figs.

Orientadora: Profa. Dra. Neiva Maria Jung.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de
Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Língua Portuguesa,
Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.

1. Ensino da língua portuguesa para estrangeiros . 2. Ideologias da
linguagem. 3. Migração . 4. Português para Falantes de Outras Línguas-
(PFOL). 5. Repertórios Linguísticos. I. Jung, Neiva Maria, orient. II. Universidade
Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.
Departamento de Língua Portuguesa. Programa de Pós-Graduação em Letras.
III. Título.

CDD 23.ed. 469.824

Jane Lessa Monção - CRB 9/1173


GIOVANNA MARTINEZ URSULINO

REPERTÓRIOS LINGUÍSTICOS E IDEOLOGIAS DE LINGUAGEM EM UMA TURMA DE PFOL


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos**.

Aprovada em Maringá, **30 de maio de 2023**.


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **CRISTIANE CARNEIRO CAPRISTANO**
Data: 01/06/2023 07:42:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª Dr^ª Cristiane Carneiro Capristano
Membro Titular - UEM/PLE

Documento assinado digitalmente
 **MARIA INEZ PROBST LUCENA**
Data: 31/05/2023 14:08:01-0300
CPF: ***.788.629-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof^ª Dr^ª Maria Inêz Probst Lucena
Membro Externo (UFSC – Florianópolis/SC)

Documento assinado digitalmente
 **NEIVA MARIA JUNG**
Data: 01/06/2023 07:07:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª Dr^ª Neiva Maria Jung
Presidente – Orientadora

*Dedico este trabalho a todos que deixaram sua terra natal e enfrentaram o novo, seja qual
for sua motivação, que haja esperança e coragem para prosseguir.
A todos que, na travessia para um novo país, não puderam concluir suas jornadas.
E a todos que acreditam em dias melhores, vocês não estão sozinhos.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de ver o mundo para além da minha história e poder olhar cada ser humano com humildade e aprender com eles.

Aos meus pais, por me incentivarem nos estudos desde sempre e darem apoio a cada passo da vida. À minha mãe, minha primeira professora e meu exemplo de vida. Ao meu pai, pela lição de honestidade e dedicação. A vocês dois, por tudo.

Ao meu esposo, Henrique, pelos conselhos e sessões gratuitas de terapia feitas pelo ombro amigo e pelo “vai dar tudo certo”. Não se passa um dia sem que eu agradeça a Deus pela sua existência, você é meu porto seguro. Obrigada por apostar suas fichas em mim, eu admito: sim, você tinha razão.

Ao meu querido irmão, Gustavo, pela infância e pela vida dividida. Obrigada por me ensinar tanto.

Aos meus avós, Walter, Selma, Joaquim e Ernestina, a quem dedico os frutos da minha caminhada, pois minhas conquistas são suas conquistas. Vocês me ensinaram a definição de amor e lar, que é a força que nos move adiante. Acho que nada mais realmente importa.

Aos meus amigos *teachers*, por tornarem o caminho mais leve. A vocês que insistiram que eu não precisava chorar, pois ali na curva da estrada viria algo a mais.

Aos letristas que a UEM me deu, Jaqueline, Graziella, Blake Oliver, Gabriela, Ingrid e Diego, tomara que nunca mais nos encontremos em uma aula de latim.

Aos meus primos, crescer ao lado de vocês foi uma benção e ao meu afilhado, Jorge, que você sonhe sonhos lindos.

À minha segunda família, Monica, Hemerson e Ricardo.

À minha orientadora, professora Neiva, com quem aprendi com muita humildade e humanidade sobre o valor da linguagem, pela paciência na jornada de lecionar e orientar, pois nada é mais belo do que chegar com um esboço de uma ideia e sair com uma bagagem tão linda como é esta pesquisa. Sem a senhora isso não teria sido possível. Muito obrigada por tudo, especialmente, por acreditar em mim.

Aos colegas pesquisadores do Grupo Leiam/UEM/CNPq (Letramento, etnografia, interação, aprendizagem e multilinguismo), com quem aprendi muito ouvindo e debatendo. Vocês são geniais e não me canso de pensar isso a cada encontro.

À minha colega-anjo da guarda, Marlene Niehues Gasparin, pela leitura dos meus textos e sugestões de correção. Pelas mensagens mútuas de apoio e o companheirismo.

À querida Aline Almeida Inhoti, pela inspiração em forma de tese. Sinto-me acolhida por sua amizade e pelas trocas de conhecimento.

À minha colega de pós-graduação, Alexandra Nunes Santana, pelas aulas compartilhadas e por sua leitura atenta da dissertação e apontamentos prévios.

À Aline Stenzel pela revisão e sugestões tão essenciais para a finalização desse trabalho.

Às professoras Maria Inêz Probst Lucena e Cristiane Carneiro Capristano, por aceitarem o convite de compor a banca examinadora.

Ao professor Hélcio Batista Pereira, por me inspirar para que meu trabalho também tivesse cheiro de gente.

Aos apontamentos da Profa. Dra. Cristina Marques Uflacker.

À professora Isabel Cristina da Silva, pela lição em coragem e amor à profissão e aos alunos. Obrigada por abrir espaço para meus olhos curiosos e ouvidos atentos em suas aulas. Que trabalho belo!

À equipe pedagógica do *Colégio Estadual Porto Príncipe*, sempre disposta a ajudar os alunos e a incentivar a participação deles, obrigada por terem aberto as portas para me receber.

Aos queridos alunos do *Colégio Estadual Porto Príncipe*, por me deixar fazer parte da vida de vocês nesses últimos meses. A vocês, eu desejo muitas alegrias e as conquistas que os corações de vocês almejam, obrigada pelo tanto que me ensinaram.

À equipe do Núcleo Regional de Educação de Maringá.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), pela concessão da bolsa que possibilitou a pesquisa.

Aos encontros e reencontros dessa jornada.

A todos aqueles que, de alguma forma, participaram desta pesquisa.

“aching hearts//missing home

At the embassy,

they never warned us about days

america will feel so lonely,

we will gather our mother tongue,

hastily swallowing words

that remind us of home to keep warm.”

(Ijeoma Umehinyuo)

RESUMO

Esta dissertação investiga como se dá a mobilização dos repertórios linguísticos por estudantes de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL). O trabalho é uma etnografia da linguagem (GARCEZ; SCHULZ, 2015; MATTOS, 2011) e foi realizado em uma turma de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) ofertada pelo Centro de Línguas Estrangeiras Modernas, Celem, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em um colégio público de Maringá. Os participantes da pesquisa são migrantes de diferentes nacionalidades, que migraram em diferentes momentos para o Brasil. O trabalho está situado na área da Linguística Aplicada no Brasil e o enquadramento epistemológico é o da Sociolinguística Crítica, que discute como língua e linguagem estão associadas com economia política (HELLER, 2010, HELLER; DUCHÊNE, 2012; GARCEZ; JUNG, 2021). O foco são as ideologias da linguagem que são coproduzidas e/ou negociadas por falantes a partir de seu repertório linguístico (BLOMMAERT; BACKUS, 2013) e dos valores e crenças que associam aos usos da linguagem em práticas situadas. Os métodos utilizados no trabalho de campo foram observação participante, com anotações de palavras-chaves em diário de campo, a partir das quais foram redigidas, ao retornar do campo de pesquisa, vinhetas narrativas e entrevistas semiestruturadas. Na análise, foi realizada a triangulação de dados com o intuito de reconhecer nas vinhetas narrativas e, nas falas dos participantes, seus repertórios e tensões entre ideologias da linguagem. Como resultados, verifica-se que os estudantes mobilizam recursos de seus repertórios linguísticos, como figuras, Google tradutor, dicionário, aspectos culturais e música, não apenas para compreenderem o contexto em que se encontram, mas também com o propósito de entenderem e se fazerem entendidos nas aulas. O uso de translanguagem (LUCENA; NASCIMENTO, 2016; GARCÍA; SYLVAN, 2011) é recorrente em sala, mostrando agentividade dos estudantes nas práticas em que se engajam. Além disso, os dados mostraram que os alunos não só possuem repertórios diversificados, tendo em vista suas trajetórias e pertencimentos, mas reconhecem que as línguas têm valores diferentes, que línguas, como o iorubá, estão associadas a uma ideia de lar. Por fim, verifica-se que os estudantes coconstroem ideologias de linguagem ligadas à língua e à padronização linguística quando buscam a aprendizagem e a certificação do curso para dar entrada ao pedido de naturalização no Brasil, bem como tensionam essas ideologias quando trazem sua diversidade linguística para marcar questões de pertencimento e negociar identidades, como o nacionalismo.

Palavras-chave: Ideologias da linguagem. Português como Língua Adicional. Migração. Repertórios Linguísticos.

ABSTRACT

This dissertation investigates how linguistic repertoires are mobilized by students of Portuguese for Speakers of Other Languages (PFOL). The work is an ethnography of language (GARCEZ; SCHULZ, 2015; MATTOS, 2011) and was carried out in a Portuguese for Speakers of Other Languages (PFOL) class offered by the Center for Modern Foreign Languages, Celem, of the State Department of Education do Paraná, in a public school in Maringá. The research participants are migrants of different nationalities, who migrated to Brazil at different times. The work is located in the field of Applied Linguistics in Brazil and the epistemological framework is the Sociolinguistic Critic, which discusses how language and language are associated with political economy (HELLER, 2010, HELLER; DUCHÊNE, 2012; GARCEZ; JUNG, 2021). The focus is on language ideologies that are co-produced and/or negotiated by speakers based on their linguistic repertoire (BLOMMAERT; BACKUS, 2013) and the values and beliefs they associate with the uses of language in situated practices. The methods used in the fieldwork were participant observation, with notes of keywords in a field journal, from which narrative vignettes and semi-structured interviews were written upon returning from the research field. In the analysis, data triangulation was carried out in order to recognize in the narrative vignettes and, in the participants' speeches, their repertoires and tensions between language ideologies. As a result, it appears that students mobilize resources from their linguistic repertoires, such as pictures, Google translator, dictionary, cultural aspects and music, not only to understand the context in which they find themselves, but also with the purpose of understanding and making themselves understood in class. The use of translanguaging (LUCENA; NASCIMENTO, 2016; GARCÍA; SYLVAN, 2011) is recurrent in the classroom, showing students' agentivity in the practices in which they engage. In addition, the data showed that students not only have diverse repertoires, considering their trajectories and belongings, but recognize that languages have different values, that languages, such as Yoruba, are associated with an idea of home. Finally, it appears that students co-construct language ideologies linked to language and linguistic standardization when they seek learning and course certification to apply for naturalization in Brazil, as well as tension these ideologies when they bring their linguistic diversity to mark issues of belonging and negotiate identities, such as nationalism.

Keywords: Language ideologies. Portuguese as an Additional Language. Migration. Linguistic Repertoires.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Número de imigrantes segundo principais países de nascimento.....22

Figura 2 - Número de solicitantes de refúgio23

SUMÁRIO

1. UMA INQUIETAÇÃO, UM ESTRANHAMENTO	14
1.1. O QUE ESTÁ ACONTECENDO NO AQUI E AGORA?	18
1.2. JUSTIFICAR É PRECISO	21
1.3. ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	30
2. SOCIOLINGUÍSTICA CRÍTICA: UM ENQUADRAMENTO EPISTEMOLÓGICO COMO POSICIONAMENTO POLÍTICO-SOCIAL	33
2.1. SOCIOLINGUÍSTICA CRÍTICA: LINGUAGEM COMO TERRENO DE DISPUTAS	33
2.2. CAPITALISMO RECENTE E A MERCANTILIZAÇÃO DA LINGUAGEM	38
2.3. IDEOLOGIAS DA LINGUAGEM E A CONSTRUÇÃO DA RACIALIZAÇÃO	43
2.4. REPERTÓRIO LINGUÍSTICO E TRANSLINGUAGEM	55
3. ETNOGRAFIA DA LINGUAGEM: O PRINCÍPIO DA REFLEXIVIDADE	61
3.1. ETNOGRAFIA DA LINGUAGEM COMO UM POSICIONAMENTO CRÍTICO	63
3.2. GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	66
3.3. A ESCRITA DA DISSERTAÇÃO	69
4. O TRABALHO DE CAMPO E O PERCURSO DA PESQUISA	73
4.1. O CURSO DE PFOL – ENTENDENDO O CONTEXTO	73
4.2. O CELEM E OS ESTUDANTES	80
4.3. CONHECENDO OS PARTICIPANTES	87
4.4. A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E AS ENTREVISTAS	91
5. LÍNGUA E DIVERSIDADE: TENSÕES ENTRE IDEOLOGIAS DE LINGUAGEM	95
5.1. COMO OS ESTUDANTES MOBILIZAM SEUS REPERTÓRIOS LINGUÍSTICOS NA COMPREENSÃO DO PORTUGUÊS	95
5.2. LÍNGUAS QUE COMPÕEM O REPERTÓRIO LINGUÍSTICO DOS PARTICIPANTES: TENSIONAMENTOS ENTRE IDEOLOGIAS DA LINGUAGEM	108
5.3. O FUNCIONAMENTO DAS IDEOLOGIAS	116
5.4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	124
6. À GUIA DE CONCLUSÃO	127
6.1. OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS E OS RESULTADOS DA PESQUISA	127
6.2. O PAPEL DA PESQUISA ETNOGRÁFICA	130
6.3. DAR VOZ NÃO É O MESMO QUE OUVIR – MUDAR É PRECISO	132
REFERÊNCIAS	135

ANEXOS	147
APÊNDICES.....	155

1. UMA INQUIETAÇÃO, UM ESTRANHAMENTO

Várias vezes, durante a pesquisa, fui questionada sobre como havia surgido o interesse neste tema. Inicialmente a resposta foi altruísta, mas genérica: eu queria poder fazer algo que ajudasse as pessoas e sinto que essa é uma demanda para a qual vale a pena olharmos. Depois que a pergunta foi repetida mais algumas vezes, descobri que esse altruísmo tinha fundamento e história, baseava-se no estranhamento, algo que aprendi nas aulas sobre Linguagem e a Nova Economia Globalizada e nas discussões do Grupo de Estudos Leiam (Letramento, etnografia, interação, aprendizagem e multilinguismo), da Universidade Estadual de Maringá, ambos organizados pela Prof.^a Dr.^a Neiva Maria Jung. Hoje, entendo que aquela resposta, embora genérica, trazia marcas de algo muito mais profundo da sociedade como um todo e que afetava minhas vivências e as práticas sociais nas quais me engajava. Já naquela época, sentia que algo vinha se reconfigurando em torno da linguagem, do papel dos falantes nas práticas sociais e em relação à vinda e à presença cada vez maior de migrantes na cidade de Maringá, mas eu não era capaz de explicar isso naquele momento. A prática do estranhamento ainda precisava ser aprimorada, era preciso familiarizar-me com esse estranhamento e foi isso que aconteceu.

Esta pesquisa é fruto de minhas inquietações enquanto professora, mulher branca, colega, maringaense. Ela reflete esse estranhamento a respeito de tudo aquilo que conheci sobre língua, sobre nacionalidade e práticas sociais e ela inscreve minhas esperanças, das quais não me dou o direito de abrir mão, porque é graças a elas que buscamos respostas. Também não renuncio a elas, pois sei que muitos dos participantes da pesquisa e tantas outras pessoas valem-se dessas mesmas esperanças para seguir em frente e acreditar que é possível, portanto, recuso-me a desesperançar-me.

Talvez minha trajetória tenha tido início antes mesmo da graduação, durante os anos escolares em que convivi, no mesmo município em que proponho a pesquisa, com um grupo de colegas que frequentava o mesmo bairro, a mesma igreja, os mesmos locais de lazer, crescemos juntos e éramos, muitas vezes, amigos dos filhos dos ex-colegas de escola de nossos pais. Tudo isso contribuiu para, de certo modo, criar um ambiente extremamente familiar, no entanto, não excluiu o fato de termos convivido com a diversidade, o que leva a pensar que essa relativa normalidade, em que pensei estar inserida, era resultado dos processos de apagamento da diversidade, como resultado do trabalho ideológico da linguagem (GAL; IRVINE, 2019).

Os anos de graduação em Letras Português-Inglês também foram relativamente “normais”; aprendi sobre norma padrão, mas também sobre preconceito linguístico. Muitas

vezes, tive a oportunidade de refletir sobre o que fazer para me tornar mais acessível, respeitosa em sala de aula, contudo nunca tive uma disciplina que me levasse a refletir sobre lecionar em contextos de diversidade, cujas realidades apresentassem falantes de outras línguas, em contextos de migração, de colônias, comunidades indígenas, usuários de Libras, por exemplo.

Contudo, minha trajetória no curso de Letras não trouxe reflexões sobre ensino de línguas faladas que não fossem de prestígio, em que o português não fosse a língua materna e em que o inglês não fosse aprendido para a faculdade ou o intercâmbio. Tampouco promoveu reflexões para reconhecer usos que estavam e estão para além da categoria língua¹.

Desse modo, um dos motivos que me levaram à elaboração deste projeto foi minha experiência em sala de aula. Atuei como professora de inglês no ensino privado por cerca de dois anos e, durante esse período, sempre estive em contato com alunos com certo poder aquisitivo, cujo intuito de aprender o inglês é motivado pelos interesses acadêmicos e mercadológicos (HELLER; DUCHÊNE, 2012). Várias vezes me questioneei como seria esse processo de ensino quando posto sob diferentes condições de aprendizagem, seja em um contexto público de ensino, como na rede básica de educação, seja para estudantes que precisam aprender uma nova língua por motivos de migração, para quem a aprendizagem dessa nova língua é a ordem do dia para viver no novo país. Tudo isso sem perder de vista os novos multilinguismos que têm se formado e considerando os repertórios de imigrantes e refugiados² que se fazem presentes nos bancos escolares graças às migrações contemporâneas.

Nesse contexto, também experienciei algo para além das minhas próprias questões, pois vivenciei a racialização³ do outro, motivada pelo seu repertório linguístico, isto é, as línguas faladas e sua associação com etnicidade e nacionalidade. Meu grande incômodo e estranhamento se deu quando trabalhei com um colega colombiano que fora contratado para ser professor de inglês, mas que parecia estar constantemente deslocado e sofrendo críticas dos seus alunos, fazendo com que muitos de nós, professores, passássemos a auxiliá-lo com expressões pontuais do português para que ele se comunicasse “melhor” com os estudantes em sala de aula, muito embora a escola tivesse um método de ensino cem por cento em inglês (o

¹ Compreendemos língua como um construto ideológico da modernidade que foi associada à formação dos Estados-nação modernos. Língua, nesse caso, é um código relativamente estável, ligado a um sistema gramatical, cujas fronteiras são bem delimitadas. Segundo Fries (2020, p. 18), “fronteiras essas que não são necessariamente relevantes quando se trabalha com práticas de linguagem globais multilíngues.” Neste trabalho, optamos por linguagem como prática social em que circulam recursos comunicativos, os quais são modos de gerar sentidos que incluem a organização social (HELLER; DUCHÊNE, 2012). Linguagem é, nesses termos, terreno de tensões e disputas, conforme será discutido na seção 2.1 deste trabalho.

² Faço uso dos termos “imigrante” e “refugiado” quando for preciso distinguir ambos os status legais, quando não opto pelo termo guarda-chuva, “migrante”, concebendo como migrante todo o indivíduo que se desloca, independentemente das suas razões.

³ O termo será discutido mais adiante.

que tornaria o português completamente dispensável, tecnicamente). Com o tempo, professores com menos tempo de empresa foram promovidos e esse colega ainda recebia críticas por ter um sotaque “difícil”.

Se essas questões já pareciam dizer muito sobre preconceito linguístico e valor das línguas, as coisas ficaram mais inquietantes quando recebemos a visita de professores estadunidenses. Esses professores foram convidados a terem algumas aulas de conversação com os alunos, os quais foram avisados de que eles não sabiam português e que a aula deveria ser cem por cento em inglês. Isso não foi problema para nenhum deles, que arriscaram usar o inglês pela simples glória de falar com um “estrangeiro”. Toda essa tentativa, entretanto, não acontecia com o professor falante de espanhol como língua materna.

Esse fato abriu meus olhos e ouvidos para reconhecer práticas que antes pareciam relativamente “normais”. Hoje, reconheço traços de racialização nessas práticas, que me fazem pensar nos privilégios da branquitude (CONCEIÇÃO, 2020) e nos efeitos dessa racialização a que são submetidos os indivíduos. Flores e Rosa (2015) explicam como os indivíduos são racializados quando se engajam em práticas linguísticas a partir de uma escuta de um sujeito ouvinte branco. Segundo eles,

ideologias raciolingüísticas produzem sujeitos falantes racializados que são construídos como linguisticamente divergentes mesmo quando se engajam em práticas linguísticas posicionadas como normativas ou inovadoras quando comparados aos sujeitos brancos privilegiados. (FLORES; ROSA, 2015, p. 150, tradução minha).⁴

Flores e Rosa (2017) cunharam o termo ideologias raciolingüísticas ao verificarem que não havia nada nas práticas linguísticas de estudantes negros nos Estados Unidos que os tornassem incapazes. Observaram, ao contrário, que um discurso de adequação linguística servia “[...] como um veículo para o sujeito ouvinte branco posicionar os aprendizes de língua de herança como incapazes para se engajar em práticas que provavelmente seriam vistas como hábeis para alunos brancos privilegiados” (FLORES; ROSA, 2017, p. 183). São ideologias da linguagem que apresentam uma rígida distinção entre usos apropriados “escolares” e “sociais” que “obscurece[m] como de fato a linguagem escolar é usada fora do contexto formal e como a linguagem social é usada em salas de aula convencionais” (FLORES; ROSA, 2017, p. 182).

Essas ideologias são centrais na marginalização de práticas culturais e linguísticas de estudantes negros e latinos nos Estados Unidos, e não o seu *status* de “minoría”. Como um

⁴ “That is, raciolinguistic ideologies produce racialized speaking subjects who are constructed as linguistically deviant even when engaging in linguistic practices positioned as normative or innovative when produced by privileged white subjects.” (FLORES; ROSA, 2015, p. 150).

legado do colonialismo europeu, que promoveu a desumanização das populações indígenas e africanas para justificar sua conquista violenta e o genocídio dessas populações, o problema está nas maneiras como ouvintes foram socializados para ouvir as práticas linguísticas dessas comunidades. Os colonizadores espanhóis, por exemplo, descreveram as línguas indígenas da Amazônia espanhola, nos séculos XVII e XVIII, como língua bruta e de brutos: “era porque, na floresta, o padre devia lidar ‘com uma língua bruta e de brutos, sem livro, sem mestre, sem guia’, e no meio daquela escuridão, ‘cavar os primeiros alicerces e descobrir os primeiros rudimentos’. (Antônio Vieira, S. J., “Sermão do Espírito Santo”, pregado na cidade de São Luís do Maranhão, 1657)” (CIDADE, 1940, p. 332-333).

A partir das questões apresentadas, comecei a entender melhor movimentos de exclusão que veladamente me faziam perceber que, muitas vezes, o sistema capitalista e a própria organização social e cultural de certos grupos selecionavam indivíduos pelas línguas que falavam e pelo *status* ao qual eram associados.

Comecei a olhar para além do meu papel como sujeito social nas práticas em que me engajo continuamente e rever minhas atitudes e, conseqüentemente, o ensino de línguas para o qual fui formada. Pude observar que, muitas vezes, as relações entre língua, sociedade e, por que não, raça e poder, se fazem muito mais presentes do que supus ou aprendi durante a graduação. Formei-me discutindo o signo linguístico de Saussure, formado por significante e significado, e discutindo cultura e poder como elementos externos à língua. Hoje, percebo que são constituintes desse signo, mas que foram apagados pelos processos de constituição das ideologias, conforme está discutido no Capítulo 2 deste trabalho. (GAL; IRVINE, 2019).

Tendo vivenciado essa inquietação na minha experiência profissional, propus o projeto de mestrado no processo seletivo da Universidade Estadual de Maringá, em 2020, uma vez que me interessava à época tornar meu conhecimento e minha inquietação úteis de alguma forma, buscando auxiliar alunos na rede básica de ensino, por pensar nos desafios que possivelmente encontravam ao falarem suas línguas maternas em casa e precisarem estudar o português nas escolas, ainda que não se identificassem com esse português da escola.

Entretanto, após estudos e maior aprofundamento, decidi expandir o olhar e voltar à questão dos estudantes migrantes que aprendem o português para “adaptar-se” ao novo contexto de migração. Assim, a aprendizagem da língua, nesses contextos, envolve outros fatores que passam a ter um peso maior nas práticas linguísticas desses migrantes, seja o contraste entre culturas, seja a saudade de casa, a discriminação e a estigmatização de seus grupos, suas linguagens e outros desafios que o contexto de migração impõe a eles.

Essas foram as razões que levaram ao desenvolvimento do meu interesse de pesquisa, que começou com uma inquietação diante de uma racialização de práticas linguísticas de um colega de trabalho, a qual apontou para o meu privilégio da branquitude, sendo quem sou nos espaços sociais que ocupei e ocupo, mas também foi impulsionado pela necessidade de olhar para o outro e, longe de ter a pretensão de que sou capaz de dar voz a ele, entendo que essas pessoas já têm vozes que precisam ser ouvidas e compreendidas a partir dos seus lugares sociais.

Esses desassossegos, que se escrevem e se inscrevem em minha dissertação, trazem muito de mim, mas também das realidades que outros também experienciaram. Consegui ver e ouvir além do “naturalizado”, o que me conduziu a querer compreender por que o inglês do estadunidense foi ouvido com empolgação pelos nossos estudantes e por que o do meu colega era motivo de reclamação na escola. Hoje posso fazer diferente, olhando minha trajetória nesse breve relato autoetnográfico e pensando nas repercussões que minhas inquietações tiveram em mim e no esperar que busco exercer para e com os falantes de outras línguas. Em resposta à famigerada pergunta sobre o porquê do meu interesse nesse tema, eu olho para tudo que me trouxe até aqui, minhas inquietações e questiono: o que mais está invisível para mim na linguagem?

1.1. O QUE ESTÁ ACONTECENDO NO AQUI E AGORA?

No poema da epígrafe da minha pesquisa, a autora Ijeoma Umebinyuo descreve a solidão que muitos migrantes experienciam quando estão em outro país e o conforto que suas línguas maternas trazem nesses momentos. Nesse sentido, há um diálogo entre o poema e a presente dissertação quando ambos olham para o pertencimento por meio das línguas maternas e admitem que há muito mais em jogo ao aprender uma “outra língua”, seja em termos de identidades, seja nas negociações que se estabelecem nas práticas dos falantes.

Esta dissertação discute a importância de olharmos para a presença do multilinguismo resultante de uma diversidade linguística apagada em certa medida ou concebida como um problema na educação, a partir de ideologias da linguagem⁵. Uma ideologia da linguagem “é uma visão totalizante em que alguns grupos (ou atividades, ou variedades) se tornam invisíveis e inaudíveis” (GAL; IRVINE, 2019, p. 49) por meio de processos de formação ideológica.

⁵ Sabemos que, além da língua oficial portuguesa, de base colonial e europeia, outras centenas de línguas são faladas no Brasil, entre elas línguas indígenas, línguas de migração de colônias estabelecidas no país no fim do século XIX e início do XX e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Nesse sentido, somando-se a essas, estão as línguas de migrantes que migraram recentemente e que são/estão invisibilizados pelos dados e órgãos públicos.

Dentro dessa perspectiva, signos linguísticos tem perspectivas ou armaduras semióticas em sua escultura, construídas por conjecturas de interpretantes. Nesses termos, língua é um construto da modernidade, associado à construção do Estados-nação ou comunidades imaginadas (ANDERSON, 2008), articulada com padronização e monolinguismo, como no caso brasileiro, o que gera tensionamentos em práticas de comunidades multilíngues no Brasil (CAVALCANTI; MAHER, 2018).

Além disso, novos multilinguismos estão se formando a partir do capitalismo recente, considerando a linguagem de imigrantes e refugiados que deixaram seus países de origem e partiram para um novo local onde pudessem encontrar novas oportunidades. Com isso em vista, o tema deste trabalho volta-se para a aprendizagem de português por falantes de outras línguas (PFOL). Questiono de que forma as ideologias da linguagem são acionadas em práticas vividas pelos imigrantes e refugiados no país de destino, considerando identidades, pertencimento e seu repertório linguístico⁶.

O momento histórico atual, chamado de capitalismo recente ou pós-industrial (GARCEZ; JUNG, 2021), traz como marca a nova economia globalizada, cuja principal característica é o crescimento do setor terciário e de novos regimes de trabalho, nos quais a linguagem foi ressignificada por meio de dois processos de mercantilização. O primeiro diz respeito à exploração da linguagem como *soft skills*, que se observa na importância que alguns nichos dão ao conhecimento de determinadas línguas no mercado de trabalho, como no caso do inglês atualmente, e o segundo processo de mercantilização é o valor de autenticidade atribuído a certas línguas, podendo levá-las à sua exploração em mercados turísticos, como ocorre, por exemplo, com algumas línguas autóctones próximas a grandes complexos turísticos (CARVALHO, 2021).

Essas mudanças político-econômicas causadas pelo capitalismo recente aceleraram as desigualdades sociais porque ressignificaram produtos, como a linguagem, atribuindo-lhes valor de mercado, o que resultou, no caso da linguagem, em uma nova ideologia. Essa mudança resulta também em conflitos sociais e grande mobilidade de pessoas, realidades cada vez mais multilíngues e mais desiguais, devido a uma reorganização das estruturas mercadológicas de base capitalista. Desse modo, embora não seja comum abordar questões econômicas em pesquisas sobre a linguagem, fica cada vez mais evidente a relação que o Estado, a economia e a linguagem têm em comum, como se observa nas discussões de Sociolinguistas Críticos nas últimas décadas, como nos trabalhos de Heller (2002, 2005, 2010, 2011), Heller e Duchêne

⁶ O conceito de repertório linguístico é discutido no capítulo 2.

(2012, 2016), Blommaert e Rampton (2011), Heller e McElhinny (2017), e de linguistas aplicados brasileiros, como Moita Lopes (2015), Signorini (2013, 2015), Garcez e Jung (2021), Guerola e Lucena (2021).

Em relação aos novos multilinguismos, passa a ser necessário olhar para os usos que os falantes fazem de seus repertórios linguísticos, uma vez que eles evidenciam agentividade nesses usos, seja por meio da translanguagem ou por meio de outras práticas, como consulta a dicionários, uso de app de tradução, de imagens, símbolos culturais, etc., conforme mostra análise do capítulo 5.

Ligada a esses fatores, encontra-se também a questão do país “acolhedor”⁷. Muitos migram por uma questão de necessidade, motivada por conflitos políticos/religiosos, problemas de distribuição de renda, desastres naturais etc. Desse modo, a diversidade concebida em termos de nacionalismos ou etnicidade pode gerar inúmeras tensões⁸ em práticas situadas de linguagem, que precisam ser investigadas de forma mais ampla e trazidas, dessa forma, para políticas públicas.

Nesse enquadramento epistemológico, pensar as questões da linguagem torna-se essencial quando o número de migrantes é observado com atenção nas sociedades contemporâneas, como o Brasil. Para além das implicações que o novo regime capitalista tem sobre a linguagem e todos esses fatores mencionados anteriormente, devemos destacar ainda a dificuldade que se apresenta aos dados oficiais sobre línguas adicionais, multilinguismo e entrada de migrantes, os quais possam auxiliar na elaboração de medidas de inserção dessas pessoas e também de políticas linguísticas que contemplem a todos de forma digna e justa.

Na região metropolitana de Maringá, no noroeste do Paraná, essas têm sido questões importantes a serem enfrentadas. Segundo dados disponíveis no site do município, Maringá tem uma comunidade de 19 mil imigrantes e refugiados. Essa informação, no entanto, foi cedida em entrevista pelo Secretário da Juventude e Cidadania, Emmanuel Predestin, para a diretoria de comunicação do próprio município (MARINGÁ, 2021). Esses números, embora ajudem a compreender melhor a realidade da diversidade na cidade, ainda são insuficientes para permitir de fato conhecer o perfil dessas pessoas e mobilizar as instituições para melhor atendê-las e integrá-las por meio de políticas linguísticas e de acolhimento bem estruturadas, além de formação adequada dos professores e demais profissionais que estarão em contato com essa diversidade.

⁷ O termo é problematizado nesta pesquisa, considerando os muitos *poréns* que as políticas, o ensino e os falantes do país acolhedor apresentam aos migrantes em troca desse “acolhimento”.

⁸ O termo tensão é usado como em Garcez e Jung (2021).

Assim, as formas como as ideologias da linguagem são acionadas e se relacionam às identidades, ao pertencimento e ao repertório linguístico dos migrantes se tornam o fio condutor da presente pesquisa, a qual é realizada em um município em que o português era trabalhado, até pouco tempo, como língua materna dos estudantes. A chegada de imigrantes e refugiados nos últimos anos à cidade de Maringá significou um desafio, com particularidades especialmente para a educação e aos cursos de Letras das universidades locais.

A pesquisa toma como ponto de partida uma turma de português para falantes de outras línguas (PFOL), enquanto dialoga com a concepção de ensino do português como língua adicional (PLA) e de acolhimento (PLAc), termos propostos pela Linguística Aplicada ao se pensar nas mais diversas formas de ensino de línguas, especialmente no contexto de migração e de falantes multilíngues⁹.

Considerando, portanto, a realidade desses migrantes dentro das novas rotas migratórias e do capitalismo recente, tendo em vista questões de identidade e pertencimento, perguntamos: como estudantes migrantes provenientes da Nigéria, Haiti, República da Guiné e Venezuela utilizam seus repertórios linguísticos para aprender português nas escolas públicas de Maringá? Quais são os valores das línguas de seus repertórios? Quais ideologias de linguagem são mobilizadas e tensionadas?

O objetivo geral desta pesquisa é compreender como os estudantes mobilizam seus repertórios linguísticos para a aprendizagem do português em práticas letradas escolares. Para isso, os objetivos específicos são a) analisar como os estudantes empregam seus repertórios visando a compreensão do português; b) reconhecer quais os valores atribuídos pelos estudantes migrantes às línguas que compõem seus repertórios linguísticos; e c) compreender tensões entre as ideologias de adequação, padronização e o mito do falante nativo ideal.

1.2. JUSTIFICAR É PRECISO

Esta pesquisa justifica-se pelo crescente número de migrantes no país, e em Maringá-PR de modo particular, e pela necessidade de políticas linguísticas que contemplem a presença desses migrantes e seus filhos nas escolas públicas brasileiras. Segundo dados disponibilizados pelo OBMigra sobre a última década de migração no Brasil (2011-2020), esse foi um período

⁹ Cabe ressaltar que a turma era intitulada PFOL, sendo esse o nome do curso ofertado na escola observada. O termo PLA será, no entanto, utilizado ao se referir à concepção de ensino utilizada nesse contexto, em consonância com a pesquisa de Lôpo Ramos (2021), que considera o PLA como um hiperônimo dos demais. Reservo o uso de PFOL ao referir-me à turma em questão.

em que o país se consolidou como rota migratória contemporânea (BAENINGER; PERES, 2017; CAVALCANTI; OLIVEIRA; SILVA, 2021).

Os dados disponibilizados pelo relatório, divulgados na página do portal da migração do Ministério da Justiça e Segurança Pública, revelam que, na década de 2010, houve uma mudança no número e no perfil desses imigrantes: “de acordo com os registros administrativos do Governo Federal, estima-se que 1,3 milhão de imigrantes residam no Brasil” (SISMIGRA, 2020; STI-MAR, 2020 apud CAVALCANTI; OLIVEIRA; SILVA, 2021, p. 12).

Os dados a respeito dos refugiados também mostram semelhança em relação à origem de muitos deles. No que diz respeito à condição de refugiado, os dados mostram que, dentre as principais nacionalidades a pedirem refúgio na década de 2010, todas são oriundas do Sul Global.

Com relação às nacionalidades que deram entrada no Brasil nos últimos anos, a Figura 1, a seguir, elaborada pelo OBMigra, traz os números exatos registrados pela Polícia Federal - SisMigra, 2020.

Figura 1 - Número de imigrantes segundo principais países de nascimento

Principais países	TOTAL		
	Residentes	Temporários	Total
Total	265.408	706.398	971.806
VENEZUELA	8.933	163.373	172.306
HAITI	99.669	49.416	149.085
BOLÍVIA	3.540	52.100	55.640
COLÔMBIA	2.727	51.075	53.802
ESTADOS UNIDOS	5.420	32.295	37.715
CHINA	19.312	16.278	35.590
ARGENTINA	2.212	25.392	27.604
CUBA	5.464	20.128	25.592
FRANÇA	6.026	18.593	24.619
PERU	2.044	21.484	23.528
PORTUGAL	11.406	11.479	22.885
ITÁLIA	8.901	12.590	21.491
PARAGUAI	3.408	17.237	20.645
ESPANHA	6.123	13.505	19.628
FILIPINAS	372	18.738	19.110
ALEMANHA	3.560	15.460	19.020
URUGUAI	10.448	7.532	17.980
ÍNDIA	970	15.648	16.618
JAPÃO	4.234	10.088	14.322
MÉXICO	1.667	11.259	12.926
Outros países	58.972	122.728	181.700

Fonte: Cavalcanti, Oliveira e Silva (2021, p. 13).

Segundo o relatório, em 2021, “totalizaram 297.712 solicitações exaradas desde o início da última década” (JUNGER *et al.*, 2022, p. 10). A Figura 2, a seguir, do OBMigra, traz os números registrados pela Polícia Federal em relação à origem dos refugiados no Brasil em 2021.

Figura 2 - Número de solicitantes de refúgio

Principais Países	Nº de solicitações
Total	29.107
VENEZUELA	22.856
ANGOLA	1.952
HAITI	794
CUBA	529
CHINA	345
GANÁ	307
BANGLADESH	257
NIGÉRIA	246
ÍNDIA	139
COLÔMBIA	138
PERU	128
LÍBANO	90
GUINÉ	84
SENEGAL	79
SÍRIA	71
CAMARÕES	57
MARROCOS	57
NEPAL	55
PAQUISTÃO	41
GUINÉ-BISSAU	39
OUTROS PAÍSES	843

Fonte: Junger *et al.* (2022, p. 11)

De acordo com o site do Governo do Estado do Paraná, só no primeiro semestre de 2019, o Centro de Informação para Migrantes, Refugiados e Apátridas, órgão vinculado à Secretaria da Justiça, Família e Trabalho do Governo do Paraná, registrou cerca de 1,2 mil atendimentos de 30 nacionalidades em todo o estado (PARANÁ, 2019). Estima-se que 10% dos 40 mil haitianos que entraram no Brasil estejam no Paraná, além de outras nacionalidades oriundas da América do Sul, da Guiné-Bissau e da Nigéria (PARANÁ, 2022).

Em Maringá, cerca de 5.562 imigrantes foram registrados em 2018, sendo 1.037 haitianos, segundo o Núcleo de Migração e Imigração (NUMIG) da Polícia Federal (SOUZA; SOUZA; GOMES, 2019). Além dessa, outras nacionalidades a darem entrada na documentação no Estado têm origem nos seguintes países: Afeganistão, Arábia Saudita, Camarões, Colômbia, Cuba, Guiné, Guiné-Bissau, Nigéria, República Democrática do Congo, entre outros (PARANÁ, 2019). Essas informações, no entanto, carecem de maior aprofundamento, conforme exposto anteriormente.

Destaco, assim, como primeira justificativa deste trabalho, tendo em vista as questões colocadas até aqui, contribuir com uma compreensão sobre quem são os migrantes que estão na turma do PFOL, considerando não somente seu nacionalismo ou seu pertencimento étnico,

mas os repertórios linguísticos dos estudantes e seu engajamento em práticas situadas¹⁰ no contexto de ensino de português.

Como segunda justificativa, este trabalho visa contribuir e elaborar com professores, estudantes e profissionais da educação compreensões para o futuro desenvolvimento de uma política linguística para migrantes, tendo em vista a elaboração de intercompreensões sobre trajetórias de migração, repertórios linguísticos dos estudantes e experiências em práticas situadas na comunidade “acolhedora”.

Nos documentos oficiais da educação, observa-se que há uma preocupação em mencionar o respeito às variedades e às minorias linguísticas, mas os textos não parecem ir além disso no que diz respeito à interculturalidade, às relações de poder e ao reconhecimento identitário desses estudantes. Diniz e Neves (2018) apontam para uma política de formação de professores marcada pela (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados, pautada em um “discurso da falta”; não se mencionava esses casos no ensino até algum tempo atrás e esperava-se que, através do estudo institucionalizado pela escola, os alunos se tornassem capazes de superar as dificuldades e atingir um nível de domínio e “letramento” escolar satisfatório, bastando apenas estudar.

Essa ideia é fortemente baseada na noção de letramento autônomo, descrita e criticada por Street (2014). Observa-se nos documentos oficiais a invisibilização dessa realidade multilíngue, com exceção da Base Nacional Comum Curricular, sancionada em 2017, que menciona essa realidade, embora o efeito de sentido deixe claro que é uma realidade exterior à escola, enquanto os conteúdos solicitados pelo documento revelam ainda um ensino tradicionalista (BRASIL, 2018; DINIZ; NEVES, 2018). Essa invisibilização afeta não só o ensino básico, mas também o processo de formação dos professores de português na graduação de Letras, pois são poucas as oportunidades de discussões e estudos sobre essa realidade multilíngue dos alunos da rede básica de ensino (DINIZ; NEVES, 2018) e, quando há a chance de se aprofundar essas questões, fica evidente que o tempo destinado a elas é muito curto.

Desse modo, reconhecer a presença dos estudantes migrantes em sala de aula torna-se importante na agenda dos pesquisadores, professores e demais agentes educacionais, uma vez que, além de torná-los visíveis e legitimar seu repertório e saberes, a compreensão de suas

¹⁰ Jung e Semechechem (2009) explicam que o conceito de práticas de letramento abre um caminho para entender padrões culturais de interação com a escrita ou a relação entre “as atividades de leitura e de escrita e a estrutura social na qual tais atividades acontecem e que elas ajudam a mudar” (JUNG, SEMECHECHEM, 2009, p. 20). Argumentam ainda que, para compreender e descrever as práticas, é preciso observar eventos de letramento, que é a parte concreta observável, seja no tempo, seja no espaço, por exemplo.

possíveis dificuldades, a partir dos conceitos de língua vigentes e muitas vezes tensionados pela diversidade que trazem para as salas de aula, precisam estar claros para os professores de todas as séries do ensino que terão contato com esses alunos multilíngues.

Dessa forma, a terceira justificativa deste trabalho é contribuir com políticas educacionais, ao discutir o papel das ideologias de linguagem e dos repertórios linguísticos em práticas sociais dos indivíduos, reconhecendo possíveis tensões, especialmente quando estão em contextos de aprendizagem do Português para falantes de outras línguas. Ademais, será possível fornecer reflexões, por meio de uma etnografia da linguagem, sobre os migrantes que vieram a Maringá e região na última década e que estudam em colégios públicos da cidade.

Com quarta justificativa do trabalho, a pesquisa vem se somar às pesquisas já realizadas em Linguística Aplicada.

Muitas dessas investigações têm se voltado à questão da identidade dos falantes de línguas, especialmente de línguas hegemônicas, como o português e o inglês, em contextos em que estas são línguas maternas. Outras pesquisas têm se voltado à questão das identidades linguísticas e culturais dos grupos linguísticos minoritários brasileiros, por exemplo, as línguas indígenas e a Libras (LEHMANN, 2016; BASSANI, 2015).

Mais especificamente, no que concerne às pesquisas relacionadas ao tema da aprendizagem do Português como Língua Adicional (PLA) e do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), verificou-se diversos autores que têm voltado seus interesses a esses estudos, como Souza, Souza e Gomes (2019), Lehmann (2016), Diniz e Neves (2018), Bulla e Kuhn (2020), que de alguma forma serviram para a elaboração do problema desta pesquisa, por meio de discussões relevantes à questão do migrante, tais como invisibilização do migrante no contexto escolar, caracterização do Português como Língua Adicional, multilinguismo, construção de identidade e a realidade dos migrantes.

Uma busca ao banco de dissertações e teses da Capes e ao site do Google Acadêmico ajudou a visualizar em que áreas foram realizadas as pesquisas. Em primeiro lugar, é importante esclarecer que as buscas foram feitas nesses sites devido ao fato de eles apresentarem alto nível de seriedade e cientificidade em seus resultados e por conterem grande número de pesquisas na área de Ciências Humanas, sendo comumente usados para levantamentos teóricos por pesquisadores da área. Assim, tendo optado por essas duas plataformas, selecionei alguns filtros que tornariam os resultados mais adequados aos objetivos da presente pesquisa; portanto, foram aplicados os seguintes mecanismos para o levantamento de dados: as pesquisas deveriam ter sido publicadas nos últimos 5 anos (entre 2018 e 2022) e serem da área de Letras, Linguística

ou Linguística Aplicada. Além disso, as palavras-chave utilizadas foram “Português como língua adicional”, “Repertórios linguísticos” e “Ideologias da linguagem”.

A primeira busca, feita no site do Google Acadêmico, a partir das palavras-chaves mencionadas anteriormente, pesquisadas uma a uma, obteve 4.970 resultados e, tendo sido aplicados os parâmetros expostos anteriormente, resultou um total de 20 trabalhos que, em certa medida, dialogam com a presente pesquisa. Esses trabalhos apresentam como principais temas a discussão do papel do acolhimento e os desafios de planejar e implementar o PLA (BERGAMASCO; DORNELLES, 2021; DINIZ; NEVES, 2018; FORTES *et al.* 2021; RIBEIRO, 2018; ZIMMERMANN *et al.*, 2021; MARQUES, 2018), e a apresentação e a discussão dos conceitos de PLA e PLAc em prol de uma educação melhor em contextos multilíngues (LÔPO RAMOS, 2021; BULLA; KUHN, 2020). Outros trabalhos investigaram a formação de professores e a elaboração de materiais didáticos para o PLA/PLAc e a contribuição da Sociolinguística para pesquisas com PLAc e a formação docente (ALBUQUERQUE, 2021; FERREIRA; ANTUNES, 2018).

Também foram observados trabalhos cujo interesse recai ora na presença e no papel das ideologias de linguagem para a manutenção das hierarquias sociais e na problematização dessas ideologias (PINTO, 2018; BATISTA, 2021; GARCEZ, 2018; AIRES, 2019; OLIVEIRA, 2018; AIRES; MOZZILLO, 2018; FRIES, 2020), ora na construção de ideologias de linguagem e o estabelecimento do valor linguístico dos repertórios ou a concepção de monolingüismo (FONSECA, 2021; SILVA; CRUZ, 2022; CUNHA; SANTOS; BARRETO, 2022).

Já no banco de dissertações e teses da Capes, foram obtidos 1.202 resultados. Entretanto, após a leitura dos títulos e dos resumos, observou-se que apenas 3 tratavam, de fato, de questões do ensino de português como língua de acolhimento, da mobilização de repertórios linguísticos ou do papel das ideologias da linguagem em contextos de migração e acolhimento (MARQUES, 2018; DIAS, 2019; ALBUQUERQUE, 2021), assim como é proposto na presente pesquisa. Por isso, optei por apresentá-los mais detalhadamente nesta seção. A seguir, faço uma breve apresentação desses trabalhos, uma vez que se trata de dissertações e teses mais recentes que, assim como o presente trabalho, se propõem a discutir as questões de migração e de ensino de português.

Marques (2018) traz uma discussão sobre a alta demanda de políticas públicas para o ensino de português para imigrantes, destacando como o conhecimento da língua representa um passo importante no processo de integração dos imigrantes na sociedade. Ela argumenta, em sua dissertação intitulada “Políticas linguísticas e ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes no Brasil: uma discussão a partir da oferta de cursos nas

universidades federais”, que, apesar dos grandes fluxos migratórios recentes no Brasil, marcados pela entrada de haitianos, sírios e venezuelanos, e de uma agenda migratória mais receptiva, ainda não existem políticas públicas suficientes, capazes de contribuir para a integração e o acolhimento dos imigrantes.

Para o desenvolvimento da sua pesquisa, a autora analisa alguns dos principais instrumentos legais brasileiros, como o Estatuto do Estrangeiro (Lei n.º 6.815/1980), a Lei de Migração (Lei n.º 13.445/2017), a lei brasileira do refúgio (Lei n.º 9.474/1997) e as Resoluções normativas do Conselho Nacional de Imigração e do Comitê Nacional para os Refugiados. Além disso, realiza um levantamento a respeito da implementação dos cursos de PLAc nas universidades federais brasileiras, por meio da aplicação de questionários enviados a cada instituição, visando discutir como se deu essa implementação nessas universidades.

Segundo a autora, das 63 universidades contatadas, 55 responderam ao questionário, das quais 43 relataram ter o curso de PLA e 14 o curso ou projeto para o ensino de PLAc. Os resultados, no entanto, são preocupantes, pois “políticas de integração precárias podem contribuir para uma percepção negativa acerca dos imigrantes e para o reforço de políticas migratórias defensivas” (MARQUES, 2018, p. 7). Com os resultados obtidos, a autora destaca que,

apesar do aumento dos fluxos migratórios para o Brasil e da maior abertura na agenda migratória brasileira, ainda faltam políticas linguísticas para contribuir com a integração dos imigrantes que o país vem recebendo. As iniciativas para o ensino de língua de acolhimento para imigrantes, em grande medida, são promovidas pela sociedade civil ou instituições não-governamentais e contam com pouco apoio do poder público. Na esfera federal, mesmo nas universidades, locais onde a área de PLA está em expansão e é relativamente bem desenvolvida em comparação com outros espaços, ainda são poucas as instituições atuando no ensino de PLAc. (MARQUES, 2018, p. 7).

Como conclusão de sua pesquisa, a autora aponta para a necessidade de se investir em políticas linguísticas para o ensino de PLAc no Brasil, de forma a obter uma acolhida mais efetiva e digna dos imigrantes no país e nas instituições.

Já a dissertação de Dias (2019) apresenta um panorama das discussões a respeito das consequências da globalização para a realidade cada vez mais multilíngue em que nós vivemos. A autora se propõe a analisar narrativas das trajetórias de mulheres imigrantes em contextos de internacionalização estudantil, e como seus recursos linguísticos são postos em jogo nas interações comunicativas globalizadas, gerando negociações dinâmicas e processos de inclusão e exclusão desses falantes.

O trabalho intitulado “Linhas tortas, narrativas possíveis: trajetórias de vida, repertórios linguísticos e formação de redes na migração estudantil transnacional” se constrói em torno dos repertórios linguísticos dessas mulheres e das ideologias que subjazem às suas práticas comunicativas. Nesse sentido, a noção de repertórios encontra-se intimamente relacionada às noções de redes transnacionais, trazendo o foco para as trajetórias individuais de cada indivíduo e levando em conta a multiplicidade de envolvimento linguísticos e semióticos que constituem esse indivíduo dentro do transnacionalismo da contemporaneidade. De acordo com esse trabalho, o transnacionalismo acaba gerando engajamentos entre os indivíduos com diferentes trajetórias, o que leva à formação de redes de integração, as quais, por sua vez, atuam na constituição e reformulação dos repertórios linguísticos dos falantes.

Dias (2019) explica essa relação entre um indivíduo constituído por esses repertórios em diferentes contextos e um grupo, bem como busca analisar como se dá a formação dessas redes. Segundo ela,

o uso das redes como categoria analítica é tradicionalmente associado nos estudos linguísticos às noções de integração e pertencimento à comunidade de fala, no seio da qual o conteúdo normativo dos tipos de vínculos estabelecidos impacta nos padrões de variação e mudança linguística [...] (DIAS, 2019, p. 35).

Isso explica a relação que essas mulheres desenvolvem ao assumir determinados lugares nessas redes, que logo se integram aos seus repertórios; por consequência, quanto mais integrado o indivíduo está nas redes de integração, mais adere às normas e aos valores linguísticos dessa rede (DIAS, 2019). Sua proposta de trabalho é discutir como se dão as negociações linguísticas pelas redes e nas redes e como as narrativas de cada participante evidenciam questões relacionadas “à migração estudantil transnacional no Brasil, a partir da construção de sentidos por meio de um repertório compartilhado no âmbito da rede construída na pesquisa” (DIAS, 2019, p. 65).

Em sua conclusão, a autora aponta para a busca da construção de sentidos que as participantes assumem em suas experiências, deixando claro que nem sempre saber a língua implica ter domínio das redes, levando a negociações, ao uso de estratégias que auxiliam na construção dos sentidos e à subversão das lógicas unificadas e dos significados e sentidos das coisas experienciadas pelas participantes em seus papéis sociais no âmbito da migração e da globalização.

Por fim, a pesquisa de Albuquerque (2021), intitulada “Prática colaborativa na formação de professores/as de português como língua de acolhimento: reflexões a partir de uma

experiência com (um) migrante(s) de crise”, tematiza as questões migratórias e inicia discutindo os fluxos migratórios contemporâneos, ocorridos graças ao transnacionalismo, passando por uma discussão da noção de migração de crise (BAENINGER; PERES, 2017; BAENINGER, 2018; CAMARGO; BIZON, 2018), buscando construir entendimentos sobre as práticas colaborativas no ensino de PLAc.

A análise proposta por Albuquerque (2021) parte de uma experiência localizada, que evidencia essa necessidade de ampliação das compreensões sobre a formação dos professores, à medida que vão sendo relatadas as tensões vividas nas práticas pedagógicas e nas novas perspectivas que são adquiridas a partir delas. A autora propõe, então, a colaboração como uma forma de auxiliar o professor nesse caminho do ensino de PLAc. Para isso, a pesquisa toma como aporte teórico os estudos decoloniais e as Epistemologias do Sul da Linguística Aplicada Indisciplinar “comprometida com a construção de conhecimentos responsivos às demandas sociais” (ALBUQUERQUE, 2021, p. 9) e as noções de tradução intercultural e ecologia de saberes (SANTOS, 2006, 2018).

A pesquisa se estabeleceu com o projeto de extensão “Português Brasileiro para Migração Humanitária” (PBMIH), vinculado à Universidade Federal do Paraná (UFPR), no qual foi observado a prática docente e a elaboração do curso de PLAc, a partir da interação entre pesquisadora e professor (também ex-aluno do projeto). Os resultados da pesquisa apontam

(a) a importância da prática colaborativa, ocorrida entre os docentes participantes, em uma tentativa de desestabilizar relações de poder/saber e, assim, promover um ensino mais bem informado e que busca justiça social e cognitiva; (b) a compreensão do dissenso em seu potencial transformativo, sobretudo no ensino-aprendizado de línguas adicionais envolvendo migrantes de crise; (c) a urgência da criação de espaços de formação de docentes de PLAc, que se proponham a construir sentidos sobre a área, valorizando a multiplicidade de seres, saberes, repertórios linguísticos dos alunos e professores (ALBUQUERQUE, 2021, p. 9).

Essas três pesquisas contribuíram para a formulação do problema a ser investigado neste empreendimento analítico, por tratarem especificamente da noção de língua de acolhimento e de repertórios linguísticos de migrantes. Ao abordarem as migrações dentro de um contexto globalizado e transnacional (MARQUES, 2018; DIAS, 2019; ALBUQUERQUE, 2021), tais investigações permitem-nos olhar para essa realidade como uma demanda social e científica, na qual autores de diferentes áreas se debruçam para compreender e atender as demandas que esses fluxos migratórios apresentam para a sociedade e às instituições como um todo.

Além disso, os trabalhos discutem a questão dos repertórios linguísticos como heterogeneamente constituídos de recursos semióticos, multifacetados, complexos devido à formação não linear e carregada de negociações e tensionamentos (DIAS, 2019), que ajudam a compreender a noção de língua x linguagem e as ideologias de padronização linguística, de purismo linguístico, ideais de língua como sistema.

Ao destacar a importância de políticas públicas, Marques (2018) valida, por meio da pesquisa científica, uma demanda social sentida e vivida por instituições, grupos civis, alunos-imigrantes e até mesmo professores sob o direito que esses alunos têm de acessar um ensino de qualidade, pensado para suas necessidades e que leve em conta seus conhecimentos prévios, evidenciados em seus repertórios linguísticos.

Albuquerque (2021), ao destacar a importância da formação colaborativa, advoga sobre uma demanda de muitos professores, especialmente da rede pública, que são postos frente a uma nova modalidade de ensino, com ementas provisórias e simples, e precisam tirar o melhor das aulas de PLA e PLAc, apesar da falta de formação adequada a nível acadêmico e profissional.

Destaco como ineditismo deste trabalho o olhar para o contexto de português como língua adicional a partir da compreensão de linguagem articulada com economia política. Adjunta a isso está a possibilidade de refletir como as ideologias de linguagem são coconstruídas e verificar as possíveis tensões que ocorrem em sala de aula, quando falantes mobilizam seus repertórios linguísticos para aprender o PLA e como isso se articula com noções de identidade e práticas de racialização.

Além disso, destaco a relevância dos trabalhos do grupo de pesquisa LEIAM (UEM-CNPq) sobre aprendizagem em práticas de letramento escolares em comunidades de imigração no Sul do Brasil (JUNG, 2003; SEMECHECHEM, 2016; DALLA VECCHIA, 2018), sobre participação e aprendizagem em contextos escolares situados (PETTERMANN; JUNG, 2020) e sobre o papel da mercantilização da linguagem no capitalismo recente, conforme artigos publicados no dossiê temático da revista *Trabalhos em Linguística Aplicada*, da Universidade Estadual de Campinas, em 2021.

1.3. ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Apresento a seguir um esboço da organização desta pesquisa, após sua contextualização realizada até então.

No segundo capítulo, apresento o enquadramento epistemológico da pesquisa e a situo como um trabalho pertencente à área da Linguística Aplicada, trazendo pesquisas nessa área, a concepção de linguagem adotada por elas e a relação entre linguagem e economia política. Discuto, na seção 2.1, aspectos do capitalismo recente e como ele gera a mercantilização da linguagem, que, por sua vez, é responsável pelos discursos de orgulho e lucro em torno das diferentes práticas linguísticas, com base na ideia de valor que é atribuído segundo os critérios de autenticidade e de linguagem como habilidade técnica. Na seção 2.2, foco no conceito e nos efeitos das ideologias de linguagem, como a sua articulação com questões raciais, o que levou pesquisadores a reconhecê-las como ideologias raciolinguísticas. Na seção 2.3, discuto repertórios linguísticos e translinguagem.

No capítulo 3, trago um panorama do aporte metodológico da pesquisa, expondo, na seção 3.1, a metodologia etnográfica; na 3.2, os instrumentos e os métodos de geração e de análise dos dados; e, na seção 3.3, o caminho que levou à elaboração da dissertação.

No capítulo 4, apresento os participantes e o contexto da pesquisa. Na seção 4.1, apresento o contexto das aulas do Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), a proposta do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (Celem) para trabalhar com o Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) e as particularidades dessa modalidade de ensino, com uma breve conceitualização do que seria o Celem. Na seção 4.2, relato como se deu a ida à escola, os primeiros contatos com os participantes, e como se deu o convite para que sete deles participassem da entrevista semiestruturada. Na seção 4.3, apresento brevemente os participantes entrevistados, quem são eles em termos de filiações e profissões. Por fim, na seção 4.4, trago vinhetas narrativas obtidas a partir das anotações no diário de campo, descrevendo um pouco da rotina da turma de PFOL e como se deu minha inserção no contexto.

No capítulo 5, analiso os dados da pesquisa, tomando como base o objetivo geral e os objetivos específicos. Para cada seção, trago uma asserção que colabora na construção da análise e no entendimento de como se dá a mobilização dos repertórios linguísticos dos falantes e as tensões entre ideologias da linguagem. Na seção 5.1, trago uma asserção e dados a respeito de como os estudantes mobilizam recursos do seu repertório linguístico visando a compreensão do português. Na seção 5.2, descrevo a mobilização pelos estudantes de seus repertórios linguísticos e a relação entre os repertórios dos estudantes e suas noções de pertencimento e orgulho. Na seção 5.3, apresento as ideologias de linguagem que são coconstruídas, mostrando como tensões entre purismo e diversidade surgem e evidenciam a racialização dos participantes. Por fim, na seção 5.4, finalizo trazendo uma breve discussão dos resultados da pesquisa.

O sexto e último capítulo, dividido em três seções, apresenta as considerações finais do trabalho. Na seção 6.1, retomo e respondo os objetivos específicos do trabalho e mostro como ocorreram tensões entre as noções de purismo e diversidade; na seção 6.2, apresento algumas considerações finais a respeito da experiência do fazer etnográfico; e, na seção 6.3, trago as considerações finais da minha pesquisa, ressaltando a importância de investigações que se voltem para as questões de multilinguismo e ao ensino de português para migrantes que não apenas se interessem em conhecer os estudantes, mas em ouvi-los de fato, sem assumir uma perspectiva de “sujeito ouvinte branco” (ROSA; FLORES, 2015), isto é, sem racializá-los. Também encorajo novas pesquisas que possam levar adiante as discussões sobre PLA.

2. SOCIOLINGUÍSTICA CRÍTICA: UM ENQUADRAMENTO EPISTEMOLÓGICO COMO POSICIONAMENTO POLÍTICO-SOCIAL

Este capítulo apresenta uma discussão de conceitos centrais da Sociolinguística Crítica que, ao longo das décadas, reconheceu os valores dos recursos comunicativos e semióticos nas práticas sociais. A escolha por esse enquadramento epistemológico se justifica porque este discute os efeitos da globalização nas práticas locais dos indivíduos, como é o caso desta pesquisa. Por isso, quando mencionar a Sociolinguística Crítica, refiro-me ao referencial teórico ao qual esta pesquisa se filia; e Linguística Aplicada é a área de estudos em que a pesquisa se insere. No Brasil, como é discutido neste capítulo, linguistas aplicados já discutem a articulação da linguagem com economia política há algum tempo, como é o caso de Moita Lopes (2013; 2015) e Signorini (2013; 2015), e outros mais recentemente, como é o caso de grupos que publicaram artigos no dossiê “Linguagem no capitalismo recente: diversidades e mobilidades”.

2.1. SOCIOLINGUÍSTICA CRÍTICA: LINGUAGEM COMO TERRENO DE DISPUTAS

Monica Heller, uma das pesquisadoras mais relevantes da área da Antropologia e da Sociolinguística Crítica no mundo, discorre, em entrevista cedida a Oliven e Garcez (2020), sobre as pesquisas em Sociolinguística Crítica e quais são os principais questionamentos que movem os pesquisadores em seus estudos. Segundo ela, as pesquisas sobre o papel da linguagem e da sociedade costumavam ter espaço, principalmente, entre os antropólogos, até meados do século XX, uma vez que a linguística ainda apresentava fortes contornos gerativistas. Eventualmente, isso foi se tornando interesse dos linguistas, especialmente após o advento da sociolinguística laboviana e a partir da observação de conflitos no terreno da linguagem em contextos multilíngues locais, como no Canadá, em que as disputas entre os falantes de francês, na região de Quebec, e de inglês, em Toronto, levavam a negociações constantes nas práticas sociais.

Em um nível global, a Sociolinguística Crítica começa a ganhar fôlego com as observações pungentes dos efeitos da globalização que ocorriam por intermédio dos recursos comunicativos, especialmente quando os pesquisadores começaram a se dar conta de que a linguagem estava sendo mobilizada para fins mercadológicos, do neocolonialismo e da globalização.

No tocante à área de estudo, Heller explica que sua nomeação depende de onde se encontra o pesquisador, uma vez que este é um campo que surgiu e opera com entrelaçamentos de teorias. Segundo ela,

é Antropologia Linguística em um certo canto da Antropologia na América do Norte, é Sociolinguística em boa parte do resto do mundo, é Linguística Aplicada no Brasil e na Grã-Bretanha, talvez em outros lugares também. Mais uma vez, estamos no campo dos cruzamentos de fronteiras, do que é difuso, [...] (OLIVEN; GARCEZ, 2020, p. 326).

Esta pesquisa insere-se, assim, na área de Linguística Aplicada brasileira, e os interesses das pesquisas nessa área estão comumente ligados ao que está acontecendo em práticas sociais e a como a linguagem se torna terreno de disputas nessas práticas. Para Heller, a ontologia que orienta o pesquisador deve ser:

“olha, isso tudo está acontecendo; eu tenho que ser capaz de explicar!”. E estrutura linguística não explica, de todo. Ainda assim, consigo ver modos como a estruturação da linguagem, como ela está estruturada, se torna disponível, como um recurso comunicativo, para fazer coisas interacionalmente, e a estruturação da interação se torna disponível para negociar divisas sociais, negociar diferença social, notadamente, quem consegue acesso a quê (OLIVEN; GARCEZ, 2020, p. 331-332).

Essas práticas são vivenciadas no dia a dia, como em uma consulta médica ou em uma conversa informal na rua, nas quais os recursos comunicativos são acionados não somente para a produção de sentidos, mas para a produção de tensões e disputas. Esses usos, portanto, não são neutros, mas profundamente ideológicos; a linguagem é sempre um terreno de disputas, visto que carrega histórias e recursos simbólicos e materiais que são mobilizados e negociados constantemente, sendo marcada por ideologias de linguagem, como a ideia de uma língua “x” ser ligada ao conceito de unidade de um povo e de uma nação, que é discutida mais adiante.

Essas ideologias de linguagem, em especial a de língua como sinônimo de Estado-nação, servem como instrumento de marginalização, pois estabelecem fronteiras entre os falantes, entre aqueles que supostamente seriam os falantes que representam essa língua e aqueles outros que falariam uma mistura, uma língua “corrompida”, um pidgin, um crioulo.

A globalização traz elementos novos para os estudos da Sociolinguística Crítica, uma vez que o social e o econômico se alteraram: por um lado, a fluidez das relações e, por outro, a necessidade de muitos grupos e pessoas de migrar, que alterou a multietnicidade e o multilinguismo, o que leva o sociolinguista a buscar entender como se dão as relações entre os repertórios linguísticos e as questões identitárias, ideológicas e de políticas linguísticas voltadas ao ensino e à inclusão nesses contextos. Considerando que a linguagem tem um papel central

nas relações sociais do mundo contemporâneo (MOITA LOPES, 2015), especialmente no que diz respeito aos efeitos do capitalismo recente (HELLER, 2005; HELLER; DUCHÊNE, 2016), as perguntas do sociolinguista crítico são estabelecidas em termos de quem ganha e quem perde com as migrações, por exemplo.

Nesse sentido, línguas de origem europeia, como o alemão, o francês e o inglês têm certo prestígio quando faladas por pessoas oriundas dessas localidades, como foi o caso do estadunidense que fez visita à escola de línguas em que atuei durante alguns anos, ao passo que ser um falante de uma dessas línguas, mas ser proveniente de uma ex-colônia, como é o caso dos falantes de espanhol oriundos da América do Sul, como no caso do meu colega de trabalho, ou do inglês dos países africanos, pode e teve, nos dois casos apresentados neste trabalho, valores diferenciados.

Outras formas de linguagem que são muitas vezes concebidas como problemas são as de origem indígenas ou as chamadas “línguas crioulas”, pois trata-se de línguas desprestigiadas e marginalizadas pelo capitalismo e pelas políticas linguísticas em geral e, em muitos casos, também sofrem com a racialização dos seus falantes. Por isso, em pesquisas da Sociolinguística Crítica, é preciso sempre questionar: quais línguas têm valor no mercado sociolinguístico e quais linguagens são concebidas como problemas?

O que motivou as pesquisas pioneiras da área foi o papel do social. Segundo Heller, um dos aprendizados advindos do contato com John Gumperz foi que as pesquisas dessa área tomaram a “interação social como o lugar onde a coisa social acontece [...] e assim a pergunta passou a ser qual é a história – qual é o passado e qual é o futuro, e o que está se passando ao mesmo tempo e o que a estrutura tem a ver com isso?” (OLIVEN; GARCEZ, 2020, p. 332). Isso ocorre porque a linguagem assume nas práticas um papel tanto de recurso linguístico e simbólico quanto de produtora de distinção social (BOURDIEU, 2017; JUNG; MACHADO E SILVA, 2021).

Nesse sentido, é possível pensar as línguas, institucionalmente pensadas como sistemas gramaticais, como o “arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 1991, p. 22), porque, se essa língua representa os interesses de certos grupos, mas isso está apagado da língua – aos falantes de uma variedade do português, por exemplo –, resta aceitar esses interesses disfarçados em discursos de português “correto” ou de adequação linguística.

Uma das características das pesquisas nessa área é a discussão sobre o papel da linguagem nas diferentes práticas sociais atualmente e ao longo do tempo, colocando em destaque a relação entre falantes e a negociação nessas práticas. As pesquisas apontam para o

valor e o significado das línguas nomeadas que conhecemos, isto é, as línguas oficiais de cada país são construídos do trabalho ideológico da linguagem – que atuou na construção dos Estados-nações modernos (BAUMANN; BRIGGS, 2003).

As línguas nomeadas são as línguas que têm um sistema completo e bem elaborado, com herança literária e instrumentos linguísticos bem desenvolvidos. Alguns autores se opõem a essa noção sistemática e limitante dos sistemas linguísticos e consideram as variedades linguísticas como línguas (CAVALCANTI, 2015).

Essas pesquisas também têm discutido que a língua foi uma invenção, uma ideologia de linguagem, que foi formulada para atender a construção da ideia dos Estados-nações modernos, reforçando a ideia de um povo, uma língua e uma nação (HOBSBAWN, 1990). Esse processo, que

resulta na concepção hoje hegemônica de “língua”, surgiu em paralelo à criação do Estado-nação como entidade integral, indissolúvel, fixada no tempo e no espaço, delimitada por fronteiras, isolado dos outros Estados-nação. Com esse conceito “útil” de língua, resta aos Estados ter que sempre lidar com “a questão da variabilidade”, “a gestão da diversidade”. (GARCEZ; JUNG, 2021, p. 342)

Além disso, a língua foi associada com a ideologia da padronização (MILROY, 2011), que privilegia certos recursos linguísticos, aqueles que estão dicionarizados, que compõem gramáticas normativas.

Nossa concepção de linguagem pressupõe que ela acontece na prática social, sendo constituída por línguas, conforme a ideia do que é uma língua institucionalizada pelas abordagens linguísticas mais tradicionais e pelo próprio senso comum, ou por “línguas de contato”, gírias e jargões e outros recursos semióticos que compõem os repertórios linguísticos dos falantes, entendendo que, nas práticas sociais, a linguagem é negociada e (res)significada.

Desse modo, coaduno com Moita Lopes (2013), que defende que a forma mais adequada de se pensar a linguagem é através da metáfora do rizoma¹¹, pois as línguas estão longe de serem formas estáticas e desconectadas de seus falantes, sendo, na realidade, uma trama instável de fluxos que ganham vida nas práticas sociais em que são vivenciadas pelos falantes. Estes, por sua vez, atribuem valores a elas, bem como as avaliam e as negociam em suas trocas linguísticas. São invenções que adquirem vida nas práticas sociais.

¹¹ A metáfora do rizoma, discutida inicialmente por Deleuze e Guattari (1995), assemelha a linguagem às raízes de uma cebola, que se desenvolvem em diferentes direções, seguindo fluxos diversos. Para maior aprofundamento, ver Deleuze e Guattari (1995) e Moita Lopes (2013).

Opta-se, portanto, pelo termo linguagem, porque entende-se que abarca não somente línguas nomeadas, mas recursos semióticos empregados nas práticas dos falantes e muitas vezes analisados como externos à língua. Essa discussão é retomada na próxima seção deste capítulo, em que se discute a mercantilização da linguagem como uma ideologia do capitalismo recente.

Pesquisas também têm discutido o papel da translanguagem como recurso comunicativo empregado por alunos multilíngues como uma forma de resistência ao bilinguismo subtrativo – o qual prejudica pouco a pouco a língua materna do falante em detrimento da segunda língua (L2) aprendida na escola – e encorajado um projeto de ensino decolonial que faça uso de práticas translíngues como forma de superar as barreiras comunicativas e de aprendizagem dos alunos, expondo a relação cada vez mais óbvia entre linguagem e raça, por meio das discussões de que algumas das ideologias da linguagem, como a ideologia do monolinguismo, são ideologias raciolinguísticas (FLORES; ROSA, 2015; TUPAS, 2022; WEI; GARCÍA, 2022).

Em síntese, trata-se de uma perspectiva crítica porque

compartilhando com a Linguística Aplicada mais amplamente a preocupação com justiça social, examina e explica como as dinâmicas de inclusão e exclusão funcionam em contextos e momentos específicos, identificando recursos linguísticos em circulação, em disputa, e sua valoração, revelando as consequências desses processos, em termos de quem controla o acesso a recursos, quem lhes atribui valores, quem se beneficia ou sofre com essas dinâmicas (HELLER, 2011 apud GARCEZ; JUNG, 2021, p. 339).

A área trabalha com uma perspectiva de linguagem como terreno de disputas, reconhecendo que a linguagem está articulada com a economia política e que é fundamental para a produção das desigualdades e da injustiça social. Situadamente, ela é prática social, um processo de trocas e disputas entre os indivíduos por meio das quais significados e valores vão sendo negociados, expandidos, validados ou não, reconhecendo as ideologias de linguagem coconstruídas e/ou resistidas e que apontam para diversos preconceitos e estigmas que atingem a vida das pessoas pelo fato de falarem como falam.

Ao se discutir questões de linguagem sob essa perspectiva, uma pesquisa investiga as desigualdades que se estabelecem pela linguagem (HELLER, 2011), nesse terreno de disputa em que os falantes passam pela validação de seus pares, que decidirão quem é colocado para dentro de um determinado grupo de prestígio e quem será marginalizado com base no valor atribuído a suas línguas, geralmente nomeadas.

Tendo apresentado o enquadramento epistemológico desta pesquisa, que se respalda em uma proposta que reconhece a relação entre linguagem e economia política, é possível ir além e olhar para as questões ideológicas que permeiam a linguagem e para como falantes negociam

seu repertório em contextos cada vez mais multiculturais e multilíngues. A seguir, discuto a ideologia da mercantilização da linguagem e, em seguida, apresento os conceitos de repertório linguístico e translinguagem

2.2. CAPITALISMO RECENTE E A MERCANTILIZAÇÃO DA LINGUAGEM

Com a chegada de uma nova etapa do capitalismo nas sociedades globalizadas, passamos a vivenciar a reestruturação dos mercados e as transformações que afetam, sobretudo, a linguagem e os modos de consumo das culturas globais. Heller e Duchêne (2012) nomeiam essa nova ordem político-econômica de “capitalismo recente” ou “pós-industrial”, na qual se pode observar um crescimento acelerado da “globalização” e das tecnologias digitais, um deslocamento das empresas para as periferias, um crescimento do discurso liberal que põe à deriva o antigo Estado do bem-estar social e mudanças no papel da linguagem e nas noções de identidade nesses novos contextos globalizados.

Essas mudanças aceleram as desigualdades sociais, que resultam em conflitos sociais e grande mobilidade de pessoas, realidades cada vez mais multilíngues e desiguais devido a uma reorganização das estruturas econômicas e mercadológicas de base capitalista. Diversos autores têm apontado para as mudanças pelas quais o capitalismo tem passado, além das alterações que este promoveu nos diferentes setores da economia e no papel das línguas nesses contextos ao redor do mundo (HELLER, 2011, 2012; GARCEZ; JUNG, 2021).

Desse modo, o momento histórico atual do capitalismo recente ou pós-industrial tem como marca a nova economia globalizada, cuja principal característica é o crescimento do setor terciário e dos novos regimes de trabalho (GARCEZ; JUNG, 2021), nos quais a linguagem passa a ter um valor agregado ou a ser explorado como uma habilidade ou *soft skill*;

isso desloca a linguagem do eixo das relações identitárias entre sujeito e ‘língua’, típicas do nacionalismo que marcou o capitalismo industrial, para incorporar relações econômicas entre sujeito e linguagem. Nesses movimentos, repertórios sociolinguísticos múltiplos e mesmo multifacetados são re/des/valorizados como elementos simbólicos relevantes, seja como “soft skills” (URCIUOLI, 2008) que o trabalhador “flexível” e muitas vezes precarizado oferece aos “mercados”, seja como “valor agregado” ao que pode ser vendido ou de algum modo rentabilizado, quando parece que tudo – da água à identidade – pode ser mercantilizado (GARCEZ; JUNG, 2021, p. 340).

De acordo com Heller (2011), a nova economia globalizada levou à flexibilização do trabalho e ao surgimento de novos modos de produção, sejam de base tecnológica, sejam de base linguística ou cultural, além de um crescimento considerável do setor terciário e do valor

agregado atribuído a certas habilidades, como o conhecimento de uma língua estrangeira. Esse crescimento do setor terciário resultou, sobretudo, em novos nichos de mercado que fazem uso da globalização e das tecnologias como formas cada vez mais complexas de integração e expansão do setor. Segundo Heller (2011), os novos modos de produção passaram a incluir os bens tecnológicos, culturais e linguísticos e, assim, a linguagem passou também a ser uma *commodity*, isto é, uma mercadoria de negociação nos novos mercados.

Segundo Fonseca (2021), a fase mais recente do capitalismo tem levado à exploração da linguagem como capital simbólico e material de troca, uma vez que passa a atribuir valor de autenticidade e de habilidade técnica à linguagem, que tem sido cada vez mais explorada nos mercados capitalistas. Desse modo, recursos linguísticos simbólicos e instrumentais são elementos de troca econômica, a partir da mercantilização da linguagem. Consequentemente, trata-se de uma ideologia da linguagem em que esta assume um papel tanto de recurso linguístico e simbólico quanto de produtora de distinção social (JUNG; MACHADO E SILVA, 2021).

De acordo com Garcez e Jung (2021), ao tratar desse novo modelo econômico capitalista e globalizado, verifica-se uma integração dos mercados locais e regionais, que são impulsionados pela grande circulação de pessoas, bens e informações. Os autores destacam que a grande novidade são as novas formas de regulamentação do trabalho, como a flexibilidade e a individualidade, novos modos de produção interligados a aspectos linguísticos, culturais e tecnológicos, e o crescimento do setor terciário, tais como o comércio, a educação e a prestação de serviços. Nos setores nitidamente ligados às atividades com a linguagem (*call centers*, escolas de idiomas, turismo etc.), o valor simbólico agregado que é atribuído a essas mercadorias e, por fim, o surgimento de novos nichos de mercado locais são cada vez mais articulados com a globalização (GARCEZ; JUNG, 2021; HELLER, 2011).

Essa fase do capitalismo, segundo Heller (2010), não é uma ruptura e sim uma extensão dos modelos conhecidos anteriormente. Segundo ela, em seu texto intitulado *The commodification of language*, esse período intensificou as formas de se agregar valor às coisas, sejam elas simbólicas, sejam materiais; assim, um pente feito na Amazônia pode ter mais valor agregado devido ao seu caráter autêntico do que um pente banhado a ouro, a depender do contexto; a sua

intensificação também se manifesta no desenvolvimento de nichos de mercados, nos quais fazem sentido vender produtos-alvos com valores mais altos. Em ambos os casos (valor simbólico agregado ou nichos de mercado), como discutido abaixo, ideologias de antigos Estados-nações, identidades e culturas são apropriadas e mobilizadas na mercantilização de autenticidade,

notavelmente no turismo. Camisetas com formas linguísticas indicializando o inglês também são itens populares em muitas partes do mundo, assim como tatuagens com a língua chinesa ou rótulos de iogurte multilíngues (a sátira que eles engendram é sintomática da tensão entre novos e velhos regimes discursivos) (HELLER, 2010, p. 104-105, tradução minha).¹²

A relação que se estabelece entre a nova economia e os estudos sobre a linguagem está ligada à noção de orgulho e lucro. Carvalho (2021) mostra como ambos os discursos estão entrelaçados dentro do contexto de exploração capitalista por meio do turismo, que resultam em tensões e contradições para os falantes, pois há uma noção de identidade e pertencimento mobilizada pelos falantes ao falarem suas línguas, ao passo que esta é mobilizada para a obtenção de lucro com o turismo cultural.

Heller e McElhinny (2017) destacam que os regimes de linguagem sempre estiveram comprometidos com a manutenção da hegemonia capitalista e colonial, o que nos leva a pensar nas diferentes ideologias ligadas ao papel da linguagem dentro da sociedade. Na mercantilização da linguagem, esta assume características de uma mercadoria de troca por meio de dois processos que passam a ser empregados: linguagem como habilidade técnica e como forma de agregar valor, por exemplo, por meio da autenticidade.

Pensando no valor agregado a determinadas línguas nomeadas de acordo com o contexto em que se encontram, é/era comum haver discursos no senso comum, na escola e nas políticas públicas que promoviam a difusão do discurso de orgulho linguístico. Com isso, incentivava-se a noção de falante autêntico, de língua de tradição e que remetia ao nacionalismo ou a um saudosismo das origens. Isso é amplamente discutido nos trabalhos de Jaffe (2000, 2001, 2020) sobre a relação de orgulho dos falantes da língua corsa frente às tensões com a língua francesa, na ilha de Córsega, ou da relação conflituosa do portunhol na fronteira uruguaia-brasileira (ALBERTONI, 2021; LOPES; SILVA, 2018) e dos falantes de línguas de colônias brasileiras como língua de herança (STENZEL, 2022).

Verifica-se que, atualmente, muitos dos discursos de orgulho, em que a comunidade de falantes se baseava apenas nesse sentimento para promover suas línguas e culturas, interligam-se aos discursos de lucro (JUNG; SILVA, 2021; STENZEL, 2022), por meio da autenticidade promovida pela linguagem, que levam à criação de novos mercados, sobrepondo o discurso de orgulho ao de lucro (HELLER; DUCHÊNE, 2012, 2016). O trabalho de Jung e Silva (2021),

¹² “Intensification is also manifested in the development of niche markets, in which it makes sense to sell targeted products at higher values. In both cases (symbolic added value and niche markets), as discussed below, older nation-state ideologies of language, identity, and culture are appropriated and mobilized in the commodification of authenticity, notably in tourism. T-shirts with linguistic forms indexing English are also popular items in many parts of the world, as are Chinese language tattoos or multilingual yogurt labels. (The mocking they engender is symptomatic of the tension between old and new discursive regimes.)” (HELLER, 2010, p. 104-105).

por exemplo, mostra como esses discursos são mobilizados no evento da *Deutsches Fest*, que acontece no Oeste do Paraná, no qual o alemão que falam na comunidade é utilizado como forma de agregar valor à produtos “genuinamente alemães” para vendê-los na festa e gerar lucro. As práticas dessa festa resultaram em uma inversão de “vergonha de ser colono alemão” para orgulho por pertencer à comunidade alemã.

Em Stenzel (2022), o olhar se volta para a festa do Oktoberfest, em que os discursos de lucro e orgulho conflitam durante a realização da festa, que mescla ambos os discursos com base na língua alemã que é evidenciada. A autora se propõe a discutir os valores culturais que são legitimados como “alemães de verdade” pela Oktoberfest; os processos de mercantilização e o papel da linguagem no processo de autenticação de identidades “alemãs” e, como resultado, aponta para a relação que se estabelece entre a linguagem e o capitalismo recente e como questões de identidade são mercantilizadas para a obtenção de lucro, por meio da festa.

As mudanças causadas pelo capitalismo tardio trazem certa familiaridade, especialmente no que concerne ao prestígio de certos grupos e à marginalização de outros por meio da distribuição desigual dos bens e do acesso a informações e oportunidades. Garcez e Jung (2021) discutem alguns aspectos desse novo regime, tanto em relação às novidades quanto às familiaridades que ele traz às sociedades. Assim,

em máxima suma, o capitalismo tardio muda os regimes de mercado e, portanto, reposiciona os atores sociais no que diz respeito ao seu acesso ao capital. A mudança é desigual, mas sua dinâmica é familiar; atores localizados diferencialmente – entre privilégios consolidados ou instáveis e vulnerabilidades históricas ou contingentes – enfrentam as indeterminações de múltiplas maneiras, resultando muitas vezes em precariedades [...]. De certo há mais continuidade do que ruptura na nova economia globalizada, mas parece que estamos nos aproximando dos limites dos regimes linguísticos nacionais (ou nacionais linguísticos) para organizar nossas vidas (GARCEZ; JUNG, 2021, p. 341).

Além disso, esses discursos são muitas vezes articulados a novas formas de exploração, causados pelo capitalismo recente e pela mercantilização da linguagem. Assim, essas línguas são acionadas no mercado capitalista como uma habilidade técnica que gera um valor distintivo ao seu falante ou como um patrimônio autêntico que também é explorado em contextos específicos, tais como o turismo.

Embora esses processos pareçam ressaltar o valor de uma língua, eles vão na contramão desse objetivo, porque passam a atuar como métodos de exploração capitalista e meios de exclusão do que não é considerado autêntico ou uma língua necessária para o cumprimento dos requisitos técnicos no mercado capitalista. Muitas vezes, línguas consideradas menos

importantes, como as línguas indígenas, passam a ser exploradas e vendidas como exóticas e com valor de autenticidade, gerando lucro para redes de hotéis e exploração dos grupos indígenas, como mostra Carvalho (2021); ao passo que a habilidade técnica pode ser vista nos requisitos necessários a uma vaga de emprego, por exemplo, nos quais o conhecimento de uma língua ganha valor de troca e se torna um diferencial ao candidato. Ou seja, os falantes usam línguas de seus repertórios linguísticos como uma habilidade que os distingue dos demais e que podem ser negociadas no novo mercado global, como é o caso da língua portuguesa para estudantes coreanos que estão no Brasil por conta dos pais, que são os dirigentes de empresas coreanas instaladas em Campinas (GABAS, 2021).

Alguns grupos também utilizam as línguas como formas de resistência, como mostram Guerola e Lucena (2021). Os autores destacam como lideranças indígenas subvertem recursos textuais enquanto respondem às exigências de elaboração de documentos escolares impostas pelas instituições governamentais. Essas lideranças tiveram a perspicácia de perceber a coerção através da prática discursiva solicitada pelas instituições, ou seja, como o gênero Projeto Político Pedagógico da escola foi colocado diante deles como barreiras “complexas e pesadas que polícias discursivas buscam impor para conjurar os poderes e perigos dos discursos indígenas em relação à educação escolar que desejam.” (GUEROLA; LUCENA, 2021, p. 425). Esses processos evidenciam como se dá a estratificação e a legitimação das desigualdades por meio da linguagem e como lideranças indígenas reagem a essas barreiras.

Desse modo, essas noções caminham na esteira das discussões propostas por Bourdieu (1982), mostrando que a língua é uma mercadoria de troca ao ocupar um papel, além de recurso simbólico, como recurso material (HELLER; DUCHÊNE, 2016; HELLER, 2003, 2010).

Além da exploração, essa realidade também leva à segregação à medida que usa certas ideologias ligadas à noção de língua para justificar a quem se atribui prestígio e quem é marginalizado, levando ao apagamento e silenciamento de muitas variedades linguísticas pelo simples fato de não servirem aos propósitos momentâneos, porque seguem os caprichos do mercado, da mercantilização da linguagem, que explora e se justifica por meio dos conceitos de *soft skills*, isto é, habilidade técnica ou autenticidade, que geram orgulho e lucro (HELLER, 2005).

Nessa mesma direção, além dos impactos na economia e na linguagem, essa nova ordem global leva a novas relações de identidade e pertencimento que são expandidas, negociadas e estabelecidas a partir das mudanças em termos de construção de transnacionalidades, internacionalização, mobilidades, todavia assim o faz para grupos específicos. Para a maioria das pessoas, no entanto, significa o aprofundamento das desigualdades sociais e a necessidade

de migrar em busca de melhores condições de vida. Isso resultou na crescente entrada de migrantes nos mais diferentes países do mundo, como aparece na fala de Ju, uma das participantes desta pesquisa.

Ju: Lá no Haiti tem pouco serviço [...] A gente tava estudando, a gente terminou a escola e veio para cá, porque aqui tem bastante serviço. O dinheiro é muito pouco, mas dá pra viver. (ENTREVISTA COM JU, 09/11/22)¹³.

Essa realidade cada vez mais diversificada já não comporta mais um tipo de definição de migrante com base na origem étnica das pessoas, nem de falantes de línguas nomeadas, cujos contextos de aprendizagem e de emprego das línguas sejam homogêneos e lineares. Por isso, o conceito de repertório linguístico se torna importante nesses contextos.

Na seção a seguir, apresento o que são ideologias de linguagem e como são construídas diferenciações por meio de ideologias, como a da racialização.

2.3. IDEOLOGIAS DA LINGUAGEM E A CONSTRUÇÃO DA RACIALIZAÇÃO

Ao discutirmos os conceitos-chave da Sociolinguística Crítica, somos instados a discutir e apresentar a noção de ideologias da linguagem, principalmente porque sua compreensão não só nos permite olhar para o surgimento de certas concepções de língua, nação e pertencimento ao longo dos anos, mas também nos faz enxergar certos preconceitos e segregações que ocorrem através da – e na – linguagem hoje e que são oriundos de julgamentos ou posições pautadas em ideologias. Dessa forma, para entender os conceitos de repertório linguístico que é central nesta pesquisa, é preciso antes voltar a atenção para as ideologias de linguagem e as disputas no terreno da linguagem.

Nesta investigação, toma-se a linguagem como um terreno de negociações (de sentidos, valores e crenças) e de disputas (sociais, políticas e de direitos) (OLIVEN; GARCEZ, 2020; NASCIMENTO, 2021), o que significa assumi-la como produtora de desigualdades sociais.

Segundo Blommaert e Backus (2013), a linguagem nunca é cumulativa, sendo, na realidade, um processo de aprendizagem de certos registros, estilos, gêneros e variedades linguísticas, enquanto altera outros previamente existentes. Assim ocorrem as negociações entre os indivíduos; o contato que os falantes têm com outras pessoas que falam outras

¹³ Todos os nomes empregados na pesquisa foram selecionados com o intuito de preservar a identidade das pessoas envolvidas.

variedades e a mobilização de saberes que vão sendo validados ou não, expandindo também seus repertórios. Por se tratar de um lugar de tensões e disputas, é necessário compreender como operam as ideologias de linguagem

Irvine e Gal (2000), Gal e Irvine (2019) e Heller e McElhinny (2017) discutem as ideologias de linguagem presentes nas práticas dos falantes. Ideologias operam como posicionamentos e crenças dos falantes em práticas da linguagem, embora nem sempre estejam relacionadas apenas a aspectos linguísticos. As ideologias são enquadramentos a partir dos quais ouvimos o que ouvimos, por exemplo, e posicionamos interseccionalmente os falantes em termos de classe social, grupo étnico, raça, gênero, dentre outras identidades sociais.

Heller e McElhinny (2017) conceituam as ideologias de linguagem como crenças, concepções sobre linguagem, estrutura e uso, que geralmente apontam interesses políticos e econômicos de indivíduos, grupos étnicos etc., assim como do Estado-nação. Nessa mesma direção, Gal e Irvine (2019, p. 1) defendem que “afirmações sobre a linguagem nunca são somente sobre a linguagem! – e nunca são somente afirmações”. Portanto, compreendendo o funcionamento das ideologias de linguagem, é possível verificar os processos de estratificação construídos pela linguagem, por meio de burocracias e meritocracias, por exemplo, que posicionam o sujeito dentro da hierarquia social (HELLER, 2011).

Bradidi me disse que não está trabalhando atualmente, ele contou que já tentou várias vezes arrumar um emprego e que Pedro o ajuda, mas que não consegue. Pedro me explicou mais tarde que ele está tentando negociar com seu patrão para contratar Bradidi como servente de pedreiro, mas que é difícil porque ele não entende os comandos dos colegas e os colegas ficariam bravos por ele atrasar o serviço. (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 21/11/22).

O trecho acima mostra como a ideologia de língua pura¹⁴, da qual Bradidi é cobrado nas práticas sociais em que se engaja, leva à marginalização dos falantes. Nesse exemplo, além da própria ressignificação da vida dos falantes, que muitas vezes precisam se adaptar a ofícios com os quais não sabem trabalhar, o trecho aponta para a dificuldade para serem contratados devido ao fato de não falarem “bem o português”. Uma exigência que é imposta pela própria ideologia de linguagem, que pressupõe uma busca pela língua pura, a perda do sotaque, um uso sem a

¹⁴ Os termos “ideologia de linguagem” e “de língua” devem ser lidos como distintos. Uma ideologia de língua refere-se à noção de língua como um sistema fechado e político-ideologicamente ligado a um Estado-nação. Uma ideologia de linguagem, por sua vez, refere-se a todo tipo de crença e valores articulados à linguagem, e ela abarca inclusive a própria ideologia de língua, de padronização, de purismo, do falante ideal, da mercantilização.

interferência de outras línguas, como se elas fossem sistemas estanques que são acionados e desativados de acordo com os interesses de cada falante.

Irvine e Gal (2000) destacam o papel da diferenciação linguística nos terrenos políticos de uma região e de seus falantes. Essas diferenciações linguísticas ocorrem por meio de aspectos ideológicos, isto é,

as ideias com as quais os participantes e observadores enquadram seus entendimentos em relação às pessoas, eventos e atividades que são significantes para eles. [...] nós chamamos esses esquemas conceituais de ideologias porque elas estão impregnadas de questões políticas e morais atravessando o campo particular da sociolinguística e estão sujeitas aos interesses da posição social de seus portadores (IRVINE; GAL, 2000, p. 35, tradução minha).¹⁵

Como já mencionado, refletir sobre a linguagem é considerar seu aspecto político, enviesado e repleto de camadas de sentidos, rompendo com a noção de língua como sistema. Assim, qualquer uso da língua é carregado de sentido, de interesses, e não é neutro, pois “não existe uma visão vinda do nada, nenhum olhar que não seja posicionado” (IRVINE; GAL, 2000, p. 36, tradução minha).¹⁶

As autoras descrevem três processos semióticos que atuam na construção das ideologias de linguagem e na construção da diferenciação ideológica pautada na comparação eu x outro, que são a Iconização, que envolve a transformação do signo, unindo características linguísticas e imagens sociais com as quais o signo é relacionado; a Recursividade Fractal, que leva à projeção de uma dicotomização de sentidos, por exemplo: eu x outro, nacional x estrangeiro, urbano x rural etc.; e o Apagamento, processo pelo qual a ideologia torna pessoas e atividades invisibilizadas.

Nesse sentido, para exemplificar o processo de Iconização, as pesquisadoras trazem o caso das línguas angunes, ou *ngunis*, que assimilaram os sons de *clicks* em sua fala por influência de outras línguas bantas e que, ao longo do contato com os europeus, sofreram com a comparação entre aspectos de suas fonologias com os sons de animais, o que justificou, por um período, uma ideia de atraso desses povos e de incivilidade (IRVINE; GAL, 2000). Como forma de recursividade fractal, o exemplo da língua angune mostra que os *clicks* foram introduzidos como forma de substituir uma forma de deferência utilizada pelos falantes da

¹⁵ “the ideas with which participants and observers frame their understandings onto people, events, and activities that are significant to them. [...] we call these conceptual schemes ideologies because they are suffused with the political and moral issues pervading the particular sociolinguistic field and are subject to the interest of their bearers’ social position” (IRVINE; GAL, 2000, p. 35).

¹⁶ “there is no ‘view from nowhere’, no gaze that is not positioned” (IRVINE; GAL, 2000, p. 36).

língua Khoi. O funcionamento de ambas as línguas e o uso dos *clicks* sinalizam uma simplificação da relação delas, levando ao apagamento subsequente da complexidade desta relação.

O processo de apagamento ocorre, segundo as autoras, quando “algumas pessoas ou atividades (ou fenômenos sociolinguísticos) se tornam invisíveis” (IRVINE; GAL, 2000, p. 38), como exemplo disso podemos citar alguns sotaques de inglês que não são considerados e/ou estudados quando se aprende o inglês, gerando uma dicotomia entre inglês americano e britânico, enquanto se ignora outras variedades. De modo geral, o apagamento ocorre como uma forma de não desestabilizar certas construções ideológicas da linguagem, os elementos que destoam são, portanto, apagados, ignorados, silenciados ou transformados.

É interessante, nesse sentido, também observar os construtos ideológicos existentes em torno da noção de língua e que levam ao trabalho ideológico da linguagem (GAL; IRVINE, 2019) e à consequente marginalização e ao silenciamento das práticas linguísticas dos indivíduos nessa realidade global e superdiversificada. As autoras pensam o trabalho ideológico da linguagem não como algo estático, mas produtivo. O trabalho ideológico da linguagem ocorre no fazer ativo da vida social (GAL; IRVINE, 2019).

Uma das ideologias mais comumente observadas é a ideologia de língua ligada ao conceito de Estado-nação, discutida e explicada por Hobsbawm (1990), que mostra o caminho percorrido pelas nações modernas no estabelecimento de suas fronteiras como países. Nesse sentido, a própria noção de língua nomeada (português, inglês, espanhol, francês) é fruto dessa ideologia linguística.

Scholl (2020), em sua resenha da palestra proferida por Li Wei em 2020, explica de que forma o pesquisador faz o uso do termo língua nomeada e a articula com translinguagem. Segundo ela,

além de nos encorajar a pensar na linguagem humana como uma prática heterogênea, a perspectiva da translinguagem também traz uma problematização muito interessante em relação à ideia de ‘línguas nomeadas’ (como português ou inglês, por exemplo). Na sua fala, Li Wei chama a atenção para o fato de que línguas nomeadas são conceitos político-culturais que são associados com uma ideologia de que cada nação possui apenas uma língua. Dessa forma, a invenção dos estados-nação também gerou a noção de monolinguismo. Já a proposta da translinguagem difere dessa concepção e vai além dos limites de línguas nomeadas. É importante ressaltar que o conceito de translinguagem não nega a existência de línguas nomeadas, apenas destaca que as línguas são entidades histórica, ideológica e politicamente definidas. (SCHOLL, 2020, p. 5)

Em vista da noção exposta de língua nomeada, opto pelo termo repertório linguístico e problematizo as línguas como sendo somente as nomeadas, de longa tradição, cujo peso nos mercados linguísticos e nas práticas sociais permite uma legitimação dos seus falantes, em comparação com as variedades linguísticas, línguas minoritárias ou línguas crioulas, cujos falantes são marginalizados por seus repertórios linguísticos e sotaques¹⁷.

Anderson (2008) e Hobsbawm (1990) apontam para isso em seus livros, evidenciando o papel da língua no processo de criação do Estado-nação moderno nos séculos XIX, segundo os quais havia um projeto político dos Estados-nações no sentido de atribuir valor a uma determinada língua que tornaria determinado grupo de pessoas parte de uma nação. Esse projeto ocorreu por meio da criação de instrumentos linguísticos (gramáticas, dicionários e a própria história e produção literária) que legitimassem essas línguas e unissem as pessoas por meio da ideia de pertencimento, por meio de uma língua em comum. Com isso em mente, muitas nações fizeram o uso de leis e de documentos que registraram uma língua oficial como pertencente a esses Estados-nações e outros símbolos para fundar o nacionalismo e estabelecer quem seria cidadão desses países.

Consequentemente, essa ideologia culmina nas ideologias de língua pura e de padronização linguística, tendo em vista que houve, durante o estabelecimento dos Estados-nações, um grande esforço para a criação de uma tradição linguística e literária que desse àquele país uma história e uma identidade. Com isso, surgiram muitas gramáticas, dicionários e literatura, que estabeleceram os usos “adequados” das formas linguísticas (MOITA LOPES, 2015).

Samuel, um dos participantes da pesquisa, mostra-se frequentemente preocupado com a pureza linguística, reforçando esta ideia e se desculpendo por não falar “bem”. Essa preocupação evidencia essa ideologia de pureza e adequação que são coconstruídas entre os falantes.

Samuel: Quantos anos que eu estou aqui, eu deveria estar falando muito bem, né?
(ENTREVISTA COM SAMUEL, 09/11/22)

Muito embora a língua seja dinâmica e viva, graças ao uso dos falantes e não ao seu legado nos livros e nas gramáticas normativas, isso gera desconforto em muitos puristas que defendem que proteger a língua das variações que ocorrem ao longo do tempo e dos falantes é proteger sua identidade de falante, de nação, de povo, o que nos leva à ideologia de pureza e

¹⁷ Para maior aprofundamento, recomendo a leitura de Cavalcanti (2006) e Blommaert e Backus (2013).

adequação linguística e do falante nativo ideal (TUPAS, 2022; FLORES; ROSA, 2015). O dado da fala de Samuel aponta para um juízo de valor referente à sua aprendizagem do português, que tem como referente esse falante ideal.

Segundo Milroy (2011), a ideologia da padronização linguística carrega em si uma ideia de prestígio que é atribuída aos falantes que falam determinada variedade linguística, que costuma ser chamada de norma culta. Sendo a variação parte da língua, a escolha da norma culta para assimilar-se à noção de padronização linguística tem muito mais a ver com o valor atribuído externamente a essa variedade e a seus falantes do que com critérios linguísticos:

em geral, a “variedade padrão” tem sido equiparada à “variedade de maior prestígio”, em vez de à variedade caracterizada pelo mais alto grau de uniformidade. [...] com efeito, não é difícil argumentar que as variedades de língua realmente não têm prestígio em si mesmas: tais variedades adquirem prestígio quando seus falantes têm prestígio elevando [...] o prestígio atribuído às variedades linguísticas (por metonímia) é indexador e está envolvido na vida social dos falantes (MILROY, 2011, p. 52-53).

Como consequência dessa ideologia, o autor explica que surge a cultura da padronização, que tem como princípio a necessidade de correção das formas como as pessoas empregam a língua. Também destaca, ainda, que “a uniformidade é uma propriedade do sistema linguístico, não dos falantes” (MILROY, 2011, p. 53), por isso, a exigência e a busca pela pureza não passam de uma falácia, pois essa ideia de uniformidade está para o sistema, enquanto a variedade e os usos criativos pertencem aos falantes que põem a língua em uso. Assim, pensar essas ideologias dentro do contexto sociopolítico em que ocorrem nos faz perceber como elas atuam na manutenção dos colonialismos atuais¹⁸ e de certas classes, além de um trabalho constante de exclusão de pessoas e modos de linguagem, o que nos leva a refletir a quem é atribuído prestígio e quem é marginalizado nos contextos de práticas de linguagem, segundo essas ideologias.

No mesmo sentido, há ainda uma exclusão de determinados grupos de falantes, por meio da ideologia do grafocentrismo, uma vez que a criação dos instrumentos linguísticos (gramáticas, dicionários e literatura) e a própria história da escrita levaram ao crescimento dessa ideologia, em que há um valor atribuído a certas línguas com tradição escrita, reduzindo as

¹⁸ Emprega-se o termo colonialismo, tendo em vista o peso do capitalismo recente nas formas de exploração dos grupos minoritarizados, com base em Heller e McElhinny (2017), que descrevem o “*internal colonialism*”, como envolvendo construções semelhantes de periferias e diferenças sociais a partir da extração de recursos e da exploração das forças de trabalho, mas, contemporaneamente, dentro das fronteiras políticas do Estado da Metrópole. Assim, embora a exploração não se dê em termos de colônia subordinadas às metrópoles, as estruturas de exploração e os grupos explorados se mantêm relativamente similares na contemporaneidade, com resultante do capitalismo recente.

línguas de tradição oral a inferiores ou menos evoluídas. Essa ideologia leva a um apagamento e supressão dessas formas de linguagem¹⁹, bem como à exclusão de muitos grupos de falantes e de suas identidades e, historicamente, isso foi responsável por muitos glotocídios, como é o caso de muitas línguas (não-nomeadas) indígenas e locais que se perderam em razão da língua do colonizador, de tradição escrita.

A ideologia do grafocentrismo pode ser relacionada à ideologia do letramento autônomo, em que se valoriza o conhecimento escolar e acadêmico em detrimento de outras formas de letramento não-convencionais. Essa crença afeta sobretudo a ideia de que o conhecimento acadêmico não apenas leva à ascensão social, como é também o único meio eficaz de a atingir (STREET, 2014). Esse tipo de pensamento leva à exclusão das pessoas com base em uma ideia de inadequação e pobreza linguística, pois muitas vezes as pessoas cujas características linguísticas não abarcam a cultura escrita nem as formas de letramento convencionais são enquadradas como iletradas, sendo que o termo pode ser aplicado a diferentes pessoas cujas práticas de linguagem são vistas como destoantes e inferiores (ALIM, 2016).

Moita Lopes (2015) mostra como essas ideologias estão presentes no português falado no Brasil e destaca também a ideologia do monolinguismo. Segundo ele, há uma ideia geral de que o Brasil é monolíngue, enquanto tantas outras línguas indígenas, Libras, de fronteira e dos imigrantes são apagadas. Os perigos dessa ideologia à nível de políticas públicas é insistir em uma visão estável do português como língua nacional inventada, ignorando as demais. Para o autor, é dentro dessa concepção de ideologia linguística que são geradas consequências simbólicas e materiais para a vida das pessoas, por meio do prestígio, da marginalização, das desigualdades sociais.

O autor pontua ainda que essa ideologia está envolvida na elaboração de dicionários e gramáticas normativas e em padrões discursivos que se encontram nas práticas sociais. O problema dessa ideologia é o fato de ser construída como se o português fosse a única língua da nação, com limites muito bem estabelecidos, fato que não se verifica na realidade, onde as relações são cada vez mais híbridas e a dinâmica entre as fronteiras físicas e digitais são cada vez mais fluidas. Essa heterogeneidade se dá justamente em razão da presença de diversas línguas indígenas e de migração dos séculos XIX e XX e dos novos fluxos migratórios que tornam o cenário linguístico do Brasil muito mais complexo e multilíngue do que se costuma admitir.

¹⁹ Aqui, no sentido mais amplo de modos de empregar os recursos semióticos nas práticas comunicativas em que os falantes se engajam; partes do conhecimento que compõem o repertório linguístico dos falantes.

Desse modo, é possível vermos as incongruências das ideologias e facilmente entendermos o que as motiva na maioria das vezes. Pensando na exclusão de grupos de falantes e na marginalização de muitas formas linguísticas, somos levados a refletir sobre os perigos de acreditar em uma suposta neutralidade de discursos e vieses científicos, pois estes frequentemente carregam ideologias e posicionamentos marcados pelo preconceito ou por ideias excludentes a respeito do outro.

Quando pensamos no funcionamento das ideologias de linguagem, segundo Milroy (2011, p. 51) “podemos suspeitar muito bem que existem influências ideológicas encobertas em alguns aspectos do pensamento linguístico, e que muitas delas não são reconhecidas ou admitidas”, o que leva ao entendimento de que essas ideologias não refletem apenas aspectos linguísticos, mas estão ligadas a outras categorias de diferenciação, como classe e raça (GAL; IRVINE, 2019). Nessa mesma direção, Joseph e Taylor (1990) já sinalizavam, na década de 1990, para os perigos da falsa neutralidade. De acordo com os autores, “qualquer empreendimento que afirme ser não ideológico e neutro, mas que de fato permanece dissimuladamente ideológico e carregado de valor, é o mais perigoso por causa dessa sutileza enganosa” (JOSEPH; TAYLOR, 1990, p. 2).

Pensar nos perigos de se afirmar a neutralidade, especialmente sobre questões tão intimamente ligadas a questões identitárias e de construção da desigualdade social que refletem o social e o cultural, parece sim, além de perigoso, imbuído de injustiça social. Sabendo o papel de línguas nomeadas para a criação dos Estados-nações, podemos ver como essa visão de língua como sistema é uma ideologia, chamada de ideologia monoglóssica, fortemente voltada a interesses políticos e de certos grupos sociais detentores de um lugar de prestígio, pois leva ao apagamento de muitas outras variedades linguísticas e busca, por meio da estrutura linguística, critérios para exclusão ou marginalização de certos grupos de falantes (FLORES; ROSA, 2015).

Essa concepção ideológica de língua como um sistema fechado, que une pessoas em torno de uma nacionalidade em comum, nunca foi capaz de comportar as variedades linguísticas existentes e, atualmente, parece sucumbir ainda mais mediante os efeitos dessas realidades multilíngues, multiétnicas e globalizadas em que vivemos.

Alguns autores, em estudos mais recentes (FLORES; ROSA, 2015; TUPAS, 2022; WEI; GARCÍA, 2022; LOPES; SILVA, 2018; ANZALDUÁ, 2009), têm evidenciado que, muito além de questões de ordem linguística, também há uma questão racial que orienta o olhar dos sujeitos quando avaliam a produção linguística dos outros (ALIM, 2016). Quando se pensa nas ideologias de linguagem, um olhar mais crítico denuncia que elas são ideologias

raciolinguísticas porque foram constituídas a partir de questões raciais, ainda que muitos tentem negar o racismo inerente às segregações sociais.

Segundo Alim (2016), é preciso que entendamos raça como critério de diferenciação que está sempre articulado com questões de classe, gênero, sexualidade, religião e transnacionalização. O autor nos convida a olhar para contextos de diversidades etnoraciais e linguísticas para entender como a linguagem atua na manutenção do racismo dentro do sistema capitalista global. Olhar para a questão da raciolinguística nos permite ver como essas questões estão entranhadas também na resistência e na construção discursiva e linguística de minorias raciais, étnicas e de migrantes (ALIM, 2016).

A professora explicou o significado dos termos mané e malandro e perguntou a Pedro se ele se lembrava do dia que os colegas de trabalho dele o fizeram trabalhar em dobro, recebendo o mesmo que os demais, tirando vantagem do fato de Pedro não conhecer as regras do emprego nem falar muito bem o português. Pedro, sem se importar em relembrar o acontecimento, recontou e confirmou que isso aconteceu há algum tempo e a professora disse que os colegas dele haviam sido “malandros”. (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 17/10/11).

O dado acima mostra como Pedro foi explorado pelos colegas de trabalho por conta de seu conhecimento de português, que ainda não lhe permitia compreender sutilezas e ironias da língua e, conseqüentemente, defender-se. Ele também foi passado para trás pelos colegas que o trataram como ignorante, segundo a professora, no sentido de não ter conhecimento do funcionamento das normas trabalhistas. Esse desconhecimento o impediu de se defender.

Flores e Rosa (2015) mostram como esses processos de ideologias raciolinguísticas ocorrem disfarçados de discursos de fluência e adequação linguística, mas atuam justamente nos corpos racializados pelos sistemas. Segundo eles,

baseando-se em teorias de ideologias da linguagem e racialização, eles oferecem uma perspectiva a partir da qual os estudantes classificados como aprendizes de inglês de longo prazo, aprendizes de língua de herança e aprendizes de inglês padrão podem ser entendidos como habitando um posicionamento racial compartilhado que enquadra suas práticas linguísticas como deficientes, independentemente da precisão com que eles sigam as regras de adequação (FLORES; ROSA, 2015, p. 149, tradução minha).²⁰

²⁰ “Drawing on theories of language ideologies and racialization, they offer a perspective from which students classified as long-term English learners, heritage language learners and standard English learners can be understood to inhabit a shared racial positioning that frames their linguistic practices as deficient regardless of how closely they follow rules of appropriateness” (FLORES; ROSA, 2015, p. 149).

A ideologia raciolinguística toma forma e escancara um racismo que dita, com base em justificativas linguísticas, quem fala bem e quem não fala (TUPAS, 2022). No exemplo a respeito do professor de origem colombiana, é possível ver que havia resistência a ele como falante racializado, pois era migrante de um país da América do Sul. Essas atitudes não se repetiam quando os alunos recebiam outros professores, pouco preparados para lecionar, mas que eram, acima de tudo, estadunidenses. Assim, a resposta está muito mais em uma racialização do falante sul-americano do que na linguagem.

Destaco que a racialização pela qual os falantes passam diariamente, que os enquadra como deficitários e/ou suas falas com formas de falar misturadas ou pouco adequadas, parte de uma escuta de um sujeito ouvinte branco.

Os autores ilustram como as abordagens baseadas na adequação para o ensino de línguas estão implicadas na reprodução da normatividade racial ao esperar que os alunos minoritários linguisticamente modelem suas práticas linguísticas de acordo com o sujeito falante branco, apesar do fato de o sujeito ouvinte branco continuar a perceber seus usos da língua de modos racializados. (FLORES; ROSA, 2015, p. 149, tradução minha).²¹

Ou seja, não importa quão eficazes ou quão criativas sejam as práticas de linguagem das pessoas de certos grupos sociais, elas sempre serão ouvidas como deficientes. Os autores argumentam ainda que

[...] a construção ideológica e o valor das práticas linguísticas padronizadas estão ancorados no que chamamos de ideologias raciolinguísticas que confundem certos corpos racializados com deficiência linguística não relacionada a quaisquer práticas linguísticas objetivas. Ou seja, as ideologias raciolinguísticas produzem sujeitos falantes racializados que são construídos como desviantes linguisticamente mesmo quando se engajam em práticas linguísticas que são posicionados como normativas ou inovadoras quando produzidas por sujeitos brancos privilegiados (FLORES; ROSA, 2015, p. 150, tradução minha).²²

Trata-se de uma escuta de sujeito ouvinte branco ou sujeito institucional, que ouve a partir de uma hierarquização construída historicamente. Esse arcabouço das ideologias raciolinguísticas permite examinar não apenas os “olhos” da branquitude, mas também sua

²¹ “The authors illustrate how appropriateness-based approaches to language education are implicated in the reproduction of racial normativity by expecting language minoritized students to model their linguistic practices after the white speaking subject despite the fact that the white listening subject continues to perceive their language use in racialized ways.” (FLORES; ROSA, 2015, p. 149).

²² “[...] the ideological construction and value of standardized language practices are anchored in what we term raciolinguistic ideologies that conflate certain racialized bodies with linguistic deficiency unrelated to any objective linguistic practices. That is, raciolinguistic ideologies produce racialized speaking subjects who are constructed as linguistically deviant even when engaging in linguistic practices positioned as normative or innovative when produced by privileged white subjects.” (FLORES; ROSA, 2015, p. 150).

“boca” e “orelhas”. Todavia, “[...] esse sujeito branco que fala e escuta deve ser entendido não como um sujeito biográfico, mas como uma posição ideológica e modo de percepção que molda uma sociedade racializada.” (ROSA; FLORES, 2017, p. 177).

Nesse sentido, o que se pode verificar muitas vezes é que os professores, em contextos de ensino de uma língua adicional, podem vir a permitir práticas translíngues e usos criativos da língua, mas não deixam de se preocupar com o uso da língua adicional como um sistema, limitando o uso da translinguagem para momentos de descontração em sala de aula, enquanto recomendam o uso da língua adicional fora dela.

Essa atitude, segundo Flores, Lewis e Phuong (2018), evidencia o olhar institucionalizado dos professores, a partir de um cronotopo, em que são capazes de reconhecer usos criativos de alunos bilíngues/multilíngues, mas se preocupam com o uso da língua em contextos em que há a necessidade de se comunicar, especialmente fora da sala de aula. Segundo os autores, a preocupação dos professores é com o fato de os alunos serem julgados na sociedade pela forma como usam os conhecimentos linguísticos, o que mostra que esse julgamento viria pelo fato de serem quem são: imigrantes.

Para esses autores, os professores nesses contextos têm escutas institucionalizadas, por isso, mesmo quando reconhecem usos criativos dos repertórios dos alunos, durante a aula ainda exigem o uso, frequentemente exclusivo, da língua-alvo. Há uma necessidade de separar os usos e isso implica também em fazer com que o aluno identifique quando usar e como usar seus repertórios, em uma busca dos professores de tentar evitar essa racialização (FLORES; LEWIS; PHUONG, 2018). Todavia, segundo esses pesquisadores, essa escuta institucional dos professores ou escuta do sujeito ouvinte branco coconstrói a adequação linguística que é, para eles, uma ideologia que continua racializando certos grupos sociais, como os latinos nos Estados Unidos.

Segundo Tupas (2022), o colonialismo reproduzido pelo capitalismo prospera na racialização dos oprimidos, justificando a exploração com base na inferioridade racial dos colonizados, como no exemplo anterior, de Pedro. Tendo em vista que a globalização está centrada na dinâmica geopolítica, socioeconômica e cultural do poder do capital e da exploração do trabalho que o acompanha, as relações raciais desiguais da sociedade acabam sendo usadas para sustentar o poder.

Ju: não acho o Brasil tão acolhedor.

Giovanna: Interessante, normalmente as pessoas falam que o Brasil é acolhedor.

Ju: Sim, mas nem todo mundo é. Alguns são. [...] tem gente que fala mal dos outros muito. Eu sei que eles falam, por exemplo, 'lá no Haiti não tem comida, não tem arroz, não tem dinheiro'. É racismo. Uma colega de trabalho já foi racista comigo, mas ficou por isso mesmo. A empresa não fez nada. (ENTREVISTA COM JU, 09/11/22).

No exemplo de Ju, acima, essa racialização mostra como alguns discursos são usados para sustentar a ideia de superioridade nas relações entre falantes. Ju mostra como discursos racistas são mobilizados e passam impunes dentro da dinâmica de exploração e marginalização dos trabalhadores migrantes. Ju, inclusive, apresenta que não concorda com o estereótipo de que brasileiros são acolhedores. Essa discordância dela problematiza o mito da democracia racial, ou seja, essa ideia de gentileza que é falsamente propagada enquanto os discursos se mantêm racistas (SALES JUNIOR, 2016).

Uma análise, por esse viés, de algumas ideologias mencionadas anteriormente mostra como isso ocorre. A ideologia de língua como sinônimo de Estado-nação, no Brasil, por exemplo, levou ao apagamento de muitas línguas indígenas em detrimento de outra que, por ser a língua do colonizador e ser de base europeia, foi oficializada. Esses conflitos também são evidenciados em outras nações de herança colonial, como os países da América do Sul e Central e países da África e da Ásia. Ou seja, aqueles que foram categorizados como falantes de algo que foi reconhecido inicialmente pelo colonizador como algo que não chegava a ser uma língua ou, depois do Iluminismo, como falantes de línguas “exóticas” eram sempre os povos originários, de tradição oral, negros e escravizados. Nesse sentido, o trabalho de Carvalho (2021) ilustra bem como o capitalismo atualiza a racialização, quando grupos hoteleiros exploram as línguas dos povos originários com base na ideia de “línguas exóticas”.

Outros exemplos estão nas ideologias da padronização e do falante ideal, que estão pautadas em uma noção de prestígio atribuída ao falante da norma culta (MILROY, 2011), que sociopoliticamente costuma ser branco, cristão, classe média-alta, o que é, no mínimo, curioso e diz muito sobre a questão racial no Brasil, visto que essas ideologias evidenciam um Brasil que se diz heterogeneamente constituído e com uma “democracia racial”, mas que segue atuando na manutenção da colonialidade do poder, herança do colonialismo europeu (QUIJANO, 2005)²³.

Assim, somos levados a olhar para as tensões no terreno da linguagem e a não mais as dissociar de questões coloniais, sociais, políticas e econômicas, pois estão intrinsecamente

²³ Segundo Quijano (2005), a colonialidade do poder trata-se da constituição de um poder mundial capitalista, moderno e eurocentrado que parte da ideia de raça para naturalizar a crença de que os colonizados são inferiores aos colonizadores.

ligadas e têm contribuído para aumentar a desigualdade social. O poder que as políticas linguísticas garantem, nesse sentido, é grande, porque geralmente são controladas pelo Estado e pelas pessoas em posições privilegiadas. No capítulo 5, retomo as discussões sobre raciolinguística, uma vez que foram questões que se evidenciaram durante a observação de campo e nos diálogos entre os alunos, os professores e eu.

A presença dos migrantes, cujos modos de falar e os recursos semióticos que utilizam marcam suas trajetórias complexas e diversificadas, leva-nos a olhar também para suas noções de pertencimento e, conseqüentemente, para seus repertórios linguísticos. Por isso, discuto a seguir o conceito de repertório linguístico e sua relação com a translanguagem.

2.4. REPERTÓRIO LINGUÍSTICO E TRANSLINGUAGEM

Nesta seção, discuto a noção de repertório linguístico e de translanguagem e, para isso, apresento qual é a relação entre essas categorias e a globalização. Pensando na globalização e nos transnacionalismos²⁴, há necessidade de repensar a trajetória dos falantes e como esta reflete e compõe seus repertórios linguísticos.

Além disso, tendo em vista a realidade das migrações contemporâneas, é cada vez mais comum estar diante de casos de translanguagem como uma forma de utilizar as línguas do repertório linguístico de um falante para gerar sentidos e se fazer compreendido nas práticas discursivas em que o falante se engaja. Pensando na importância de ambos os termos, apresento a seguir uma discussão concernente a cada um deles.

Nesse sentido, torna-se relevante considerar também as razões pelas quais as pessoas migram, seus itinerários, o processo de inserção no mercado de trabalho, a moradia no país acolhedor e o conhecimento linguísticos que possuem.

Diante dessas trajetórias múltiplas e que refletem em redes de contato e pertencimento diversificadas, já não é possível pensar em um falante que fale uma ou outra língua, no sentido institucionalizado do termo, mas sim em um falante com um repertório linguístico complexo, composto por conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória de vida, por meio do contato com outros falantes e outras práticas (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011; BUSCH, 2012; BLOMMAERT; BACKUS, 2013).

²⁴ Segundo Gabas (2021, p. 398), transnacionalismo é “uma perspectiva para o estudo sobre migrações internacionais contemporâneas baseada em quadros teórico-analíticos que enfatizam a intensa conexão entre o país de origem e o(s) país(es) de residência, investigando modos particulares de interação e pertencimento que os migrantes estabelecem com os diferentes e concomitantes espaços materiais e simbólicos por onde habitam/ circulam via redes e práticas sociais.”

No contexto de pesquisa, a diversidade linguística se verifica na presença dos migrantes que, apesar de seus países natais, falam línguas outras que não eram esperadas pelos ouvintes quando se trata da ideia de origem e pertencimento. Um exemplo da minha pesquisa é o de Bradidi, um dos participantes do trabalho de campo, que tem um repertório diversificado e faz uso de translinguagem com frequência, conforme o trecho a seguir:

Não acho pessoa para conversar, porque todo dia em casa, *no tengo* amigo, *no* tem pessoa para falar, para isso preciso de uma pessoa *sympathique*, para isso não tem muito problema, *as* a Bíblia diz, *Apostle Paul* diz que [...] (ENTREVISTA COM BRADIDI, 09/11/22).

Bradidi mobiliza recursos de seu repertório linguístico, mostrando como busca se comunicar de modo efetivo, mas busca uma pessoa simpática que o ajude a praticar o português.

No caso do repertório linguístico, de acordo com Blommaert e Backus (2013), cada falante tem seu repertório formado por línguas nomeadas e não nomeadas (no sentido institucionalizado do termo “língua”) e por recursos semióticos, que são registros de mobilidades, pois evidenciam o contato do falante com diferentes variedades linguísticas e com pessoas de diferentes comunidades de prática. Como usa esses recursos a fim de gerar sentidos dentro dessas arenas sociais, também faz parte dos recursos semióticos.

O repertório pode ser observado nos encontros entre línguas (em regiões de fronteiras e contextos de migração, por exemplo), no conhecimento de palavras específicas em uma outra língua (como no caso dos termos empregados pela informática), no conhecimento de outras línguas nas quais o falante possui conhecimento, seja formal, seja por socialização, no reconhecimento dessas (saber que as pessoas estão falando espanhol mesmo sem saber de fato como se comunicar em espanhol) e no vocabulário de grupos específicos (gírias e jargões) (BLOMMAERT; BACKUS, 2013).

Desse modo,

encontros com a linguagem contam para o fato inexplicável de nós frequentemente sabermos mais línguas do que normalmente admitiríamos ou saberíamos; que nós reconhecemos às vezes formas bem distantes de língua, que nós atingimos pequenas rotinas comunicativas particulares e sem mesmo estarmos completamente imersos naquela língua ou sem termos passado por um processo formal de aprendizagem e prática (BLOMMAERT; BACKUS, 2013, p. 28, tradução minha)²⁵.

²⁵ “Encounters with language account for the otherwise inexplicable fact that we often know more ‘languages’ than we would usually acknowledge or be aware of; that we recognize sometimes very alien forms of language; that we achieve particular small communicative routines without ever having been deeply immersed in the

De modo geral, o repertório permite revelar as trajetórias das pessoas ao longo de suas vidas, evidenciando as oportunidades e as limitações que elas enfrentaram em suas jornadas e como se deu sua aprendizagem, entre outros fatores (BLOMMAERT; BACKUS, 2013).

Neste trabalho, faço opção por repertório linguístico em detrimento do conceito de línguas, pois, além de abarcar os usos dos falantes, sem uma preocupação com fronteiras linguísticas, resgata as mais diversas práticas de linguagem das quais os falantes participam a partir de suas trajetórias. Essa opção pelo termo não elimina, no entanto, o uso do termo língua, pois trata-se de uma ideologia muito presente nas nossas práticas e nas dos nossos participantes, como será apresentado na análise. Além disso, em termos de nomeação, há uma dificuldade em descrever os repertórios dos falantes sem tocar na questão das línguas, cujas fronteiras são bem definidas.

Durante a elaboração das perguntas da entrevista semiestruturada, essa questão se mostrou também decisiva, pois, para compreendermos o funcionamento dos repertórios linguísticos dos falantes, também trouxemos a noção de línguas.

A aprendizagem de uma língua, portanto, não precisa se dar como a de um sistema fechado, mas “como aquisição de recursos que adicionam ao repertório individual semiótico, já complexo e heterogêneo do estudante” (GARCÍA; WEI, 2014 apud REIS, 2021, p. 116). Nesse sentido, discutimos a prática da translanguagem que permite ao estudante utilizar seu conhecimento linguístico e semiótico para a interação, sem estar inteiramente voltado a uma língua específica. Esse modelo pedagógico proporciona um grande potencial comunicativo em que alunos e professores de contextos multilíngues se engajam em práticas discursivas complexas que lhes garantem a agência em suas práticas comunicativas (GARCÍA; SYLVAN, 2011), por meio da mobilização de seus repertórios linguísticos. Este é o caso do exemplo a seguir, retirado das vinhetas narrativas:

No texto lido, uma das personagens era uma borboleta. Para verificar se todos haviam entendido, a professora perguntou: ‘todos sabem o que é uma borboleta?’ Alguns disseram que sim, mas Khan disse que não. Então os colegas começaram a conversar, Bradidi disse: ‘Em francês, é *papillon*’. E Sofia disse: ‘em espanhol, é *mariposa*’. Então Khan disse: ‘*Mariposa* eu sei o que é’. Então a professora se apressou em dizer que, em português, mariposa é um inseto diferente de borboleta [...] então ela decidiu pesquisar na internet uma imagem de uma borboleta para Khan. Ilesanmi me olhou sem entender a discussão em português e eu respondi em inglês: ‘*She asked if everybody knew the*

language or having gone through an elaborate formal training and learning process” (BLOMMAERT; BACKUS, 2013, p. 28).

meaning of borboleta, which is a butterfly, like the one she is showing on her phone right now.' (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 17/10/22, tradução minha)²⁶.

Esse dado mostra como os estudantes mobilizam seus repertórios em torno da imagem da borboleta e começam a criar sentidos em torno do que estavam vendo. Enquanto uns reconhecem alguns termos utilizados, outros descobrem novas formas de se referir ao inseto em questão. O fato de cada um mencionar como conhece o inseto mostra que mobilizam sentidos e mostram suas agências na prática em que estão engajados. O fato de a professora mostrar uma imagem ocorre principalmente pela preocupação em evitar confusão de sentidos.

Assim, de acordo com García e Wei (2014, p. 2, tradução minha)²⁷,

translinguagem é uma abordagem para o uso da linguagem, bilinguismo e educação de bilíngues que considera a prática linguística de bilíngues não como dois sistemas autônomos de linguagem como tem sido tradicionalmente o caso, mas como um repertório linguístico com características que foram construídas socialmente como pertencentes a duas línguas distintas.

Reis (2021), com base em García (2017), destaca que a sala de aula translíngue permite que os estudantes usem seus repertórios, validando suas práticas bilíngues. Segundo ela, a adoção da prática de translinguagem faz justiça às línguas minoritárias e aos seus falantes, se mostrando uma alternativa ao ensino assimilacionista, que reforça ideologias da adequação e do falante nativo.

Essas perspectivas insistem em “objetivos assimilacionistas como a de falar como um nativo, eliminam elementos como o ‘sotaque’ que, além de não estarem, necessariamente, associados à compreensão e à desambiguação, são importantes elementos marcadores de identidade e pertencimento” (REIS, 2021, p. 117-118).

Ressalto a importância de não ignorarmos a translinguagem como um processo legítimo pelo qual os alunos falantes de outras línguas podem empregar seus conhecimentos e seus repertórios em prol da compreensão e da aprendizagem. O emprego crítico da translinguagem, entretanto, pode ser muito produtivo para os alunos de línguas, pois os torna agentes de suas práticas e lhes permite acionar e usar seus recursos semióticos para a construção de suas práticas discursivas e da compreensão mútua por meio da negociação da linguagem.

²⁶ “Ela perguntou se todos sabem o que é borboleta, que é *butterfly* como aquela que ela está mostrando em seu celular” (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 17/10/22).

²⁷ “Translanguaging is an approach to the use of language, bilingualism and the education of bilinguals that considers the language practice of bilinguals not as two autonomous language systems as has been traditionally the case, but as one linguistic repertoire with features that have been societally constructed as belonging to two separate languages” (GARCIA; WEI, 2014, p. 2).

Em minha última semana de observação, Ilesanmi já conseguia cumprimentar, agradecer e dizer como estava em português, coisas que não fazia inicialmente. Comentei com ele sobre a mudança e ele riu. Ele disse que sempre tenta pesquisar o significado e, com as aulas e a minha ajuda, está ficando mais fácil algumas coisas. Durante a entrevista que havíamos feito alguns dias antes, ele me disse que sua filha de 6 anos já fala português com outras pessoas, mas em inglês com ele, e ele tem contato com o português mesmo em casa, por causa dela (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 21/11/22).

O fato de Ilesanmi estar em contato com a filha, comigo e com os colegas o leva a compreender novos recursos semióticos que o levam a expandir seu repertório linguístico. Assim, compreender o que os demais lhe falam se torna uma tarefa mais fácil.

Lucena e Nascimento (2016) exploram a noção de translanguagem e retomam García e Wei (2014) quando discutem a importância da translanguagem nos contextos de contato linguístico, nos quais os indivíduos fazem o uso da translanguagem de forma criativa e empoderada. Desse modo, conhecer os repertórios dos falantes e legitimar a translanguagem nos permite pensar em práticas de ensino e em metodologias que possibilitem a ampliação de seus repertórios e de sua agentividade nas práticas discursivas.

Este segundo capítulo trouxe os efeitos do capitalismo recente na linguagem, que passa a ser explorada pelos novos nichos do setor terciário como uma *commodity*, explorada com base nos discursos de lucro e vendida como uma habilidade técnica ou como um recurso (*commodity*) que autentica outros produtos culturais. Também foram apresentados os efeitos da globalização e do aumento das migrações contemporâneas, em que as noções de pertencimento e de identidade são cada vez mais complexas e abrangentes, superando a clássica ideia de um povo, uma nação, uma língua nomeada, ou ainda um grupo étnico, pois, muitas vezes, as filiações dos indivíduos são muito mais complexas e dinâmicas.

Também se discutiu, ao longo do capítulo, que o surgimento de novos contextos de aprendizagem de línguas e que o próprio conceito de língua como sistema abstrato e fechado – que existe de forma neutra a partir de uma gramática normativa – é uma construção social de certo grupo da modernidade, e por isso não dá conta dos contextos plurais e reais em que as práticas de linguagem ocorrem e nas quais os sentidos são negociados e tensionados, portanto, acontecem.

Nesse sentido, utilizo o conceito de repertório linguístico, que abarca os recursos semióticos dos indivíduos como resultado das trajetórias de vida e de aprendizagem, sendo que esses repertórios representam a bagagem linguística de cada falante e avançam conforme as vivências de cada um deles. Também demonstrei, neste capítulo, o peso das ideologias de

linguagem que até hoje atuam na manutenção de colonialismos, das classes e dos processos de exclusão por meio da língua, da padronização e do monolinguismo, com base em hierarquizações construídas historicamente. Além disso, mostrei que essas ideologias estão carregadas de racialidade, isto é, a raça é uma categoria de diferenciação social que está na língua e contribui, ainda que veladamente, para a manutenção e a reprodução das desigualdades raciais e sociais.

A seguir, apresento o capítulo metodológico desta pesquisa e os métodos de geração e análise dos dados. Também descrevo brevemente o processo de escrita da dissertação e como se deu o passo a passo para o início desta pesquisa, desde a documentação para o Comitê de Ética até os primeiros contatos com a escola e a equipe pedagógica.

3. ETNOGRAFIA DA LINGUAGEM: O PRINCÍPIO DA REFLEXIVIDADE

Este capítulo apresenta o percurso metodológico desta pesquisa, tendo em vista as motivações e os objetivos que a constituem. Como ponto de partida, optei pela etnografia da linguagem, por entender que esta abordagem traz grandes contribuições para os estudos que se interessam pelas desigualdades e pelos processos de exclusão social (MATTOS, 2011).

Considero, com isso, que essa abordagem permite maior aproximação entre pesquisadora e participantes da pesquisa, cujos repertórios linguísticos são analisados. Segundo Mattos (2011, p. 56), “o etnógrafo, utilizando uma teoria crítica de análise aliada à abordagem etnográfica, procura identificar o significado nas relações sociais de classe, etnia, linguagem, gênero e a cena imediata onde estas relações se manifestam”.

Tendo em vista a busca por compreensões sobre formas de mobilização dos repertórios linguísticos de migrantes em contexto de aprendizagem da língua adicional, a escolha pela etnografia da linguagem permite um olhar mais próximo das vivências dos participantes, uma vez que fazer etnografia é ouvir as vozes dos atores sociais, permitindo-lhes agentividade na interação social observada, para voltar o olhar para as demandas sociais, culturais, econômicas, acadêmicas e pessoais dos envolvidos.

Desse modo, estes contribuem para ressignificar as práticas observadas e dar sentido às ações, às respostas e às escolhas que são feitas, exigindo do pesquisador uma reflexão e uma reestruturação constantes de seus questionamentos (MATTOS, 2011).

Muitas vezes, nas pesquisas etnográficas, a reflexão sobre as práticas sociais vivenciadas e analisadas exige muito cuidado para nos familiarizarmos com certas ações que nos parecem estranhas e nos questionarmos sobre aquelas escolhas que nos parecem corriqueiras. Por isso, Uriarte (2012) destaca a necessidade de transformar, pela observação crítica, o familiar em estranho e o exótico em familiar.

Além disso, por meio da observação participante, sou levada a vivenciar as novas demandas linguísticas pelas quais passa o aluno-migrante, o professor e o próprio ensino do português. Proponho uma reflexão sobre as políticas linguísticas vigentes, no intuito de buscar respostas para as pesquisas da área de ensino de línguas, em especial a de português como língua estrangeira e/ou língua adicional, tendo em vista o conceito já institucionalizado de língua (nomeada ou não) como um sistema gramatical fechado²⁸.

²⁸ Essa problematização sobre os conceitos de língua e linguagem e de língua e repertórios linguísticos é retomada no capítulo 6, quando refletir sobre algumas tensões vivenciadas durante a pesquisa.

Nesse sentido, a etnografia da linguagem propicia um olhar mais situado das práticas sociais em que os falantes se engajam por meio da linguagem, uma vez que assumo a linguagem como prática social e como terreno de tensões e disputas, por meio da qual o indivíduo se torna sujeito social. Conforme apontam Heller e Duchêne (2012), em adesão às discussões de Bourdieu (1982), a

linguagem pode ser entendida como prática social que consiste na circulação de recursos comunicativos. Esses recursos são modos de gerar sentidos que incluem a organização social e, conseqüentemente, residem no modo como o social, o cultural, político e econômico estão inerentemente conectados. (HELLER; DUCHÊNE, 2012, p. 139, tradução minha).²⁹

Heller, em entrevista à Oliven e Garcez (2020), também aponta para o fato de a linguagem ser essencialmente um terreno de disputas e negociações, no qual as diferenças não apenas se constituem, como também são organizadas por meio de ideologias (OLIVEN; GARCEZ, 2020).

Este capítulo apresenta, por esses meios, o percurso metodológico utilizado na realização da pesquisa, considerando as perguntas de pesquisa, bem como os objetivos que norteiam esta investigação e os instrumentos de geração e análise dos dados.

Apresento na seção 3.1 uma conceitualização a respeito da etnografia da linguagem e sua inscrição dentro da Linguística Aplicada. Discuto também a importância dessas pesquisas para compreensões sobre as complexidades dos diferentes espaços nos quais os falantes se circunscrevem, tendo em vista a necessidade de fazer ouvir suas vozes que trazem questões identitárias e participam, muitas vezes, de forma periférica na sociedade, que os inclui ou exclui a partir de seus repertórios linguísticos.

Em seguida, apresento, na seção 3.2, os instrumentos de geração dos dados utilizados, a saber: a observação participante, os registros em vinhetas narrativas e o uso de entrevistas semiestruturadas.

Na seção 3.3, discuto os procedimentos de análise dos dados. Por fim, na última seção, 3.4, discuto algumas questões referentes à escrita da dissertação.

²⁹ “We should begin by saying that one thing that frequently arises as an issue in these debates is what idea of language underlies them. We draw on Bourdieu (1982) to argue that language can be understood as a social practice that consists of circulating communicative resources. Those resources are modes of meaning-making that include social organization and therefore lie at the heart of the ways in which the social, cultural, political, and economic are inherently intertwined.” (HELLER; DUCHÊNE, 2012, p. 139).

3.1. ETNOGRAFIA DA LINGUAGEM COMO UM POSICIONAMENTO CRÍTICO

Este trabalho se configura como de natureza qualitativa interpretativista. O paradigma interpretativista permite um conjunto de diferentes métodos que são comuns às pesquisas qualitativas, entre elas a observação participante (BORTONI-RICARDO, 2008).

Esta pesquisa insere-se na área da Linguística Aplicada, aliada à etnografia da linguagem, uma abordagem que tem como foco as práticas sociais, buscando trazer os sentidos culturalmente atribuídos pelos participantes da pesquisa, mas reconhecendo que são analisadas e interpretadas por meio do olhar do observador.

Segundo Jung (2003), a pesquisa etnográfica observa as ações humanas no meio em que ocorrem, por meio das interações nas práticas sociais, e passa a interpretá-las e compreendê-las tomando a perspectiva das pessoas que atuam nesses contextos, ou seja, o sentido êmico.

Por meio desse tipo de pesquisa, pode-se compreender os diversos aspectos relacionados às práticas de linguagem, tais como valores e identidades que são constantemente negociados, levando ao entendimento do significado e de valores das escolhas linguísticas em práticas situadas. Assim, “as etnografias da linguagem em Linguística Aplicada são políticas em ação que atendem a demandas sociais, culturais, econômicas, acadêmicas e pessoais” (PIRES-SANTOS *et al.*, 2015, p. 146).

De acordo com Semechechem (2016), a etnografia teve início no século XX, através de estudos do antropólogo Bronisław Malinowski. Foi a partir do interesse de Malinowski em ver o “ponto de vista do nativo” que se iniciou esse ramo da Antropologia, que fugia de uma visão etnocêntrica e buscava entender o outro a partir da observação (URIARTE, 2012). Ainda segundo Semechechem (2016), a etnografia não é definida pelo trabalho de campo (URIARTE, 2012; PEIRANO, 2014) ou pelos métodos observacionais (MASON, 1996), mas pelo esforço intelectual de fazer uma descrição densa que envolve explicar culturalmente as ações dos participantes da pesquisa e os seus significados locais.

A etnografia da linguagem, mais especificamente, surge de uma combinação que abarca sensibilidades de ordem social e linguística; é a combinação de estruturas e procedimentos que permitem compreender as práticas sociais por meio da linguagem (SEMECHECHEM, 2016). Assim,

por várias razões, “etnografia da linguagem” parece ser o melhor termo para caracterizar essa atividade de pesquisa, compreendendo uma série de tradições mais específicas que compartilham o compromisso de aproximar linguística e

etnografia na tentativa de compreender os processos sociais em que estamos envolvidos (RAMPTON, 2007, p. 599, tradução minha)³⁰.

É possível afirmar, portanto, que esta é uma metodologia que tem sido de grande importância por reunir trabalhos em ambas as áreas, Antropologia e Linguística Aplicada, estabelecendo um diálogo cada vez mais vasto.

A etnografia da linguagem é, segundo Mattos (2011), a “escrita do visível”, por isso está à mercê de um bom trabalho de observação e da sensibilidade do pesquisador, além do respeito e do conhecimento sobre o outro e seu contexto. O fazer etnográfico está relacionado ao uso de uma teoria crítica de análise, aliada à abordagem etnográfica, tendo por objetivo a elaboração de entendimentos das relações sociais dos indivíduos.

Mattos (2011) também discute a importância das pesquisas, qualitativas e quantitativas, reconhecendo a importância de ambas, mas chamando a atenção para as diferenças entre elas, especialmente no que diz respeito ao campo educacional. A autora defende que, em trabalhos sobre a educação, e, ousado acrescentar, sobre a linguagem na educação escolar, há uma tentativa dos trabalhos quantitativos em analisar os fenômenos de forma isolada, retirando-os de seus contextos de produção (MATTOS, 2011).

A autora defende, entretanto, a necessidade de olhar para os fenômenos de forma dialética, buscando entender não só as partes do fenômeno, mas o todo, opinião com a qual coaduna nesta pesquisa. Por isso, são evitadas generalizações a respeito da noção de cultura, identidade e pertencimento, realizando assim centralmente análises qualitativas interpretativistas.

Um outro ponto que deve ser destacado sobre a etnografia está relacionado com a geração e a análise de dados. Trata-se da questão do tempo de observação de campo, pois o conceito tradicional de pesquisas etnográficas costumava envolver longos períodos de observação (BORTONI-RICARDO, 2008). Entretanto a autora destaca que, atualmente, as pesquisas etnográficas fazem uso da abordagem etnográfica usando seus métodos de observação, geração e análise de dados por um período de tempo relativamente menor (BORTONI-RICARDO, 2008). Nessa mesma direção, Semechechem (2016) argumenta que a etnografia não é definida pelo trabalho de campo ou pelos métodos apenas, mas pelo esforço em se criar sentidos e descrições densas para as questões observáveis, buscando entender seus significados. Importa, assim, a forma como os significados são elaborados mediante as questões

³⁰ “For a number of reasons, ‘linguistic ethnography’ seems to be the best term to characterize this research activity, comprising as it does a number of more specific traditions that share a commitment to putting linguistics and ethnography together to try to understand the social processes that we are involved in.” (RAMPTON, 2007, p. 599).

observadas, bastando que, através da observação, que pode ser realizada em tempos intermitentes (GARCEZ; SCHULZ, 2015), seja possível compreender as ações das pessoas ou dos grupos estudados (GREEN *et al.*, 2005).

De acordo com Semechechem (2016, p. 18), o tempo menor de imersão não desqualifica a pesquisa como etnográfica, pois “o que faz de um trabalho de campo um estudo etnográfico não é o período de tempo envolvido, mas a utilização lógica de investigação que orienta decisões, ações do pesquisador e o trabalho em todas as fases do estudo”.

A respeito do papel do pesquisador, quando se trata de pesquisas etnográficas, este não será visto como neutro em seu olhar para o contexto observado; pelo contrário, à medida que alunos e professores vão se sentindo mais confortáveis, pesquisadores passam a ser participantes da pesquisa, assumindo, algumas vezes, outros papéis, além de observadores (CANÇADO, 2012). Pesquisas da área da Linguística Aplicada pautam-se em um processo reflexivo e, não por acaso, o Ser Humano é visto como um sujeito sócio-histórico (FRITZEN, 2012).

Por isso, o pesquisador vai ao campo buscando compreender “o que está acontecendo aqui e agora?”, tendo em vista seu esboço metodológico mais sensível ao contexto social. É comum que pesquisadores etnográficos passem pela experiência do estranhamento, sendo esta parte do fazer etnográfico, pois é através de sua vivência que o pesquisador vai estranhar o familiar, tornando-se assim cada vez mais culturalmente sensível, o que lhe permitirá compreender os valores, as concepções e os significados que orientam as ações dos agentes investigados, daí a importância da reflexividade do pesquisador.

O papel da reflexividade é central nas pesquisas etnográficas, pois

o pesquisador precisa estar em constante processo de reflexão a respeito do seu lugar social na pesquisa e do lugar social dos participantes. Identificar a sua posição ontológica diante das questões em análise na comunidade investigada é de fundamental importância para apresentar os fatos, segundo o ponto de vista dos participantes (JUNG, 2003, p. 87).

Nesta seção, dediquei-me a apresentar princípios do quadro metodológico da pesquisa etnográfica. Vale lembrar que meu interesse foi apenas delimitar o campo no qual essa investigação se insere, não sendo minha pretensão discutir essa temática exaustivamente. Na próxima seção, descrevo os instrumentos ou métodos utilizados na geração e na análise dos registros da pesquisa.

3.2. GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, apresento os critérios de escolha da escola, observando a oferta do curso de português para falantes de outras línguas e os primeiros contatos com a equipe do Núcleo Regional de Educação, a equipe pedagógica do colégio e os alunos para a obtenção das permissões necessárias para minha entrada e observação das aulas.

Utilizei como critério de escolha do colégio os seguintes aspectos: a presença do curso de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), ofertado pela rede estadual de ensino do Paraná, e a importância dela para a região de Maringá, considerando sua localização geográfica e a presença de migrantes na vizinhança da escola.

O *Colégio Estadual Porto Príncipe* ofertou, no ano letivo de 2022, uma turma de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), pelo Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (Celem) no contraturno das aulas.

Quanto à escolha dos participantes, considerei os seguintes critérios:

- a) ser migrante e falante de outras línguas;
- b) ser aluno da turma de português para falantes de outras línguas da escola;
- c) ter interesse e disponibilidade para participar da pesquisa.

Busquei investigar como se dá a aprendizagem do português pelos estudantes da turma. O contato com eles também permitiu compreender usos que realizavam de recursos de seu repertório linguístico, questões identitárias e de pertencimento, suas situações migratórias, as motivações que os trouxeram ao Brasil e, por fim, se têm e como é o acesso às políticas públicas de saúde, emprego, moradia etc. no local em que residem.

Para dar início à pesquisa, em março de 2022, entrei em contato com a Secretaria do Estado de Educação (SEED) para apresentar o projeto e solicitar a autorização do Núcleo Regional de Educação e a assinatura dos documentos para o trabalho. Em seguida, com base nos dados fornecidos pela secretaria, dirigi-me à escola indicada pelo Núcleo e iniciei o contato com a equipe pedagógica com o objetivo de obter a autorização necessária para o desenvolvimento da pesquisa. Depois, iniciei o protocolo de registro da pesquisa na Plataforma Brasil, a qual autorizou minha proposta e interlocução com os alunos por meio do Parecer 5.658.031, em setembro de 2022 (ANEXO 1). Em seguida, obtive a autorização da SEED (ANEXO 2).

Já na escola, apresentei a proposta do trabalho e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE 1), esclarecendo possíveis dúvidas relacionadas à participação na

pesquisa. Após a formalização das autorizações, iniciei o trabalho de campo, em outubro de 2022, observando as aulas da turma e mantendo contato com a professora.

Quanto à geração dos dados, os métodos utilizados foram observação participante, registros em vinhetas narrativas, entrevistas semiestruturadas e gravação de áudio dessas entrevistas. Lüdke e André (2013) apontam para o lugar privilegiado que a observação participante ocupa nas pesquisas educacionais, pois, segundo eles, seja ela “o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens” (LÜDKE; ANDRE, 2013, p. 26). Além disso, a observação permite ao pesquisador embasar-se em seus conhecimentos e experiências pessoais como auxílio no processo de análise e interpretação dos resultados; desse modo, a “introspecção e a reflexão pessoal têm papel importante na pesquisa naturalística” (LÜDKE; ANDRE, 2013, p. 26).

Outra questão importante a respeito dos métodos utilizados foi a importância da entrevista semiestruturada para a pesquisa. Optei pelas entrevistas semiestruturadas com o objetivo de buscar falas referentes a como os estudantes se sentiam em relação ao contexto de acolhida, sobre suas histórias de migração, a chegada ao Brasil, as expectativas em relação à escola, as dificuldades enfrentadas, os repertórios linguísticos, a importância do curso, as identidades negociadas e/ou resistidas. Também compuseram a entrevista perguntas que nos auxiliassem a compreender suas impressões e sentimentos em relação ao local de “acolhida”.

A escolha da entrevista semiestruturada levou em conta justamente os eventuais conflitos de compreensão entre mim e os entrevistados, considerando que as perguntas poderiam ser reformuladas com o intuito de facilitar o entendimento entre o participante e o pesquisador. De acordo com Lüdke e André (2003), as entrevistas têm como ponto forte a flexibilidade na aplicação, a facilidade na adaptação de protocolo, a viabilização da ampliação das respostas e sua aplicação a pessoas não aptas à leitura. Pensando no contexto desta pesquisa, esse método foi adequado justamente porque possibilitou reformulações das perguntas, inclusive na língua em que o participante se sentia melhor para se expor, como foi o caso de Ilesanmi, que se expressa em inglês em determinado momento da entrevista. Suas respostas foram construindo, em alguns momentos, narrativas de quem são, quais repertórios mobilizam e como se deu seu processo de vinda e vivências no Brasil. São, portanto, suas respostas à entrevista semiestruturada que permitiram elaborar certos entendimentos acerca de suas histórias e de suas trajetórias.

O número de participantes do trabalho foi planejado para 12 pessoas: 1 professor, 1 orientador pedagógico/secretário e 10 estudantes. Já em sala de aula, algumas alterações

ocorreram no que diz respeito aos participantes, visto que meu tempo de observação seria curto devido ao período que a pesquisa levou para ser aprovada pelo Comitê de Ética. Então, reduzimos o número de participantes, aplicando as entrevistas semiestruturadas para apenas 7 estudantes, e não estendemos as entrevistas à equipe pedagógica ou à professora, por entender que caberia neste momento dedicar atenção aos alunos, que eram o foco da pesquisa. Os critérios de escolha dos alunos e como se deu o contato com eles são descritos no capítulo 4.

Quanto aos procedimentos adotados para a geração e a análise dos registros, foi feito uso da escrita de vinhetas narrativas³¹ e da observação participante, além de entrevistas semiestruturadas com os participantes envolvidos; para isso, foi preciso a gravação delas apenas para fins de transcrição. Todos estes são métodos comumente utilizados por etnografias da linguagem (GARCEZ; SCHULZ, 2015). As observações ocorreram em 8 semanas, nas quais acompanhei a turma em sua rotina pedagógica regular. Após esse período, convidei os participantes para a entrevista, as quais foram realizadas na própria escola em um período de 2 semanas.

Os registros obtidos foram organizados e catalogados a fim de possibilitar uma análise sistemática dos dados. As anotações de campo e as respostas das entrevistas semiestruturadas foram lidas, inicialmente, buscando recorrências a partir dos objetivos da pesquisa. Desse modo, realizei inicialmente a leitura de todo o material, a fim de encontrar fatos típicos ou recorrentes que evidenciassem seus repertórios linguísticos e as práticas empregadas visando a compreensão do português. Anotei aquilo que verifiquei como recorrente e típico e, a partir de outra leitura de todo o material, selecionei os trechos das entrevistas e dos registros em vinhetas narrativas que são apresentados como evidências para os resultados observados, fazendo assim uma triangulação dos dados. Em seguida, iniciei a escrita da dissertação, trazendo as recorrências em forma de asserção e os trechos marcados como evidências confirmatórias delas.

Além de analisar os dados da vinheta narrativa que trouxessem informações sobre os participantes, comparando esses dados com as respostas da entrevista, também transformei em vinhetas narrativas os dados registrados sobre os participantes e os eventos ocorridos nas aulas, como as trocas entre os alunos e a professora. Essa ação me permitiu olhar para essas relações

³¹ Inicialmente me propus a utilizar o diário de campo, entretanto durante a observação, percebi o desconforto da professora ao ver que eu anotava muitas informações em meu caderno. Em seguida, também assumi o papel de tradutora para Ilesanmi (fato que descrevo no próximo capítulo), o que dificultou a escrita em diário de campo. Por isso, optei pela vinheta narrativa, que redigia ao retornar do trabalho de campo a partir de palavras-chave que anotava no diário em sala. Segundo Modl e Biavati (2016, p. 104), as vinhetas narrativas são textos que nascem “da gerência de registros realizados pelo(a) pesquisador(a) acerca de suas impressões do vivido/observado, seja a partir do trabalho de organização de suas notas escritas do diário de campo ou de falas direcionadas a um gravador, logo após a situação ser observada in loco”.

espontâneas e reconhecer a mobilização dos recursos de seus repertórios para a aprendizagem e para práticas sociais, como os relatos pessoais, as dúvidas e as brincadeiras em grupo. Desse modo, os dados obtidos, que são apresentados no capítulo a seguir, são provenientes de vários instrumentos de pesquisa, o que possibilitou a triangulação de dados.

O procedimento de triangulação dos dados obtidos com a análise das notas de campo, das vinhetas narrativas e das entrevistas permitiu-me observar, portanto, as práticas sociais, a mobilização dos repertórios e o trabalho ideológico da linguagem em práticas situadas. A articulação desses dados permitiu uma melhor compreensão do que acontece no aqui-e- agora da sala de aula e das relações sociais desses indivíduos nas práticas sociais na sala de aula de português (ERICKSON, 1989).

Após a descrição dos métodos de geração e análise dos registros gerados, descritos nesta seção, trago, a seguir, uma explicação sobre a importância da escrita para o trabalho etnográfico.

3.3. A ESCRITA DA DISSERTAÇÃO

A dissertação deve permitir ao leitor ser coanalista da situação analisada, a partir de uma leitura que lhe permita compreender os casos descritos, compará-los e analisá-los. Para isso, Erickson (1989) aponta que o relato etnográfico deve conter os seguintes elementos: a) asserções empíricas; b) vinhetas narrativas analíticas; c) citações das notas de campo; d) citações das entrevistas realizadas; e) informes sinópticos dos dados (mapas, diagramas etc.); f) comentários interpretativos marcados por uma descrição particular; g) comentários interpretativos marcados por uma descrição geral; h) discussão teórica; e i) informes sobre a história natural da indagação do estudo (ERICKSON, 1989; JUNG, 2003).

Esses elementos devem levar o leitor à compreensão da situação de forma empírica e confirmatória das interpretações propostas pelo pesquisador, por meio da apresentação de cada vinheta narrativa e/ou outra evidência apresentada como exemplo. Sendo assim, o trabalho deve ser uma oportunidade de o leitor julgar e avaliar a situação, tornando-se um coanalista da situação ao entender a linha de análise e a interpretação proposta pelo pesquisador.

Durante o processo de escrita, é papel do pesquisador continuar seu trabalho etnográfico, livre de pré-julgamentos e críticas, por não tomar a sua perspectiva e sim a do participante da pesquisa como a principal, ou seja, procurando privilegiar a visão êmica. Esta é, de fato, uma tarefa que exige constante reflexividade do pesquisador (JUNG, 2003).

Este trabalho buscou apresentar os elementos sugeridos por Erickson (1989), ao passo que eu, como pesquisadora, busquei manter a reflexividade à medida que analisava os dados e

os apresentava no processo de escrita do relato. Sendo este um dos desafios abertos ao pesquisador, a escrita do trabalho pode modificar completamente a compreensão do leitor, uma vez que a apresentação dos dados não é suficiente.

A opção pela etnografia requer sensibilidade cultural do pesquisador (ERICKSON, 1986) em perceber e lidar com a bagagem cultural que ele inevitavelmente leva ao campo (CAVALCANTI, 2006) e sua habilidade em traduzir, por meio da escrita, as ações sociais dos atores envolvidos em observação com o contrato de ética formalmente acordado (FRITZEN, 2012, p. 59).

Sendo assim, é válido lembrar que não se pode acreditar na neutralidade do pesquisador, por isso trazemos sua posicionalidade para o processo de escrita, pautando-se em uma sensibilidade cultural exigida para os trabalhos do tipo etnográficos. Como aponta Mattos (2011, p. 7), a “etnografia é a escrita do visível. A descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnógrafo”.

Ressalto aqui que, embora a dissertação seja o gênero acadêmico em que os resultados da pesquisa tenham que ser apresentados, de acordo com a etnografia, esses resultados são apresentados em um relato etnográfico.

No processo de reflexividade, ao longo da observação participante, diversas vezes foi preciso ressignificar crenças, a partir de tensionamentos, para pensar no papel de algumas construções sociais e discursivas. Trago um desses tensionamentos com o trecho da vinheta narrativa sobre a discussão proposta entre os estudantes e a professora sobre o que significa ser “moreninha”, o que resultou em questionamentos a respeito de raça.

Eles iniciaram uma conversa paralela sobre o uso do termo ‘preto’ em substituição ao termo ‘negro’ e a professora advertiu-lhes sobre o cuidado de não chamar ninguém de moreninho. Segundo ela: ‘Hoje em dia, nós não chamamos um preto de moreninho, porque o termo carrega muitos preconceitos. O Pedro, por exemplo, não pode ser chamado de moreninho. Moreninha é a Giovanna.’ Nesse momento eu mesma me surpreendi e algumas alunas olharam para mim incrédulas e disseram: ‘onde que ela é morena?’ (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 31/10/22).

A partir desse trecho, é possível observar como as opiniões da professora e dos alunos mostram o critério raça como uma construção sócio-histórica e relacional. Melo e Moita-Lopes (2014) argumentam que, dentro das teorias Queer, ser negro, amarelo ou branco é

o resultado dos diversos atos de fala performativos a que negros, amarelos e brancos são constantemente expostos desde seu nascimento, ou seja, o sujeito social seria resultado dos efeitos discursivos que o constituem performativamente (SULLIVAN, 2003). (MELO; MOITA-LOPES, 2014, p. 545)

Nesse sentido, o posicionamento da professora e dos alunos mostram leituras do mundo, de raça e do outro (nesse caso, a pesquisadora) a partir de um resultado sócio-histórico discursivo e dentro de uma narrativa que eles têm sobre o que é ser moreno/a, sendo que a branquitude representaria uma não-raça, a ausência dela a partir da qual todas as demais raças se opõem. As reações dos estudantes da turma à afirmação da professora mostram que ideologias de raça e cor também são culturais e refletem elementos socio-históricos, afinal, para a professora, algum critério sócio-histórico e cultural lhe dizia que eu podia ser chamada de “moreninha”, enquanto para os estudantes, isso não era possível.

Após essa interação, busquei ouvir a reação dos alunos sentados próximos a mim e então perguntei a Frederick se ele achava que talvez meu cabelo tivesse alguma relação com a ideia de ser moreninha e ele respondeu resolutivo:

Seu cabelo é de europeu, o cacho é enrolado de europeu, um outro tipo de cacho, igual de italiano ou de espanhol (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 31/10/22).

Sua resposta revela que os critérios de diferenciação são relacionais, ou seja, construídos de diferentes formas dentro da sociedade e elementos como o cabelo cacheado refletem em discursos raciais distintos sobre o outro, dependendo de como o racismo foi construído em cada país.

Melo e Moita-Lopes (2014) reforçam também que ser de uma raça é aprendido, aprende-se a ser negro e a poder ocupar certos lugares, assim como ser branco e empregar os discursos da branquitude. Citando Wilchins (2004), eles explicam que

ainda conforme o autor, “[...] não se é apenas a raça, deve-se aprender a ser de uma raça, inclusive – em certas circunstâncias – a passar a ser de uma raça [...]” (WILCHINS, 2004, p.116). Sendo assim, os atores sociais, devido às construções de seu ethos no mundo sócio-discursivo, saberiam como agir como negros, brancos etc. No mundo social, cobram-se dos atores performances equivalentes às características atribuídas pela psicologia e biologia. (MELO; MOITA-LOPES, 2014, p. 547)

A discussão sobre “ser moreninha” mostra como a categoria raça foi construída localmente e quais são os traços semióticos associados à diferenciação entre branco e moreninho, como cabelo enrolado, por exemplo. Fica evidente mais uma vez como a linguagem

é mobilizada em função dessa construção da diferenciação e em torno dela, conforme proposto por Alim (2016). Melo e Moita-Lopes (2014) se propõem a mostrar, justamente, que é através de práticas discursivas que essas categorias se instauram e os sujeitos se posicionam na sociedade. Isso também mostra que, no olhar da professora e dos estudantes, com suas trajetórias e vivências nas práticas discursivas, ser moreninha talvez não tem a ver somente com cor, mas também com uma ancestralidade, o que justifica a resposta de Frederick a minha pergunta.

No próximo capítulo, apresento os participantes da pesquisa.

4. O TRABALHO DE CAMPO E O PERCURSO DA PESQUISA

O trabalho etnográfico se apresenta como uma etapa na qual o pesquisador, sensibilizado às particularidades do contexto, traduz os acontecimentos e as práticas sociais dos participantes. Seu trabalho é privilegiar a visãoêmica; por isso, deve estar livre de pré-julgamentos e preparado para olhar para suas próprias bagagens, reconhecendo-as, refutando-as ou não, mas evitando que elas atrapalhem sua reflexividade, considerando-as apenas parte do estranhamento proveniente do fazer etnográfico (URIARTE, 2012).

Pensando nas características do trabalho etnográfico, este capítulo se propõe a apresentar o contexto em que a pesquisa foi realizada, permitindo que os participantes sejam conhecidos, assim como a estrutura do curso de línguas do Celem e a definição e o entendimento local de PFOL. Essa apresentação permite cumprir algumas das funções do fazer etnográfico que é a de ouvir as vozes dos participantes, olhando para suas vivências e os contextos em que estão inseridos (MATTOS, 2011).

Nas seções a seguir, apresento o Celem e o PFOL, os participantes, suas interações e algumas de suas falas, o processo de observação participante, as asserções e as análises de dados e, por fim, uma reflexão final.

4.1. O CURSO DE PFOL – ENTENDENDO O CONTEXTO

Os termos PLE (Português como Língua Estrangeira) e PLA, PLAc ou PFOL propõem diferentes abordagens e concepções de ensino e de linguagem; assim, os aprendizes de PLA têm uma urgência de aprendizagem e usos de determinada “língua” nomeada, pois precisam dela para terem acesso a emprego, saúde, educação e para a obtenção dos documentos de longa permanência e naturalização no país de destino.

Assim, o conceito de PLA pressupõe que se aprende mais uma língua nomeada, que se soma ao repertório linguístico dos falantes. Alguns autores sugerem o uso do termo PLA como um termo guarda-chuva, por abarcar em certa medida os demais termos e as particularidades de cada aprendiz e cada contexto de ensino (LÔPO RAMOS, 2021). Nesta pesquisa, o termo PLA é utilizado por entendermos que ele dialoga com a noção de repertório linguístico adotado como categoria de análise, mas também é de extrema relevância compreender a noção de PLAc (Português como Língua de Acolhimento), que é uma das novas modalidades de ensino demandadas pela comunidade às instituições e aos professores, que resulta do cenário migratório contemporâneo.

O conceito de PLAc, por sua vez,

ultrapassa a noção de língua estrangeira ou 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 (GROSSO, 2010, p. 68).

No terreno do ensino de PLAc, estamos sempre lidando com uma busca pelo domínio de recursos comunicativos que promovam certo conhecimento sociocultural e, conseqüentemente, a autonomia dessas pessoas. Nas salas de aula do PLAc, busca-se suprir as necessidades imediatas dessas pessoas, por isso há um grande foco na produção de currículo e na realização de entrevistas de emprego nessa língua nomeada, na compreensão cultural do país “acolhedor” e em discussões de temas sociais e referentes ao funcionamento das instituições em geral (saúde, escola, polícia, transporte público, direitos e deveres do cidadão), voltados à prática da cidadania.

O PLAc é, portanto, uma perspectiva teórica de empoderamento que visa a construção da autonomia dos falantes, permitindo-lhes criarem novos vínculos no país, restabelecendo suas agências nas práticas sociais, produzindo e negociando sentidos para se inserir no mercado de trabalho e em atividades de lazer e cultura.

É necessário, contudo, refletir sobre a noção de acolhimento que está pressuposta no uso dos termos PLAc, PFOL e, especialmente, PLA, pois nem sempre o acolhimento está de fato presente nas dinâmicas de ensino do português³². Anunciação (2018) ressalta que, embora o PLA tenha como princípio ajudar os alunos migrantes e refugiados a utilizarem o português com agentividade nas práticas em que se inserem, muitos idealizadores desses cursos esperam um nível de proficiência dos alunos equivalente ao de um “falante nativo”.

Nesse sentido, a suposta noção de acolhimento perde a razão de ser empregada, uma vez que o objetivo de atingir uma “proficiência de um falante nativo” do português não apenas reitera uma ideologia de adequação e de padronização dos falantes, como também representa uma barreira aos estudantes do PLA, que tendem a se apropriar do português como mais um recurso em seus repertórios já constituídos e complexos em razão de suas trajetórias de migração.

³² Reforço minha opção pelo uso do termo “língua adicional” e não “de acolhimento”, por entender que o primeiro pode ser usado como um hiperônimo dos demais (LÔPO RAMOS, 2021), evitando o uso do termo “acolhimento” como uma forma de não apenas dar uma ênfase nem sempre necessária à condição de imigrante-refugiado dos falantes, mas também questionar o termo “acolhimento”.

Embora tenha adotado o termo PLA, conforme mencionado anteriormente, reconheço que muito do contexto observado traz características de PLAc, especialmente se levarmos em conta as especificidades do contexto e dos alunos; no entanto, esses termos não são utilizados pelo NRE ou pela SEED para se referirem ao ensino de português ofertado pelo Celem aos alunos estrangeiros. Nesse contexto, é utilizado o termo PFOL, que se refere ao ensino de Português para Falantes de Outras Línguas, entretanto opto por reservar o uso desse termo para me referir à turma analisada e mantenho o uso de PLA como um hiperônimo dos demais.

O PFOL visa possibilitar aos alunos compreender e utilizar a língua nas mais diversas práticas sociais, orais ou escritas, por meio do conhecimento dos gêneros textuais cotidianos e, dessa forma, auxiliar na melhoria das relações sociais dessas pessoas no que diz respeito ao acesso ao trabalho, à saúde e ao ensino, à convivência na sociedade e à agentividade desses em tantas outras práticas sociais por meio da linguagem.

Na rede pública de ensino do Paraná, o termo PFOL tem sido empregado recentemente para se referir ao ensino de português ofertado pelo Celem a alunos não brasileiros, cuja língua materna não seja o português. Contudo, na instrução normativa nº 001/2022 – DEDUC/SEED, não há uma definição do que seria essa modalidade de ensino, apenas a exposição do objetivo do curso que é “promover a integração do Falante de Outras Línguas com a cultura brasileira e paranaense por meio da Língua Portuguesa, em nível básico” (PARANÁ, 2022a, p. 33).

Todavia, ainda faltam informações sobre o PFOL; o conceito ainda não tem sido explorado e discutido com professores. Para a pesquisa, houve dificuldade em encontrar materiais da rede estadual de ensino que explicassem o termo. O conceito apresentado anteriormente é um resumo das definições encontradas esporadicamente e com base no conhecimento que adquiri no contexto da pesquisa. A professora da turma que acompanhei me forneceu, durante o período de observação, o material que ela toma como base para compreender o PFOL, sendo este uma Proposta Pedagógica Curricular (PPC) de um outro colégio de Maringá que também oferta o PFOL no Celem.

Essa falta de discussão sobre o PPC da disciplina gera dificuldades e conflitos pedagógicos para a professora, porque não há sintonia entre as formas de avaliação e as metodologias de ensino. A professora tenta, por meio de sua experiência e sua interpretação, encontrar formas de ajustar o PPC que tem em mãos com o projeto político pedagógico (PPP) da escola. Essa situação foi apresentada para mim logo no meu primeiro dia de observação de campo, conforme trago a seguir:

A professora apresentou para mim o curso, as formas de avaliação dela enquanto tirava dúvidas dos alunos, que estavam ansiosos para entender como seriam avaliados e quando receberiam o certificado. Ela explicou que eles talvez não pudessem considerar como acabado o curso em um ano, pois o processo de aprendizagem da língua seria longo, não linear e isso não faria deles menos inteligentes. Segundo ela, 'é preciso levar em conta o esforço e a dedicação de cada um' e que 'o mais importante é saber se comunicar e não apenas ter o papel, certificando que eles frequentaram o curso'. A questão que mobilizou a turma foi a dúvida que eles tinham a respeito da não-linearidade do curso e a avaliação continuada, pois, segundo a professora, há uma divergência entre o PPP e a ementa do PFOL em relação às possíveis formas de avaliação (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 03/10/22).

Desse modo, embora existam diretrizes e normativas que regem o ensino do Celem e do PFOL especificamente, os funcionários e a professora ainda não estão cientes de todas elas, pelo menos foi o que se evidenciou em alguns casos vividos pelos alunos durante meu período de observação de campo. Um caso que ilustra bem essa falta de informação é o da aluna Sofía que, segundo a professora, tinha condições de ser aprovada, mas não teria direito ao certificado ao fim do curso por não atingir a frequência mínima. O próprio regulamento traz a questão da frequência mínima para a obtenção do certificado, mesmo permitindo que os alunos sejam matriculados a qualquer momento no curso, conforme apresento a seguir:

5.4 É vetado o início das aulas de cursos do CELEM, depois de decorridos 10% de sua carga horária total, a contar do início do período letivo definido em Calendário Escolar da instituição de ensino, com exceção do curso de PFOL.

8.7 O ingresso de novos estudantes em turmas do CELEM já iniciadas, em substituição a estudantes matriculados, poderá acontecer somente depois de decorridos 10% da carga horária e antes que o número de aulas dadas ultrapasse o limite de 20%, a contar do início do ano letivo definido em calendário escolar, **com exceção do curso de PFOL, cuja matrícula poderá ocorrer a qualquer tempo.**

17.4 Aos concluintes do curso de Português para Falantes de Outras Línguas será expedida certificação, **desde que apresentem frequência igual ou superior a 75% do total da carga horária obrigatória do curso e média igual ou superior a 6,0.** (PARANÁ, 2022, p. 4; 7; 16, grifos meus)

Destaco esses itens porque ilustram um impasse que aparentemente é deixado para as secretárias resolverem durante a matrícula desses alunos, uma vez que é permitida a matrícula a qualquer momento, mas a certificação só é garantida com a frequência mínima: "17.5 Aos concluintes do curso de Português para Falantes de Outras Línguas será expedida certificação, desde que apresentem frequência igual ou superior a 75% do total da carga horária obrigatória do curso e média igual ou superior a 6,0." (PARANÁ, 2022, p. 17).

O que se sabe a respeito dos alunos migrantes e refugiados é que eles buscam provar, por meio de um documento comprobatório de que sabem português, que estão aptos para requererem uma posição mais confortável em relação a sua condição de migrantes, seja pela obtenção do visto de longa permanência ou, como no caso de muitos alunos, para a obtenção do documento de naturalização. Na entrevista feita com Sofia, ela me conta que esse documento é importante porque

com a naturalização eu consigo ser tratada como brasileira, com os documentos e o passaporte, aí eu teria condições de voltar para a Venezuela para visitar minha família. Eu não vejo minha família desde que saí da Venezuela, com 18 anos (ENTREVISTA COM SOFIA, 21/11/2022).

Para Samuel, a naturalização é importante, pois ele quer trazer o filho para morar com ele no Brasil:

É tudo mais fácil quando tem a naturalização, porque nós temos filhos no Haiti e é mais fácil trazer a família se você for como um brasileiro, entende? Mas é mais difícil porque precisamos do certificado para provar que falamos português, se a gente pudesse ter o certificado e continuar aprendendo aqui, ajudava muito mais, porque a gente também precisa aprender (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 24/10/22).

Entendo que a normativa permite que os alunos possam se matricular a qualquer momento para que aprendam o português como uma forma de expandirem suas habilidades comunicativas na sociedade, com o objetivo de torná-los mais preparados para suas práticas cotidianas. Contudo, a falta de explicação dos termos e o conhecimento de cada detalhe da normativa gerou confusão ao permitir que entrassem no curso, sem que fosse explicado para eles que não teriam direito ao certificado de conclusão do curso.

Muitos alunos, como Sofia e Baptiste, que tinham ótimo desempenho nas aulas e um conhecimento avançado de português, ainda não poderiam receber o certificado que tanto buscavam, pois foram matriculados no começo do segundo semestre, logo não tinham 75% da carga horária mínima. Essa frustração foi relatada na vinheta narrativa.

Ao retornarmos para a sala, descobri que os alunos estavam mais frustrados do que havia percebido e a professora estava nervosa, pois queria explicar melhor as coisas a eles, mas dizia não ter informações suficientes para dar: 'eu fiquei sabendo do impedimento da matrícula para quem tem certificado, parece que nem mesmo a escola sabia. Isso é coisa que a Secretaria do Estado da Educação deveria passar para nós, porque são regulamentações, mas que não são explicitadas para nós'. A

professora queria que os alunos não se preocupassem com as certificações e sim com o aprendizado, Sofia então explicou que a preocupação deles é obter o certificado para darem a entrada na documentação que buscam (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 19/10/22).

Baptiste avisou a professora que não faria a rematrícula para o ano de 2023, pois cada aula que faz é uma hora que perde de serviço e o patrão estava descontando dele essas aulas. Ele explicou que queria poder continuar, pois ainda precisa da certificação, mas não seria possível esperar mais um ano, por causa do desconto do salário (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 24/10/22).

Além disso, houve dúvidas em sala de aula que pegaram a professora – e a mim – de surpresa, pois percebemos que sabíamos pouquíssimo ainda sobre as questões discutidas pelos alunos, tais como: quais são os requisitos necessários para solicitar a naturalização e alguns outros trâmites da Polícia Federal, quais são os certificados aceitos pelo governo para comprovar o conhecimento do português etc. O que dificultava entender era o fato de os alunos nunca dizerem o nome dos documentos que eles buscavam, pois não entendíamos o que lhes faltava, pois já tinham o visto de longa permanência e os documentos pessoais brasileiros, foi preciso muita explicação para entender que o objetivo de muitos era obter a naturalização.

A obtenção da naturalização garante aos alunos o direito de terem passaportes e visitarem seus familiares, além de possibilitar que os pais trouxessem seus filhos para o Brasil, reduzindo distâncias e lhes assegurando o *status* de cidadãos brasileiros. Todas essas questões foram solucionadas após muitas pesquisas e conversas que nos ajudaram a entender melhor o processo migratório para o Brasil.

Quando refletimos melhor sobre essas questões, no entanto, somos constantemente indagados sobre o quanto o conflito dos estudantes para a obtenção da naturalização e do certificado dos cursos de português têm a ver com a natureza político-ideológica das avaliações e de imposição de padrões de adequação linguística, cuja principal ideia é de domínio pleno da escrita. A ideologia de linguagem da língua como sinônimo de Estado-nação opera, nesse sentido, para que o processo de “acolhimento” dos estudantes-migrantes ocorra pela internalização do português, como esta língua do Estado, dificultando assim a pensar em uma língua acolhedora no sentido literal do termo.

O que se pode dizer em relação ao certificado é que muitos alunos precisavam dele para se sentirem capazes de dar continuidade ao pedido, pois o certificado do PFOL por si só não preenche os requisitos necessários para que deem entrada no processo de naturalização, mas lhes dá segurança e confiança de que podem inscrever-se na sequência para o ensino fundamental ou médio e se submetem ao Exame Nacional para Certificação de Competências

de Jovens e Adultos – ENCCEJA, ou ainda se matricularem em algum curso de português ofertado por alguma instituição de ensino superior e validado pelo MEC.

Assim, com poucas informações, os alunos estavam confusos em relação ao que fazer para atingirem seus objetivos. Isso fica ainda mais difícil quando os alunos precisam acessar sites e leis, em português, para entenderem qual passo dar, especialmente porque a leitura desse tipo de informação requer um tipo de letramento e de compreensão do gênero jurídico que muitos, infelizmente, ainda não têm.

De acordo com o art. 5º da Portaria nº 623 de 13 de novembro de 2020, os documentos necessários para provar a capacidade de se comunicar em português são:

Art. 5º Para a instrução do procedimento previsto no inciso I do art. 1º, é indicativo da capacidade de se comunicar em língua portuguesa, consideradas as condições do requerente, a apresentação de um dos seguintes documentos:

I - Certificado de:

a) proficiência em língua portuguesa para estrangeiros obtido por meio do exame Celpe-Bras, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP;

b) conclusão de curso de educação superior ou pós-graduação, realizado em instituição educacional brasileira, credenciada pelo Ministério da Educação;

c) aprovação no Exame de Ordem, realizado pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil; ou

d) conclusão, com aproveitamento satisfatório, de curso de língua portuguesa direcionado a imigrantes realizado em instituição de educação superior credenciada pelo Ministério da Educação;

II - comprovante de conclusão do ensino fundamental ou médio por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA;

III - nomeação para o cargo de professor, técnico ou cientista decorrente de aprovação em concurso promovido por universidade pública brasileira;

IV - histórico escolar ou documento equivalente que comprove conclusão em curso de ensino fundamental, médio ou supletivo, realizado em instituição de ensino brasileira, reconhecido pela Secretaria de Educação competente; ou

V - diploma de curso de medicina revalidado por instituição de educação superior pública após aprovação obtida no Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos Expedidos por Instituições de Educação Superior Estrangeira - REVALIDA aplicado pelo INEP.

(BRASIL, 2020, online, grifos meus).

Podemos observar que muitos não podem dar entrada nesse processo, pois falta o documento que garante que sabem o português. Além disso, muitos desses alunos já moram no Brasil há mais de 5 anos, ou seja, lidam diariamente com o português, o que os coloca em uma posição de falantes, mas ainda não lhes possibilita por si só o certificado.

A questão do certificado se complica ainda mais quando lemos a lei que rege a naturalização e vemos que o curso de Celem não conta como documento para a obtenção da documentação. Durante a observação, a professora perguntou ao Núcleo de Educação e eles responderam para ela que o certificado do Celem futuramente passaria a valer para o processo de naturalização, mas até o presente momento, ainda não conta e muitos alunos não sabiam disso.

Reis (2021) discute que há uma demanda dos estudantes-migrantes em conhecer as burocracias no país em que se estabelecem e os direitos que lhes são garantidos, pois o processo de aprendizagem do português se relaciona às urgências da vida desses estudantes e das suas necessidades comunicativas. Isso de certo modo se verifica no caso dos estudantes do PFOL, nesta pesquisa, que buscam assegurar a documentação da naturalização por meio do curso e da aprendizagem do português para que possam inserir-se na sociedade com menos dificuldade, pelo menos em termos de comunicação.

Finalmente, considerando que o PFOL é relativamente novo, ainda não há um material didático que tenha sido adotado pelos professores. Em meu contexto de observação, a professora levava seus próprios materiais e escrevia as atividades no quadro, ou solicitava a impressão do material junto à equipe pedagógica da escola.

Nesta seção, busquei explicitar o que seriam os cursos do Celem, ofertados pelo governo estadual do Paraná, bem como listar e explicar três termos de suma importância para minha pesquisa – PLA, PLAc e PFOL – e a opção no trabalho por PLA. Também apresentei algumas questões vivenciadas durante a observação participante, resultantes da falta de informação necessária sobre o funcionamento do curso do PFOL e da burocracia imposta aos imigrantes e refugiados no Brasil. A seguir, detalho como se deu a observação participante e as entrevistas semiestruturadas.

4.2. O CELEM E OS ESTUDANTES

O Celem, Centro de Línguas Estrangeiras Modernas, é uma modalidade de ensino de línguas ofertada pela Rede Pública Estadual do Paraná. O Centro está amparado pela resolução nº 5.719/2021 GS/SEED, a qual legisla sobre a oferta de aulas, presenciais e/ou remotas, de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), inglês, alemão, espanhol, francês, italiano, mandarim, polonês e ucraniano, o ensino de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) (PARANÁ, 2021).

A oferta de vagas de LEM e Libras são destinadas, segundo a instrução normativa nº 001/2022 – DEDUC/SEED, aos estudantes da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná, com mais de 11 anos, a professores e funcionários da rede pública estadual de ensino e à comunidade externa. Já o curso de PFOL é destinado “a estudantes estrangeiros ou a migrantes de retorno, regularmente matriculados na rede pública estadual de ensino do Paraná, que não possuem nível de proficiência suficiente em Língua Portuguesa para a realização das atividades escolares” (PARANÁ, 2022a, p. 5).

Os participantes da presente pesquisa são estudantes do Celem que dialogaram comigo para compor meus registros: Frederick, Ilesanmi, Ju, Jeff, Sofia, Bradidi, Khan, Pedro, Samuel, Louis, Jimmy, Pe. Guy, Adelini, Abel, Nadine, Marie, Michel, Baptiste, Claude e Jean.

Ao submeter meu projeto à plataforma do Comitê de Ética, apresentei como requisitos para a escolha dos participantes que estivessem matriculados na turma do Celem, que fossem migrantes e que tivessem interesse em participar. Nessa etapa, não era possível dizer a idade e o sexo, nem a origem desses participantes, especialmente porque o curso do Celem costuma ser ofertado para alunos e funcionários da rede pública e também para a comunidade externa, podendo abranger pessoas das mais diferentes origens e faixas etárias. Tendo isso em mente, elaborei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os participantes maiores de idade e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os participantes menores de idade, caso houvesse algum.

Iniciei minha observação no dia 3 de outubro de 2022. Nesse dia, me apresentei à equipe pedagógica e em seguida conheci a professora e os alunos. A turma tinha cerca de 20 alunos que frequentavam as aulas assiduamente, todos adultos. O fato de serem todos adultos está relacionado com a característica da escola em que o curso era ofertado, pois trata-se de uma escola voltada ao Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Eles compõem uma turma heterogênea em termos de tempo de permanência no Brasil e de frequência nas aulas, o que leva a um ensino misto, com alunos mais avançados em termos de aprendizagem de português e outros recém-chegados aprendendo português pela primeira vez em contexto escolar.

Na sala, a professora comentou sobre a dificuldade que é não só entender os alunos, visto que muitos falam francês, o qual ela não domina, mas também devido à dificuldade em entender a ementa e de encontrar professoras que assumam a turma mesmo sem formação no ensino de português para estrangeiros e sem informações suficientes do NRE/SEED. Em diversos momentos, ela ressaltou que o aluno Ilesanmi não estava entendendo nada do que ela estava explicando sobre a avaliação, pois ele só

fala inglês e os colegas que o ajudavam também riam da situação, Ilesanmi parecia alheio à conversa (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 03/10/2022).

Além dessas dificuldades relatadas pela professora, outras questões foram levantadas pelos alunos em sala de aula, muitos estavam preocupados com uma possível avaliação final do curso e com o certificado que buscavam.

A questão que mobilizou a turma foi a dúvida deles com a linearidade do curso e a avaliação continuada, pois, segundo a professora, há uma divergência entre o PPP da escola e a ementa do PFOL a respeito das formas de avaliação [...]. Muitos alunos estavam ansiosos para entender como seriam avaliados e quando receberiam o certificado (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 03/10/2022).

Essa dificuldade veio a ser respondida semanas depois, quando a professora e a secretária da escola obtiveram um e-mail com uma resposta do NRE, explicando que as avaliações ficavam a critério da professora e em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola sobre avaliação continuada, especialmente porque se tratava de uma turma mista. Já o certificado seria concedido aos alunos que, independentemente do desenvolvimento linguístico, tivessem participado de 75% das aulas. Essa notícia não foi recebida com entusiasmo pela turma, pois muitos deles haviam efetuado a matrícula após o prazo de início do curso e, mesmo tendo participado assiduamente das aulas, não fechavam 75% da frequência exigida.

A professora disse aos alunos: ‘falei com a SEED e o núcleo e eles disseram que o curso equivale para a Polícia Federal, isso quer dizer que vocês podem usar o certificado para provar que sabem português. O certificado será dado àqueles que tiverem 75% de presença nesse ano, assim a maioria consegue o certificado, mas também podem se matricular ano que vem novamente.’ Nesse momento, muitos alunos pareciam aliviados, mas outros sabiam que, apesar de serem bons em português, não teriam 75% de presença e ficaram chateados. Então a professora continuou: ‘Fiquei frustrada semana passada e imagino como vocês se sentiram mais frustrados que eu, mas a gente precisa continuar. Peguem o certificado sim, mas continuem porque o conhecimento é o que realmente vai ajudar vocês a se adaptarem aqui, o certificado não é tudo, vocês precisam de mais e mais conhecimento’ (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 24/10/2022).

O argumento apresentado pela professora reconhece a chateação dos estudantes por um lado e, por outro, reforça a necessidade do conhecimento em português como central para “se adaptarem aqui”. Neste caso, trata-se de um discurso que mostra que, muitas vezes, na tentativa

de ajudar, os professores acabam reforçando certos discursos (LUCENA, 2022, no prelo) sobre língua que retomam certas ideologias de linguagem. Ela reforça a ideia de que o conhecimento dos estudantes ainda não é o suficiente e que eles precisam continuar se esforçando, embora já sejam capazes de se comunicar em português e alguns morem no país há alguns anos. Isso esconde uma racialização do estudante com base não em categorias linguísticas, mas raciais.

Essa mesma racialização pode ser vista quando Sofia discute a necessidade de estudar mais para falar como um brasileiro.

Sofia: Eu tenho um sonho de estudar [...] mais pra frente eu estudo, também imagina, não falo português direito, *voy* estudar agora não, mais pra frente, porque eu quero aprender português, melhorar meu português, né? Eu acho que eu consigo (ENTREVISTA COM SOFIA, 21/11/22).

Algumas vezes eles se comunicavam em pequenos grupos, cochichando em suas línguas e rindo. A professora não se importava que usassem suas línguas, muito menos se isso lhes auxiliasse a entender o conteúdo, mas costumava implicar com eles para que não falassem mal dela em uma língua que ela não entendia, ao que os alunos reagem com muitas risadas.

Interessante lembrar as discussões de Flores, Lewis e Phuong (2018) quando afirmam que os professores, na maioria das ocasiões, escutam a partir do seu lugar institucionalizado e separam quando ouvir os usos de translanguagem e quando reforçar o uso da língua como sistema autônomo. Isso ocorre também com a professora da turma do PFOL, quando permite esses usos nas conversas paralelas, mas não costuma trazer isso para a aula em si, ou pelo menos não enfatizava ou encorajava esses usos.

Na primeira semana de observação, já pude conhecer a maioria dos alunos, descobri um pouco de seus hábitos logo no primeiro dia. Um deles é a forma como se cumprimentam, fazendo isso religiosamente de pessoa em pessoa, dando a mão e perguntando: “Como você está, amigo(a)?” As respostas variam sempre entre “Com Deus”, “Com a graça” ou “*with the Lord*”. Esse hábito foi logo estendido a mim, sendo desde o primeiro dia chamada de amiga e recebendo apertos de mãos, mesmo que isso significasse que eles teriam que se levantar e se deslocar para me cumprimentar.

No segundo dia de observação, fui pega de surpresa por uma tempestade e tive que assistir a aula com as roupas e os cabelos molhados. Foi nesse dia que tive a oportunidade de conversar com Bradidi, que me perguntou como poderia dizer “frio” e “molhado” em português. Ele também se apresentou a mim.

Nesse diálogo, ele usou inglês para suprir grande parte das orações, alternando a frase com palavras em português e francês, principalmente para contar como é a vida aprendendo português: ‘Eu aprendendo *portugais*, *but I don’t have* com quem conversar, meu irmão trabalha e cunhado trabalha e eu não tenho com quem falar.’ Perguntei a ele há quanto tempo ele está estudado português e ele disse que há três meses e eu repeti em tom de interrogação: ‘*trois mois?*’ Ele repetiu confirmando minha tentativa de falar em francês e então expliquei que estudo francês há ‘*quatre mois*’ e formulei a frase toda em francês e ele parecia satisfeito e feliz em compartilhar o que ele sabe” (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 05/10/2022).

Khan foi o segundo aluno com quem conversei nesse dia.

Eu perguntei a ele como estava a família dele, já que ele a mencionou na segunda-feira. Ele disse que são 8 pessoas, mas que seu pai, irmã e filha ainda estão no Afeganistão e que ele espera que eles venham logo, pois ele está conhecendo uma moça aqui e pretende namorar e casar com ela. Perguntei a ele se, com a família dele aqui no Brasil, ele se sentiria mais feliz e ele disse que ‘a vida aqui no Brasil é muito boa, com a família então fica muito bom’ (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 05/10/2022).

Por fim, o último aluno com quem conversei nesse dia foi Ilesanmi, que era recém-chegado da Nigéria e estava tendo dificuldade para entender o português na sala de aula. A professora pediu que eu o auxiliasse falando em inglês e, por isso, ao fim da aula, ele me chamou para agradecer.

Ao fim da aula, Ilesanmi me chamou no corredor e agradeceu a ajuda, ele me disse que foi um alívio ouvir alguém falar em inglês. Ele disse que está no curso há 3 semanas, mas não entende nada, perguntei de onde ele era, pois a professora me havia dito que era da África, o que eu não soube dizer era se ela se referia ao país ou ao continente. Ele me disse que era da Nigéria e me perguntou se eu ia trabalhar ali no ano que vem. Expliquei que estava em pesquisa na escola e que era professora particular de inglês, e ele me perguntou se eu poderia ajudá-lo durante o período de observação. Eu disse que lhe ajudaria no que ele precisasse, então ele se despediu dizendo que na próxima aula se sentaria ao meu lado” (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 05/10/2022).

Nos dias seguintes, conheci Frederick, que veio a se tornar um companheiro de observação, sempre se sentando ao meu lado e me esperando chegar na escola com uma cadeira reservada ao seu lado no pátio.

Quando cheguei, encontrei Frederick esperando, ele se ofereceu para secar uma cadeira para que eu me sentasse perto dele, disse a ele que não precisava se incomodar, mas ele insistiu em me ajudar. Em seguida, começamos a conversar, eu sempre puxando assunto e ele respondendo timidamente. Comecei perguntando seu nome, mas tive dificuldade em pronunciar inicialmente, então ele fez um gesto que dizia para deixar para lá, então eu insisti dizendo que para eu aprender, só precisava praticar, então ele repetiu, sílaba por sílaba. Eu, por outro lado, fui me esforçando para entender, pois percebia que se pedisse para eles repetirem, eles desistiam, pois achavam que não estavam falando bem, acredito que mais por timidez do que por impaciência, pois assim que se sentiram mais confortáveis, fizeram uso de seus repertórios e se comunicaram com entusiasmo (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 10/10/2022).

Após um tempo de conversa, Frederick comentou o quão difícil era o português e eu, erroneamente, supus que sua língua materna era o francês, devido à semelhança dele com os demais haitianos da turma. Apresento a seguir o trecho da vinheta narrativa:

[...] também houve uma conversa sobre o fato de português ser uma língua difícil. Eu inicialmente assumi que ele falava francês, pois quando conheci a turma, a professora me disse que apenas um dos alunos falava inglês, e eu já havia conhecido o aluno em questão. Depois que Frederick me disse que achava mais difícil para falantes de inglês aprender português, me surpreendi por eu mesma ter inferido que, por ser haitiano, ele era falante de francês, sem nem mesmo questionar antes, um exemplo das minhas próprias ideologias assumidas e negociadas com base em meus papéis sociais e lugar no mundo. [...] A conversa com Frederick seguiu, depois disso, leve e cheia de aprendizagens para mim, que fui questionando minhas próprias visões de pertencimento, linguagem, branquitude etc. (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 10/10/2022).

É importante ressaltar que os alunos da turma são de diferentes origens e também detentores de diferentes conhecimentos e trajetórias. Nas primeiras semanas os acompanhei, auxiliando a professora e assistindo às aulas, e foi nessa etapa que fiz os primeiros contatos com os alunos, conhecendo-os melhor e construindo confiança entre nós. Após esse período, convidei 7 alunos, com base na proximidade deles comigo.

Destaco que muitas das trajetórias dos alunos vieram à tona durante o período de observação, quando os alunos passaram a compartilhar suas histórias em conversas comigo e com a professora em aula, o que me levou a convidá-los a contar um pouco mais sobre eles durante a entrevista.

Durante a observação, convidei o aluno Khan para a entrevista, o qual se mostrou bem animado e disposto a participar, no entanto, antes de termos a chance de conversar, ele trancou o curso devido à transferência de trabalho, e nem eu nem a professora tivemos mais contato com ele. Com isso, fiz uma alteração e convidei outro aluno para participar.

Entre os participantes houve apenas 2 mulheres, embora eu tenha tentado aumentar esse número, me deparei com alguns obstáculos. O primeiro é que a turma, composta por 20 pessoas, tinha apenas 6 mulheres, das quais apenas 2 frequentavam as aulas assiduamente. Reis (2021), em sua dissertação, apresenta a realidade comum às mães-migrantes, que muitas vezes se dividem entre suas tarefas domésticas e a tarefa de aprender português como forma de garantir a documentação e um bom emprego. Diante disso, é possível ver que, na posição de mulher e mãe, as estudantes enfrentam dificuldades outras, no que diz respeito ao ensino do PFOL e às aulas no período da noite. Tais dificuldades se mostravam na baixa assiduidade, como era o caso de Adelini, Marie, Nadine, e na incerteza sobre a possibilidade de continuar ou não o curso no próximo ano letivo, como era o caso de Sofia.

Uma questão que impossibilitou maior contato com essas alunas foi o tempo da pesquisa, que foi relativamente curto, o que acabou diminuindo as possibilidades de trocas com elas. Essa dificuldade seria facilmente superada se houvesse maior tempo de pesquisa, permitindo encontrá-las com mais frequência para, talvez, romper o primeiro contato de timidez que pode se instaurar.

Também cabe ressaltar que os alunos da turma possuem trajetórias muito distintas, entre eles, destaco Adelini, que é formada bióloga, Abel, formado em Ciências da Educação, Louis, que é jogador de futebol, e Bradidi, que atua como assistente social, auxiliando as pessoas a obterem tratamento médico gratuito. Ilesanmi é empresário e está gerenciando sua empresa na Nigéria, à distância.

Pedro, por outro lado, nunca tinha frequentado a escola e o curso do PFOL permitiu que estivesse em um banco escolar pela primeira vez, o que para ele era um momento muito especial, conforme me contou, e isso fez com que tivesse uma relação bem respeitável e uma admiração pela professora.

Pedro me disse hoje que é a primeira vez que vai à escola e que o PFOL é especial para ele porque o ajuda a sistematizar a aprendizagem do português e que a professora é importante nesse processo para a turma, e para ele mais ainda porque ela é a primeira professora dele (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 23/11/22).

Com a observação participante, pude conhecer suas histórias, além de vivenciar a dinâmica deles como indivíduos e como grupo. Assim, ainda que nem todos tenham sido convidados a participar da entrevista, por questões de viabilidade, ouvi a maioria deles direta e indiretamente, permitindo que me contassem e perguntassem o que tivessem vontade. Muitos me disseram que tinham interesse em contribuir com a pesquisa, assim, sempre que possível, dirigia casualmente a eles algumas das perguntas feitas aos alunos entrevistados.

No que diz respeito aos nomes dos participantes, aqueles que participaram da entrevista foram convidados a escolher os nomes pelos quais gostariam de ser apresentados na pesquisa, devido à questão ética que estabelece que sejam utilizados pseudônimos. Sugeri a eles que escolhessem nomes que eles achassem bonitos ou por meio dos quais gostariam de ser chamados, caso pudessem escolher um novo nome. A maioria optou por nomes de seus países. Já para os alunos citados na dissertação, que também são participantes da pesquisa, mas não foram entrevistados diretamente, tomei a liberdade de escolher nomes que fossem da mesma origem de seus nomes, evitando atribuir-lhes nomes brasileiros.

Defendo que esta etapa ocorra nas pesquisas etnográficas, pois a escolha do nome reafirma que as pesquisas etnográficas são feitas com pessoas e estas não são dados nem objetos de pesquisas, mas agentes, participantes, pessoas com vozes e vez.

A seguir, apresento os participantes das entrevistas semiestruturadas que, conforme exposto anteriormente, foram selecionados tanto pelas trajetórias únicas que soube durante a observação quanto pela forma como representam os colegas em suas narrativas.

4.3. CONHECENDO OS PARTICIPANTES

Nesta seção, trago um breve relato sobre quem são os participantes da pesquisa convidados a participar da entrevista semiestruturada e como eles se reconhecem dentro de suas trajetórias e histórias.

- **Frederick**

Na entrevista, Frederick se apresentou como um *trader*, um comerciante. Ele diz que sua vinda ao Brasil ocorreu em função do desejo de experimentar a cultura brasileira, uma vez que era muito fã de futebol e sempre se lembrava de Pelé. Segundo ele, sua visita ao Brasil fez com que decidisse ficar.

Atualmente, ele trabalha em uma faculdade particular no setor de jardinagem. Quando pergunto a ele se gostaria de trabalhar como comerciante aqui, ele diz que o problema é a língua, uma vez que é mais difícil negociar preços e produtos em uma língua em que a pessoa não entende as nuances.

- **Bradidi**

Bradidi está no Brasil desde 2020. Sua vinda se deu motivada pela perseguição que sofria no Haiti por conta do trabalho filantrópico que realizava lá. De acordo com ele, ele já havia vindo como turista, mas, com a pandemia, a insegurança aumentou no Haiti e agora ele já não se sente bem lá, por isso está no Brasil com o visto de refugiado³³.

Seu trabalho no Haiti consistia em dar assistência às pessoas que precisavam de algum tipo de assistência médica. Ele conta que tinha uma farmácia e uma clínica lá e que, quando as pessoas vinham pedir ajuda, ele acionava alguns doadores dos Estados Unidos que ajudavam no atendimento dessas pessoas. Bradidi se definiu como *entrepreneur*, investidor. Atualmente no Brasil, ele não tem trabalho. Ele explica que a dificuldade em se comunicar em português dificulta conseguir serviço, pois normalmente as opções são de servente de obra e os mestres de obras e contratantes não têm paciência para repetir como se faz as coisas até que ele entenda.

- **Ilesanmi**

Ilesanmi está no Brasil há cerca de 4 meses. Sua vinda, assim como a de Frederick, foi motivada pela decisão espontânea de morar no Brasil, após visitar São Paulo com a família e ter uma boa impressão dos brasileiros.

De acordo com ele, na Nigéria, seu trabalho era como *supplier*, isto é, fornecedor de produtos para uma rede de supermercados e, nos primeiros meses no Brasil, conseguiu manter o serviço remotamente. Já sua esposa trabalhava em uma empresa de investimentos, gerenciando projetos.

- **Ju**

Ju veio do Haiti para o Brasil há 9 anos com seu marido, Jimmy, com quem se casou aqui no Brasil. Atualmente, eles moram em uma cidade vizinha de Maringá e têm dois filhos.

³³ Quando os estudantes haitianos se referem ao *status* de refugiado, referem-se a um status legal dentro do Brasil, pois, na realidade, possuem o visto humanitário, graças ao acordo entre ambos os países.

Segundo ela, sua vinda se deu logo após a conclusão do ensino médio, pois lá não havia oportunidades de trabalho e eles queriam muito poder trabalhar.

Com sua vinda à região de Maringá, ela passou a trabalhar em um frigorífico, realidade que muitos alunos têm em comum, pois vêm de outros estados do país para cá já contratados por essas empresas.

- **Samuel**

Samuel mora no país há 9 anos, tendo tido uma trajetória bem longa até se estabelecer em Maringá, onde foi contratado por um frigorífico. Sua trajetória envolve muitos países na América do Sul e outros estados brasileiros. No Haiti, Samuel trabalhava como costureiro e camareiro, às vezes atuando também como fotógrafo, mudou-se para o Brasil pois estava “em busca de uma vida melhor” (ENTREVISTA, 21/11/22).

Samuel apresenta uma baixa visão decorrente do uso de produtos químicos no frigorífico em que trabalhava. Após tal incidente, aposentou-se no Brasil. Atualmente, ele participa de diferentes grupos de assistência a migrantes, inclusive na Associação de Deficiente Visuais de Maringá (ADEVIMAR) e frequenta há nove anos a igreja Congregação Cristã do Brasil, em Maringá.

- **Pe. Guy**

Pe. Guy está no país há 5 anos, também é refugiado do Haiti. Ele está com sua família, 2 filhas e a esposa, e é vizinho de Samuel, a quem ele acompanha todos as segundas e quartas à escola oferecendo o ombro para Samuel para que possa caminhar com segurança. A entrevista com Pe. Guy foi feita junto com a de Samuel, pois os dois sempre andavam juntos e Samuel pediu que ele o acompanhasse até o local da entrevista, onde permaneceu ao lado do amigo.

Pe. Guy é casado com Nadine, que também frequenta as aulas de PFOL, embora não andem juntos na escola, pois Guy está sempre acompanhando Samuel, ao passo que Nadine está sempre ao lado de Ju.

- **Sofia**

Sofia está no Brasil há mais de 6 anos, tendo deixado seu país há 8 anos, logo após finalizar o ensino médio. Ela conta que decidiu deixar o país, pois queria muito estudar e percebeu que na Venezuela não havia condições de fazer isso e enfrentar as longas filas para

comprar comida, devido à crise. Atualmente ela mora em Maringá com suas duas filhas e com seu marido e trabalha como ajudante de cozinha.

Vemos nas narrativas dos participantes que estes buscam no Brasil uma perspectiva que seu país não lhes ofertou. Mesmo quando vêm ao país movidos por uma curiosidade, como foi o caso de Frederick, ainda são falas que mostram a falta de oportunidades em algum aspecto (de emprego, de acesso, de qualidade de vida, entre outros).

A vinda dos participantes ao Brasil afeta a vida e as noções de identidade deles, pois deixam de frequentar certos lugares, de praticar seus hobbies e de atuar na área em que costumavam atuar. Há também um esvaziamento das possibilidades iniciais com a vinda e a vida no Brasil, porque precisam ressignificar buscar possibilidades outras de trabalho aqui.

Anuniação (2018) discute como o processo de migração e refúgio acarreta perdas que são dolorosas na vida dos indivíduos, as quais podem ser perdas de recursos materiais (bens de consumo, imóveis), simbólicas (não reconhecimento da sua educação formal), além das violências simbólicas a que são submetidos. Essas violências simbólicas a que Anuniação (2018) se refere são caracterizadas pelo processo de racialização e de marginalização dos grupos étnicos, além do processo de normatização e assimilação a que esses migrantes são submetidos.

É difícil discutir as perdas que os estudantes do PFOL vivenciam, pois há todo um esforço individual pela busca por outras condições, mas foi possível observar como é também doloroso não encontrar equivalência entre diplomas e ter que reorganizar não apenas os planos e sonhos, mas também quem achavam que eram, como é o caso de Samuel, que era fotógrafo e costureiro e, ao vir para o Brasil, teve uma perda de visão por conta de produtos químicos utilizados na linha de produção do frigorífico em que trabalhava aqui em Maringá. Conhecer essas narrativas também nos permite ressignificar a mobilidade. Trata-se de estar em busca por uma vida melhor, mas em condições muito desiguais.

Assim, dentro desses contextos, cabe questionar a própria definição de país “acolhedor”³⁴ diante dessas perdas e ressignificações. Muitas vezes, o mito da democracia racial, segundo a qual o Brasil é receptivo e dócil para com os imigrantes (SALES JR., 2016), leva a um apagamento de identidades que se torna quase imperceptível, mas não deixa de representar o próprio trabalho ideológico da linguagem (GAL; IRVINE, 2019) e o funcionamento da branquitude e da raciolinguística. Vemos que a lógica neoliberal, proposta pelo capitalismo, leva a uma destituição de recursos materiais e simbólicos de direito dos

³⁴ As aspas reforçam a leitura de que esse acolhimento nem sempre é efetivo e, muitas vezes, está amparado no mito da democracia racial brasileira (SALES JR., 2016).

indivíduos, nesse sentido, ao passo que vai aumentando as desigualdades sociais, também vai “reforçando o mito da coesão nacional (“um país de todos”, onde há oportunidades iguais e onde não há racismo).” (ANUNCIACÃO, 2018, p. 42).

Trago, a seguir, como se deram a observação participante e as entrevistas.

4.4. A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E AS ENTREVISTAS

Apresento, nesta seção, a trajetória da observação participante e das entrevistas.

No primeiro dia de observação, conheci a professora e a turma. Nesse mesmo dia, os alunos se despediram de mim cumprimentando-me, um a um, com um aperto de mão. Abel foi o único aluno que iniciou uma conversa comigo nesse dia. Ele se apresentou e perguntou se eu estaria disposta a conversar com ele em português para que ele tivesse a oportunidade de praticar o português com um brasileiro.

As observações seguintes também ocorreram de forma tranquila, os alunos foram se aproximando com o intuito de fazer amizade e conversar em português antes das aulas e eu sempre chegava na escola com 40 minutos de antecedência, justamente para que pudesse interagir com aqueles que chegavam mais cedo.

No período que antecedia o início da aula, muitos alunos aproveitavam para fazer um lanche, que era servido pela escola. Então alguns deles se sentavam próximos a mim e conversavam. Entre esses alunos sempre estava Frederick, Bradidi e Pedro e essa recepção generosa pode ser ilustrada com as seguintes passagens:

[...] eu estava sentada no corredor principal e, conforme os alunos iam chegando, todos sorriam ao me ver e vinham me cumprimentar enquanto conversavam e se cumprimentavam. Interessante que todos se chamam de ‘amigo/amiga’, inclusive a mim. (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 17/10/2022)

Hoje cheguei mais cedo e encontrei Pedro, Bradidi e Frederick sentados conversando, eles me cumprimentaram e começaram a perguntar sobre meu final de semana (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 31/10/2022).

Observei a turma por um mês e, nesse período, apesar de tranquilo, também houve momentos muito desafiadores. Alguns dos desafios são apresentados na seção 5.1, como a questão da certificação e as dúvidas sobre a matrícula. Essa discussão levou a outras questões em que eu e a professora tivemos que pesquisar e levar mais informações aos alunos,

especialmente no que diz respeito às formas de validar o conhecimento deles em português. Explicamos, por exemplo, o funcionamento da prova do Celpe-Bras.

Além dessas questões, durante as observações também assumi o papel de tradutora para Ilesanmi e, às vezes, para Frederick e Bradidi, que também se sentavam próximos a mim.

Sentei-me ao lado de Ilesanmi e Bradidi, pois tinha a intenção de ajudar Ilesanmi a compreender a aula. Traduzi muitas coisas para ele e expliquei o que era advérbio (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 17/10/2022).

Outra situação que marcou meu período de observação foi a desistência de Khan, que teve de deixar a turma poucas semanas antes do fim do ano letivo, pois havia sido demitido do seu emprego em uma grande empresa em Maringá.

Nesse mesmo dia, fomos avisados pela professora que Khan não faria mais aulas, pois havia saído da empresa em que trabalhava e a rotina ficaria complicada (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 18/11/2022).

A empolgação de Khan, juntamente com sua evolução ao longo do curso, era sempre motivo de alegria para a professora, como fica evidenciado no trecho a seguir:

A professora pediu para os alunos ditarem a data para ela escrever no quadro. Os alunos estavam um pouco dispersos, então Khan adiantou-se, empolgado para participar, e disse '17 outubro 2022'. Então a professora se virou para ele e perguntou se faltava algo. Sofía sussurrou-lhe a preposição "de" e ele se corrigiu. Ele disse à professora que um dia iria se lembrar de usar as preposições em português. A professora riu, mas o confortou dizendo que ele iria sim. Em seguida, ela voltou-se para mim e confessou que Khan era muito querido para ela, pois, ao contrário dos outros, precisou aprender a escrever no alfabeto latino, o que a fez parar todo o trabalho com a turma por algumas aulas e focar em Khan, que estava sendo literalmente alfabetizado em português. Perguntei a ela se ela tinha alguma ideia por onde começar e qual material usar, ela disse que não, mas que estava determinada a não o deixar para trás. Orgulhosa, ela disse, 'hoje ele está assim: fala mais que o homem da cobra, foi uma evolução muito rápida e ele merece o crédito por isso' (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 17/10/2022).

Observa-se a partir dessas experiências que há uma demanda que vai desde a adoção de materiais didáticos à formação docente em PLA/PLAc, pois isso permitiria que o professor estivesse munido de várias ferramentas, pensadas para suas necessidades em sala. Desse modo, o trabalho não seria tão solitário nem concebido como um desafio pessoal de cada professor. Muitas vezes, devido à própria novidade que o PFOL representa na rede pública de ensino e na

carreira docente dos professores, é comum olhar para a situação como um desafio pessoal, proposto a cada docente ao longo de sua carreira. A professora da turma deixou isso evidente em uma de suas falas, que trago a seguir:

Estou para me aposentar e é a primeira vez que dou aula para uma turma assim, com demandas específicas, que não falam português e que, apesar de tudo, estão empenhadas em aprender. Aceitei o desafio e algumas vezes pensei em desistir, mas eles me motivaram. Se eu me aposentasse hoje, teria fechado minha carreira com chave de ouro, porque tudo isso foi muito especial (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 18/11/2022).

Cabe refletir como podemos auxiliar os professores de PFOL para que se sintam amparados e não desbravadores do desconhecido, contribuindo para que eles não se encontrem sozinhos ou frustrados com as intercorrências ao longo do ano letivo. É preciso um cuidado para não romantizarmos demais os desafios dos professores de PFOL e acabarmos invisibilizando as lacunas que as instituições de ensino e as políticas linguísticas ainda precisam suprir.

A desistência de Khan lança luz, por sua vez, para a realidade de muitos migrantes que vivem sob a incerteza do mercado de trabalho. Muitos alunos, para terem acesso ao curso do PFOL, precisam negociar o horário de trabalho, como é o caso de Baptiste, ou deslocar-se pela cidade sem acesso ao passe do estudante para evitar as tarifas do transporte público, como Frederick e o casal Ju e Jimmy, ou ainda encontrar pessoas que ajudem a tomar conta de seus filhos para que a mãe possa ir até a escola, como Sofía. Essas questões não apenas dificultam o processo, mas trazem insegurança sobre o futuro, pois precisam pensar em dobro antes de fazer planos sobre o dia de amanhã.

Essas incertezas refletem, de certa forma, não apenas a realidade dos migrantes, mas de toda uma classe social de pessoas menos favorecidas, sejam elas migrantes, indígenas, negras ou pobres, tendo em vista a realidade do sistema capitalista que explora as pessoas e as marginaliza com base em critérios de valor e *status* (NASCIMENTO E SILVA, 2021; ALBERTONI, 2021)

Outras questões revelaram-se nas entrevistas quando convidei 7 alunos para uma conversa individual fora da sala de aula. Conforme apresentei, no capítulo anterior, a escolha dos participantes se deu em relação às histórias que iam compartilhando em sala durante as observações, histórias que os tornavam únicos, mas também com trajetórias em comum com os demais.

Frederick, Bradidi, Ilesanmi, Sofia, Ju, Pe. Guy e Samuel aceitaram participar das entrevistas semiestruturadas. Embora as entrevistas tenham sido realizadas uma a uma pensando nas questões já levantadas pelos estudantes em sala de aula, tentei manter algumas perguntas essenciais e comuns que me permitissem entender suas trajetórias e repertórios linguísticos, além do que achavam do curso do PFOl (Apêndice 2).

Em relação à pergunta sobre o porquê de terem escolhido o Brasil, gostaria de destacar que seu propósito foi obter algumas informações que simplesmente não poderiam ser perguntadas diretamente sem correr o risco de ser indelicada. Assim, para saber qual era o *status* de migração dos estudantes, se eram refugiados ou não, era preciso incitá-los a uma possível narrativa das suas trajetórias e então a refutação se fora ou não uma escolha. Talvez pudesse ter formulado perguntas outras para obter essa informação, o que não me ocorreu durante a formulação das perguntas da entrevista, em decorrência da minha preocupação em ser sensível à realidade dos estudantes, sem, no entanto, pressupor as causas de suas vindas.

Nessa mesma direção, a pergunta sobre quais línguas usam com mais frequência mostra uma contradição, a partir do meu enquadramento epistemológico, em que propus conhecer os repertórios linguísticos dos estudantes. Essa dificuldade para me referir aos repertórios linguísticos é um tensionamento que foi vivenciado ao longo de todo o trabalho de campo e durante a escrita da dissertação, em que busquei distinguir os termos por meio do uso de notas de rodapé ou de explicações no texto. Isso mostra tensionamentos entre ideologias da linguagem que perpassam todo o trabalho.

Como é de se esperar em pesquisas qualitativas e etnográficas, as falas dos participantes tomaram, por vezes, outras direções. Assim, outros assuntos também foram trazidos e algumas perguntas foram reformuladas ou expandidas para dar suporte aos participantes e para que suas falas pudessem ser registradas em sua totalidade. Além de responderem às perguntas planejadas inicialmente, os participantes também trouxeram outros temas, contaram sobre suas trajetórias, falaram de planos e sonhos, alguns relatos de racismo e acidentes.

A seguir, apresento a análise de dados. Trago três asserções que dialogam com os objetivos específicos da pesquisa e os dados das entrevistas e da observação para a análise.

5. LÍNGUA E DIVERSIDADE: TENSÕES ENTRE IDEOLOGIAS DE LINGUAGEM

Neste capítulo, dedico-me a olhar para os registros gerados ao longo de minha pesquisa, a partir dos seus respectivos objetivos. Os resultados são provenientes de uma triangulação de registros das falas dos estudantes e das observações, anotações nas vinhetas narrativas e sua escrita. Nossa asserção principal deste trabalho é a de que estudantes e professora negociaram tensões entre língua e padronização e diversidade linguística.

Na triangulação, todos os registros foram analisados com o objetivo de compreender as trajetórias, as vivências e as experiências dos alunos. Assim, o pesquisador se torna interlocutor de suas falas em que apresenta o que se passa ali por meio da linguagem, isto é, quais ideologias são mobilizadas, quais significados construídos, quais aspectos socioculturais e identidades os participantes assumem e negociam em sala de aula.

Os resultados obtidos são, por um lado, parte da compreensão do pesquisador observador que, dentro e a partir do seu contexto, busca entender como se dá o engajamento dos participantes com trajetórias múltiplas e repertórios linguísticos multifacetados. Por outro lado, esse mesmo pesquisador não deixa de vivenciar, durante a observação e talvez mesmo depois dela, com a escrita da dissertação, o processo de reflexividade e estranhamento pelo qual passa na pesquisa etnográfica, dado o trabalho com o outro.

A etapa analítica exige uma grande sensibilidade para com aquilo se passa no contexto observado, no sentido de traduzir os acontecimentos sem se deixar levar por pré-julgamentos (URIARTE, 2012). Desse modo, pensando nas questões que ainda estão invisibilizadas sobre a linguagem, convido à leitura desta análise.

A seguir, trago três asserções, uma abrindo cada seção deste capítulo respectivamente, a partir dos objetivos específicos do trabalho.

5.1. COMO OS ESTUDANTES MOBILIZAM SEUS REPERTÓRIOS LINGUÍSTICOS NA COMPREENSÃO DO PORTUGUÊS

Apresento a asserção desta seção: os estudantes mobilizam seus repertórios linguísticos para aprender português. Esta seção está ligada ao primeiro objetivo específico da pesquisa.

Os estudantes mobilizaram diferentes recursos linguísticos e semióticos que compõem o repertório linguístico de cada um para aprenderem e compreenderem o português nas diferentes práticas em que se engajaram. Com a observação, foi possível verificar que os

estudantes negociavam os sentidos e as dúvidas para gerar compreensões, para isso, utilizaram imagens, música, um bolo, gestos, a posição como cantam o hino nacional, o uso de aplicativos de tradução, dicionários e aspectos culturais. Além desses recursos, também se verificou o uso de recursos linguísticos como meio de estabelecer sentidos entre novas palavras aprendidas, confirmar o entendimento ou suprir a falta de vocabulário.

Em relação aos recursos semióticos e linguísticos, é importante ressaltar que eles acontecem simultaneamente e que aqui são trazidos separadamente e em uma sequência para fins de análise, uma vez que essas questões se mostram intrinsecamente relacionadas na prática.

O primeiro recurso semiótico que trago foi a questão das figuras para mostrar como se dava a mobilização dos conhecimentos dos alunos. O uso de figuras não era recorrente entre a turma, contudo, houve momentos em que estudantes ficavam em dúvida entre os sentidos das palavras e então a professora utilizou uma imagem do Google para resolver a questão. Vejamos o trecho da vinheta narrativa em que relato essa negociação:

No texto lido, uma das personagens era uma borboleta. Para verificar se todos haviam entendido, a professora perguntou: ‘todos sabem o que é uma borboleta?’ Alguns disseram que sim, mas Khan disse que não. Então os colegas começaram a conversar, Bradidi disse: ‘Em francês, é *papillon*’. E Sofia disse: ‘em espanhol, é *mariposa*’. Então Khan disse: ‘*Mariposa* eu sei o que é’. Então a professora se apressou em dizer que, em português, mariposa é um inseto diferente de borboleta. A turma se dispersou em uma conversa breve sobre quem sabia ou não sabia o que significava borboleta, com alguns alunos dizendo em francês que era o mesmo que *papillon*, outros em crioulo, e Khan e Sofia afirmando que era Mariposa, embora cada um estivesse pensando em um inseto diferente: Sofia pensava na borboleta de jardim, que se chama *mariposa* em espanhol; Khan pensando na mariposa em português, que ele já conhecia, mas não sabia que era um inseto completamente diferente da borboleta de jardim. Após perder o foco da sala por alguns segundos, a professora percebeu a confusão entre os alunos e então ela decidiu pesquisar na internet uma imagem de uma borboleta para Khan. Ilesanmi me olhou sem entender a discussão em português e eu respondi em inglês: ‘*She asked if everybody knew the meaning of borboleta, which is a butterfly, like the one she is showing on her phone right now.*’ (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 17/10/22).

Retomando o conceito de translanguagem, discutido no capítulo 2 deste trabalho, é possível ver como eles utilizam dos recursos disponíveis para elaborar entendimentos, o que lhes permitiu mobilizar a ideia de “borboleta” e de “mariposa”. Além disso, o uso da imagem é um exemplo da mobilização de recurso semiótico para mostrar a diferença entre os dois

insetos, configurando uma prática que foi empregada com o intuito de possibilitar a compreensão da palavra que gerou dúvidas.

Além do uso da imagem, outras práticas também mobilizaram sentidos e possibilitaram compreensões relevantes para a troca entre os alunos. Uma prática recorrente foi o uso de tradutor, aplicativos de aprendizagem de línguas e dicionários para confirmar entendimentos e/ou para buscar a tradução ou pronúncia de enunciados.

Com relação ao uso do tradutor, era muito comum os alunos romperem o silêncio da sala ou interromperem a professora com o uso de tradutores automáticos. Muitos deles faziam aula com o tradutor ligado e aproveitavam os recursos de áudio e pronúncia para aprenderem a repetir.

Algumas vezes durante a aula, é possível ouvir *apps* fazendo a tradução de palavras isoladas ou lendo trechos mais longos. A professora inclusive acalma os alunos dizendo que ela entende que eles precisam utilizar essas ferramentas e que não tem problema, pois muitas vezes acontecem acidentes com os volumes que interrompem o silêncio da sala (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 17/10/22).

Ilesanmi também fez uso do tradutor, traduzindo um e-mail de emprego que recebeu. Contudo, nem sempre encontrava lógica nas traduções mais longas, nas quais se deparava com palavras de duplo sentido e com termos que faziam parte da cultura brasileira, como é o caso dos termos “primeiro grau” e “segundo grau” para se referir ao nível de escolaridade.

Assim como ele, outros também utilizavam as ferramentas *online* para traduzir páginas e sites automaticamente, por exemplo Nadine, que traduz os posts do Facebook do português e do inglês para o francês.

Nadine aproveitou que havia acabado as atividades e perguntou se eu tinha Facebook, então abriu o aplicativo e começou a olhar sua página no Facebook ao meu lado, quando encontrou um post que lhe chamou atenção, clicou na opção “traduzir” e leu o post em francês. (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 17/11/22).

Outros aplicativos que faziam parte do dia a dia de alguns dos alunos são os *apps* de aprendizado de línguas, como o Duolingo. Muitos alunos encontraram na minha presença na sala de aula uma forma de praticar o português e, quando viam que a rotina das aulas e os colegas, que também tinham a mesma intenção, os impediam de ter exclusividade na conversa comigo, me pediam para falar com eles e dar dicas de como praticar o português.

Abel me perguntou se eu conhecia o aplicativo Duolingo, e eu disse que sim. Então ele me disse que todos os dias estuda um pouco de português utilizando o aplicativo e me mostrou em que nível já estava. Em seguida, pediu-me sugestões de músicas em português e de filmes que ele pudesse assistir para praticar também (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 26/10/22).

Bradidi também fazia uso do tradutor para encontrar palavras das quais precisava. Para ele, esse trabalho não era apenas para encontrar termos de uma língua para outra, mas devido ao seu repertório linguístico diversificado, também era uma forma de verificar se era a forma lexical correta para a língua nomeada que utilizava, por exemplo, o caso da palavra *mouillet* e tantos outros momentos em que verificava sua fala.

Hoje foi um dia chuvoso e um temporal dificultou minha ida à escola. Logo que cheguei, encontrei Bradidi esperando e ele me disse ‘Você está, como fala no Haiti, em francês, *mouillet*’, eu sorri em vista da semelhança com o português e entendi o que ele queria dizer, mas ele não me deixou dizer a palavra em português, pois queria encontrar no tradutor do celular. Esperei que ele me explicasse como queria, mas então desistiu e eu lhe disse ‘molhada’. Ele então disse: ‘Você está com frio, porque você está molhada’ (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 05/10/22).

Bradidi foi o primeiro a pedir algum tipo de sugestão para que pudesse impulsionar a aprendizagem, conforme o trecho a seguir:

Bradidi me esperou na saída da aula para me perguntar se eu tinha alguma sugestão sobre como ele poderia praticar o português, pois não sabia como fazer isso fora da escola. Ele me contou que mora com o cunhado, mas como este trabalha o dia todo, ele fica sozinho e não consegue praticar. Perguntei a ele se ouvia músicas em português, se via televisão ou ouvia rádio, então ele me disse que não, pois achava muito chato tentar entender e não conseguir. Sugeri a ele que usasse o aplicativo Duolingo, para manter a prática e convidei ele a sempre chegar mais cedo e conversar comigo antes do início das aulas, para exercitar um pouco de seus conhecimentos (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 05/10/22).

O uso de dicionário também era comum. Alguns alunos faziam o uso do dicionário de papel tradicional, como Michel, que procurava o significado das palavras escritas pela professora no quadro em seu dicionário e as anotava no caderno.

Michel folheava o dicionário em busca do termo ‘esforcei’, que estava escrito no quadro, então percebi que já havia anotado outras 4 palavras. Expliquei a ele que se tratava de um verbo, por isso não estava encontrando, então ele me perguntou o que significava, tentei explicar o sentido, mas ele não

compreendeu. Bradidi e Frederick ouviram e perguntaram em inglês, depois que eu lhes disse, Bradidi explicou aos demais colegas em crioulo. (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 10/04/22).

Esse dado aponta, mais uma vez, para a prática da translanguagem, o que muitas vezes se assemelha a um *code-switching*, isto é, uma troca de código. O que diferencia uma prática da outra é a forma como transitam entre os recursos que compõem o seu repertório, sem preocupação com fronteiras de línguas. Empregam, essa prática visando a compreensão das e nas práticas discursivas em que se engajam, como uma forma de assumir a agentividade diante da comunicação e dos objetivos comunicativos que vivenciam. Nos contextos apresentados, os participantes “utilizavam práticas de linguagem translíngues, ou seja, transitavam entre as duas línguas de seu repertório na mesma situação de comunicação e o faziam de forma intencional, utilizando sua agentividade para dar sentido às suas experiências” (CARDOSO, 2015, p. 116). Isso acontece, segundo a pesquisadora, pelo fato de os estudantes assumirem uma postura agentiva em que transitam por seu repertório linguístico de forma a conferir sentido para as práticas em que se engajam. Também revela uma forma de resistência, a qual a autora explica com base em Canagarajah (2013).

a agentividade dos alunos faz com que eles não somente transitem de uma língua para outra, mas usem elementos de diferentes línguas como forma de resistência. Nessa perspectiva, que o autor chama de negociação linguística, ele elenca três pressupostos: a) a subjetividade agentiva, a partir do qual se entende que os indivíduos têm habilidade de resistir à dominação e renegociar estruturas ideológicas e sociais a seu favor; b) a resistência linguística, a partir do qual a linguagem pode ajudar a negociar e resistir a diversas ideologias e interesses; e c) a variabilidade local, a partir do qual instituições e relacionamentos no nível local desfrutam de uma relativa autonomia para possibilitar negociação, modificação e resistência a estruturas de nível macro. Assim, a negociação linguística “é uma forma de renegociar línguas e culturas, e apropriar-se delas para fins estratégicos em seus próprios termos” (CANAGARAJAH, 2013a, p. 56). (CARDOSO, 2015, p. 116).

Além disso, durante a observação, era comum que os alunos trouxessem dúvidas sobre questões cotidianas. Na minha segunda semana acompanhando a turma, Sofia perguntou o significado das palavras “malandro” e “mané”, pois ela disse que havia ouvido uma música sobre isso. Outros alunos começaram a levantar hipóteses sobre o significado, pois muitos haviam escutado os termos como vocativos, ao passo que também davam exemplos de outras gírias que as pessoas usavam para se dirigir às outras na rua.

A professora perguntou se os alunos tinham alguma dúvida antes de ela iniciar a aula, então Laura disse a ela que estava pensando em uma música que havia escutado, que dizia ‘Malandro é malandro e mané é mané’, e ela não conhecia essas palavras. Khan entrou na discussão e disse que já

havia ouvido os termos quando uma pessoa se dirigia a outra. Enquanto a professora anotava as duas palavras no quadro, os alunos começaram a discutir outras palavras que os brasileiros no bairro usavam para chamar outras pessoas, por exemplo: mano e velho. Ela explicou que malandro é uma pessoa esperta que tenta sempre se dar bem em uma situação e o mané é o oposto, é o cara que é bobo. Para explicar isso, ela deu um exemplo usando uma experiência de vida contada por Pedro à turma há algumas semanas. Ela disse: 'naquela história que Pedro contou sobre seu último emprego, ele disse que os outros funcionários faziam ele trabalhar mais enquanto ganhava menos. Então os funcionários estavam sendo malandros e tentando fazer Pedro de bobo.' Em seguida, ela perguntou a eles quem eles achavam que estava certo e alguns alunos comentaram que o malandro está errado por ser desonesto e o mané é recompensado por Deus por não ter sido maldoso (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 17/10/22).

Nessa prática, há evidências de uma negociação de entendimento que envolve uma questão cultural brasileira e a professora traz um fato ocorrido com um dos estudantes, Pedro, para exemplificar a diferença de sentidos entre os termos. Além disso, pergunta aos estudantes sobre julgamento de valor envolvido nos termos, ao que alguns deles respondem.

Além dessa dúvida de Sofía relacionada a uma música, em outra prática, os alunos tiveram a experiência de ouvir o hino nacional do Haiti, enquanto viam um vídeo, e o hino nacional do Brasil. Essa experiência permitiu que eles trocassem ideias em relação à cultura e às formas de civismo desenvolvidas no ato de cantar o hino nacional.

O aluno Louis, em uma das aulas reservadas para a apresentação da turma do PFOL em comemoração ao dia da Consciência Negra, decidiu ser responsável por levar uma apresentação de slides, na qual ele mostraria um pouco da cultura de seu país, o Haiti. Com ele, outros colegas demonstraram como se dança um dos ritmos típicos do país, as alunas Adelini e Marie vestiam a camiseta com a bandeira do Haiti enquanto faziam tranças nos cabelos de outras alunas da escola.

Louis chamou as colegas para irem até a frente do anfiteatro para mostrarem a bandeira em suas camisetas enquanto ele apresentava as festas típicas, a música, a seleção de futebol haitiana, as praias e, por fim, cantaram o hino. Quando chegou o momento de cantar o hino, ele pediu que todos os alunos e professores que o assistiam ficassem de pé e colocassem a mão direita no peito, porque segundo ele 'tem que ter respeito'. Então ele tocou o hino nacional e deixou que os colegas haitianos da turma cantassem a letra enquanto nós ouvíamos. Ilesanmi ouviu o hino e me perguntou por que eles colocaram a mão no peito, expliquei a ele que era a forma como demonstravam respeito e ele me perguntou se no Brasil fazíamos o mesmo. Disse a ele que ele veria muitas pessoas pôr a mão no peito

ou aplaudir o hino, mas até onde eu sabia, o padrão é manter as duas mãos ao lado do corpo. Na aula seguinte, a professora trouxe a letra do hino nacional brasileiro, com uma lista de glossário e apresentou um vídeo do *Youtube*, com a letra e imagens de fundo que mostravam as florestas e o exército. Ela perguntou a eles se já haviam ouvido o hino brasileiro e alguns deles disseram que apenas nos jogos da Copa. Então ela colocou a música e pediu que eles tentassem cantar, mas não pediu que ninguém se levantasse, pois ela e eu também ficamos sentadas acompanhando a atividade de escuta do hino. Ambos os vídeos, do hino haitiano e do brasileiro, traziam imagens de fundo, com lugares que representavam o país, a bandeira ao vento e as forças armadas. Os alunos discutiram com a professora a idade do hino brasileiro e a letra, com seu vocabulário antigo e 'diferente'. (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 23/11/22).

Esse trecho mostra como elementos da cultura dos estudantes e do país de destino deles foram mobilizados como recursos semióticos que carregam significados e comunicam aspectos culturais dos lugares. Louis traz o hino como uma forma de enaltecer o país de origem, como elemento que é ligado ao orgulho e ao nacionalismo. Adelini e Marie fizeram tranças nos cabelos das colegas, também como um aspecto cultural de reafirmação da identidade do país delas.

As imagens presentes nos hinos haitiano e brasileiro comunicaram aspectos de orgulho e representação da cultura daqueles grupos, muitas vezes ligados a paisagens e imagens da fauna e da flora dos respectivos países. Assim, duas questões são evidenciadas a partir dessa prática: a primeira é que os recursos semióticos empregados em ambas as atividades tiveram o intuito de comunicar aspectos de cultura, geografia e orgulho de ambos os países e, segundo, mostra como as noções de nação e de língua estão interligadas a outros símbolos, como o da bandeira e o do hino.

Outra questão que foi relevante em termos de mobilização de conhecimentos foi a discussão sobre o que seria um bolo formigueiro e os ingredientes para fazer esse bolo. Em uma das aulas, a professora trabalhou com uma narrativa em que as personagens comiam bolo formigueiro. Durante as atividades, a professora discutiu com os alunos a ideia do que seria o bolo formigueiro. O nome do bolo, culturalmente falando, é dado por meio da metáfora entre a aparência da massa com granulados e um formigueiro, ou seja, os granulados de chocolate representam as formigas do bolo.

Essa experiência foi de certo modo divertida, os alunos não conseguiram entender rapidamente a metáfora, mesmo depois que a professora explicou o ingrediente que conferia o

aspecto de formigas, pois muitos desconheciam o doce granulado. Então ela se propôs a trazer um bolo formigueiro para eles, conforme o trecho a seguir:

A professora corrigiu o exercício da aula passada e depois celebrou dizendo 'Hoje fui no mercado e vi uma coisa que me lembrou de vocês, olha o que eu trouxe para vocês: um bolo formigueiro!'. Uma das alunas, que não estava na aula sobre a narrativa do bolo formigueiro, disse: 'mas tem formiga aí?'. A professora explicou novamente o que era granulado e cortou as fatias para eles (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 24/10/22).

Nessa prática, vemos que há uma questão cultural em relação ao modo de preparo do bolo, que os significados do texto foram expandidos diante do bolo dias depois. Os alunos puderam conhecer o doce granulado, o bolo e ainda degustar um pedaço do bolo trazido pela professora.

As questões culturais foram trazidas e vivenciadas constantemente durante a observação e nas entrevistas. Algumas mencionei ao longo do trabalho, por exemplo, a forma como eles cumprimentam dando a mão um a um, apesar de ser um grupo grande de pessoas. A questão cultural também era uma dúvida deles, como entender melhor a cultura brasileira, por isso, Ju pediu à professora que desse uma aula sobre cultura brasileira, no dia 31 de outubro, após a professora perguntar-lhes o que eles gostariam de ver na aula antes do fim do ano letivo. Essa aula marcou uma espontaneidade dos alunos em se posicionar e discutir certos assuntos que, muitas vezes, na cultura brasileira, não são discutidos abertamente, como religião e política.

Os estudantes discutiram religião abertamente e isso precisou ser ressignificado por mim, pois, como pesquisadora, muitas vezes meus construtos sociais, minhas crenças, atravessavam meu olhar sobre categorias, como religião, uma categoria pouco discutida nas escolas brasileiras. Exemplifico com a vinheta narrativa a seguir:

Os alunos começaram a discutir religião e, com exceção talvez de um aluno que se declarou católico, os demais eram todos protestantes e abertamente contra a religião católica. A professora, como mediadora da conversa, demonstrou-se levemente incomodada com a forma como eles se posicionaram criticamente contra a doutrina da religião e tentou argumentar com eles que eles precisam conhecer melhor antes de criticar, que talvez estivessem lidando com coisas que pra eles não fazem sentido, mas que aos olhos dos outros fazem, e vice-versa. Então, eles começaram a citar versículos para sustentar a opinião deles. (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 31/10/2022).

Dentre os 20 alunos presentes, a maioria participava das igrejas de denominação batista e adventista, alguns da igreja Congregação Cristã e da Assembleia de Deus, e um da Igreja

Católica. Esse momento também mostra como a cultura e os sentimentos são recursos semióticos a partir dos quais os falantes mobilizam e negociam sentidos, não deixando de ser uma forma de compor seus repertórios linguísticos, a partir dos significados atribuídos às coisas.

Além disso, em relação à cultura, também trago um exemplo de Frederick conversando com a esposa de Ilesanmi.

Ilesanmi me apresentou sua esposa e as filhas e, em seguida, ela cumprimentou Frederick em inglês, e ele logo disse a ela que era da Nigéria também. Ela, então, se apressou em se inclinar 2 ou 3 vezes e se desculpar, pois não sabia que ele era nigeriano. Ele fez um sinal de despreocupação para ela, que seguiu se inclinando. Mais tarde, perguntei a Frederick porque ela havia se desculpado e se inclinado para ele. Ele me disse que ela se desculpou por não ter reconhecido ele como nigeriano e que o ato de se inclinar mostrava respeito por ele ser mais velho do que ela. [...] Perguntei a ele se ele a havia reconhecido como nigeriana, ele disse que já sabia pela forma como ela se veste e pelas cores e padrões da sua roupa. Ele, por outro lado, não foi reconhecido, pois estava com o uniforme de trabalho (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 26/10/22).

Nesse trecho, ficam evidentes diferenças culturais, negociadas por meio de recursos semióticos e linguísticos (SILVERSTEIN, 2003; PINHEIRO; ALENCAR, 2016). Na Nigéria, uma das formas de demonstrar respeito aos mais velhos é por meio da postura e da reverência.

Na entrevista com Frederick, perguntei a ele se o fato de não fazermos reverências para ele o incomodava. Ele me respondeu que não, pois não fazia parte da nossa cultura, portanto não o estaríamos desrespeitando ao não fazer a reverência. Ilesanmi trouxe essa questão também em sua entrevista comigo:

Todos nós viemos de origens diferentes, orientações diferentes, culturas diferentes. Então, não posso comparar sua cultura com a minha cultura. você entende? Pelo fato de a gente fazer isso na cultura do nosso país, não quer dizer que você tenha que fazer o mesmo no seu país [...]. Significa que você é livre (ENTREVISTA COM ILESANMI, 09/11/22, tradução minha³⁵).

Também perguntei a Ilesanmi como funcionavam as reverências entre esposos e ele me disse que a esposa deve respeito a ele em algumas questões, por ele ser o marido, pois dentro

³⁵ We all came from different backgrounds, different orientations, different cultures. So, I can't compare your culture to my culture. Do you get? For the fact that we do that in our culture in our country, it doesn't mean you have to do the same in your country [...]. It means you're free (ENTREVISTA COM ILESANMI, 09/11/22).

da cultura Iorubá ele é colocado como cabeça da família, mas que não há necessidade de muita formalidade, pois tecnicamente esposos são um só a partir do casamento.

Esse trabalho dos estudantes de se valerem de recursos semióticos como forma de compreender o português mostra como a necessidade de se comparar palavras, confirmar e retomar significados e a própria comparação entre línguas sustentam a aprendizagem do PLA e ressignificam aspectos da cultura brasileira para os estudantes.

O exemplo a seguir é outra prática de translinguagem. Ela aconteceu no dia 17 de outubro e mostra uma conversa entre Bradidi, a professora e os colegas que vieram do mesmo país que ele e falam o crioulo e o francês. Trata-se de tentativas de Bradidi de sanar suas dúvidas e elaborar entendimentos com a professora e, para isso, utilizavam português, crioulo haitiano e francês e contava com a ajuda dos colegas, e quando esta atendia outros alunos, ele se dirigia a mim em inglês-português.

Bradidi, um dos mais participativos da sala, anota tudo em seu caderno e frequentemente tenta sanar dúvidas com a professora, mas sua fala o faz desistir de se expressar, mais por desejo de se expressar rápido e coerentemente do que por vergonha ou dificuldade. Muitas vezes nessas trocas com a professora, há uma certa impaciência para que ele finalize sua ideia. Com isso, toda vez que ele começava e se confundia, os colegas falavam em coro atrás dele em francês (normalmente Pedro fazia isso) ou crioulo (Ju e os demais colegas haitianos), guiando o que ele queria falar ou reexplicando as coisas das quais ele mostrava dúvidas. Quando não concordava com os colegas e a professora desistia de lhe dar atenção, ele trocava do português-francês que usava com os colegas e a professora e tentava inglês-português comigo (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 17/10/22).

Nessa aula, vemos que houve uma troca entre os pares como uma forma de dar suporte a Bradidi por meio do crioulo haitiano e na própria compreensão dos colegas que falam com ele em francês, português e crioulo. Esse apoio dos colegas o auxiliava, pois suas dúvidas estavam sempre ligadas ao léxico do português e a falsos cognatos, por isso, contava com essa mediação nas três línguas para elaborar sentidos das coisas que aprendia. Durante essas trocas, Bradidi justifica-se constantemente e repete suas dúvidas mais de uma vez, mostrando-se relutante em acreditar nas respostas dos colegas e da professora logo na primeira tentativa. Essa característica rendeu-lhe o apelido entre os colegas de “professor”, pois estava sempre questionando.

Percebe-se que a prática de translinguagem se torna comum entre os estudantes em momentos específicos em que seus repertórios linguísticos são acionados para suprir alguma incompreensão do português. De acordo com Lucena e Nascimento (2016, p. 49), “a

translinguagem oferece uma maneira de capturar e expandir práticas complexas de falantes que trazem inscritos em seus corpos um repertório linguístico formado não por sistemas autônomos, mas sim, por uma ação que gera trans-sistemas semióticos [...]”.

Outra prática de translinguagem ocorreu com Ilesanmi, quando reconheceu um termo em português e perguntou em inglês para confirmar o sentido.

A professora pedia exemplos de adjetivos que caracterizavam o personagem do texto lido, então um dos alunos disse: ‘Feliz’, então Ilesanmi me olhou e perguntou: *happy?* E eu concordei (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 24/10/22).

Com Samuel e Pe. Guy que, ao fazerem as entrevistas juntos, se ajudaram na forma como apresentavam as respostas, muitas vezes ocorria uma reformulação de sentidos ou apenas uma verificação de que haviam compreendido as mesmas coisas.

Giovanna: Suas filhas nasceram aqui, Pe. Guy?

Pe. Guy: Sim.

Samuel: *elle a demandé si sa fille était née ici*³⁶.

Pe. Guy: Ah, não. Lá no Haiti.

(ENTREVISTA COM SAMUEL E PE. GUY, 09/11/22).

Um segundo dado, também de Bradidi, está na resposta que ele dá durante a chamada, respondendo em inglês: “*T*”. Nesse momento, a turma se dividiu entre os falantes de crioulo, que riram dele por ter falado em inglês: Sofia, que achou estranho ele responder em inglês quando essa não é uma de suas línguas maternas; Khan, que questionou se aquilo era francês; e Pedro e a professora, que apenas riram para a forma como Bradidi se expressou em sala de aula.

Bradidi mobiliza, com frequência, seu repertório linguístico para elaborar a compreensão dos textos e das atividades em sala de aula. Apresento a seguir um trecho da entrevista semiestruturada com Bradidi, em que ele descreve o papel que o crioulo ocupa nas suas práticas, a qual me referi em termos de língua materna, devido à familiaridade dos falantes com o termo:

Giovanna: Qual é sua língua materna?

Bradidi: *C’est Créole. Français*, fala francês, porque *todo* mi vida passa na escola, tudo na escola: francês. Por isso, *créole c’est* primeiro, *français* é segundo, porque, **even though**, porque todo livro, todo

³⁶ “Ela perguntou se sua filha nasceu aqui.” (Entrevista com Samuel e Pe. Guy, 09/11/22, tradução minha).

faze en la escola, que faze na escola, generalidade, família, amigo, tudo: crioulo. Crioulo é *maternel*, se sente melhor [...]. Eu tenho muito amigo fala *français* e todo dia vai en la escola, visitar escola lá, escola lá, pra isso se familiarizar com francês, tudo que é um pouquinho diferente, especial, é crioulo. ‘Konprann byen?’ (ENTREVISTA COM BRADIDI, 09/11/22, grifos meus).

Percebe-se que Bradidi mobiliza seu repertório como uma forma de dar sentido ao que lhe é perguntado e àquilo que quer responder. Por isso, depois de sua explicação, termina com uma confirmação para saber se eu havia compreendido sua fala.

O que permite que Bradidi mobilize esses conhecimentos é justamente sua trajetória de vida, pois ele mesmo relatou durante a entrevista sobre o contato que teve com pessoas dos Estados Unidos e de outros países na América do Sul e Central que falam espanhol. Seu trabalho, no Haiti, era como assistente social, ajudando a arrecadar doações para instituições médicas que atendiam pessoas necessitadas, daí o contato com falantes de várias línguas.

Curiosamente, percebe-se que Bradidi usa crioulo no final de sua resposta para perguntar se eu o entendi. Percebo que sua língua materna acaba sendo usada para expressões do cotidiano, marcadores discursivos, interjeições e agradecimentos.

Outra forma de mobilização de repertório entre aluno e professora foi com Sofia, que perguntou à professora como ela poderia descrever um bolo formigueiro:

A professora pediu exemplos de adjetivos para descrever o bolo, e Sofia disse-lhe que o bolo era *exquisito*. Então alguns alunos riram da palavra. A professora conversou com ela em espanhol e explicou que essa palavra significa outra coisa em português, dando exemplos de falsos cognatos em espanhol e português. Em seguida, disse-lhe que poderia usar o termo ‘delicioso’ (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 03/10/22).

Outros exemplos de os alunos fazerem uso de seus repertórios linguísticos para criar sentido sobre o que querem comunicar são vistos nas falas de Bradidi e Sofia, mas também na fala de Abel e Frederick. Abel era um dos alunos com o qual a comunicação era sempre difícil, por mais que ele tentasse falar comigo e praticar, ele ainda não compreendia o português e eu, por outro lado, não conseguia entender o que ele dizia, pois falava baixo e rápido e fazia uso de recursos de outras línguas para suprir as lacunas em sua fala. O exemplo de Abel mostra, acima de tudo, um aluno que buscava elaborar compreensões, mesmo que precisasse suprir lacunas de sua fala com recursos de seu repertório (GARCÍA, 2009; GARCÍA; SYLVAN, 2011). Abel foi o aluno que, em meu primeiro dia de observação, pediu para falar comigo em português sempre que pudesse para praticar.

As conversas com Frederick, por sua vez, sempre foram repletas de translinguagem. Inicialmente eu dei-lhe a opção de escolher se queria falar em português ou inglês e ele preferiu português para praticar. Contudo, ao perceber que não tinha as palavras que julgava certas para me contar alguns aspectos de sua vida antes de vir ao Brasil, ele passou a usar o inglês, com uma frase ou outra em português. Muitas vezes eu não sabia como abordá-lo, então, optava pelo português para iniciar e encerrar a conversa, restringindo o uso a cumprimentos e expressões do cotidiano, e usando o inglês para a conversa sobre passado e rotina atual.

Assim que Frederick chegou, tentei puxar assunto, mas ele quase não fala espontaneamente, deixando para mim a tarefa de fazer as perguntas [...]. Perguntei a ele quais lugares de Maringá ele conhece, e ele me disse que quase não conhece Maringá, porque vai do trabalho para casa ou para a escola e que não vai passear porque o dinheiro é pouco. Perguntei se ele não conhecia a Catedral, ele disse que sim. Depois ele seguiu dizendo: 'no meu país, o dinheiro não era tão pouco assim. Aqui trabalha muito e o dinheiro é pouco.' Perguntei a ele se havia diferença entre o Brasil e a Nigéria, ele disse: 'aqui tem luz em tudo, lá não tem tanta luz porque tem que pagar. Aqui tem muita água, lá tem que pagar o galão de água. Aqui o 'road' é bom, lá é ruim. Aqui o governo ajuda, lá não ajuda.' Perguntei a ele o que ele quis dizer com ajudar, ele disse que lá tudo é pago, escola, uniforme etc. O governo não ajuda. Nesse ponto, ele desistiu de falar em português e começou a usar o inglês, pois queria ter palavras para poder criticar a situação do país com a qual não concorda (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 26/10/22).

A mobilização do inglês feita por Frederick, assim como é para Bradidi, evidencia uma facilidade em discutir certos assuntos nessa língua. Nesses exemplos, os estudantes acionam seus repertórios linguísticos para gerar sentidos, mas também para se comunicar sobre certos assuntos. Além disso, a prática da translinguagem permite ao estudante utilizar seu conhecimento linguístico e semiótico para a interação, sem estar inteiramente voltado a uma língua específica (GARCÍA; WEI, 2014). Bradidi opta pelo francês quando quer trocar pequenas frases comigo para testar minha compreensão e usa inglês quando tem pressa e quer que eu lhe entenda rapidamente. Crioulo é falado somente entre seus pares e português para praticar em sala e com a professora.

Muitas vezes eu respondia aos alunos em sala de aula e me pegava pensando em qual língua me perguntaram e em qual eu havia respondido, visto que a rapidez com que os recursos linguísticos e semióticos iam sendo mobilizados nos gerava dúvidas sobre o quê e porque falávamos como falávamos. Tratava-se de uma prática para nos levar a encontrar a forma mais

eficiente para nos comunicar, a partir de um entendimento de quais formas funcionavam melhor em dados contextos, com certos interlocutores.

As formas escolhidas pelos estudantes em relação a essas situações, de certa forma, ditavam a forma como essa troca ocorria. Um exemplo é como Frederick insistia no uso do português comigo e, conseqüentemente, eu com ele, mesmo quando ele poderia conversar comigo e com Ilesanmi em inglês. Entretanto, sabendo que Frederick esperava poder usar o conhecimento do português comigo (fato que relatou no nosso primeiro contato), eu fazia uso dessa língua. E eu respondia a Bradidi de acordo com a forma como ele se dirigia a mim, se ele optava pelo inglês, eu também o fazia e se optava pelo português, eu respondia em português. Tratam-se de práticas de translíngua, nas quais línguas eram negociadas, inclusive por mim.

O uso da translíngua para os estudantes da turma do PFOL permite algumas vantagens em termos de compreender melhor as práticas em que se engajam e se fazer compreendidos nessas trocas, pois o “conceito de translíngua tira o foco da estrutura da língua e de um estudo de línguas em contato e concentra-se nos falantes bilíngues, no seu contexto social e na forma como utilizam a linguagem para fazer sentido de seu mundo bilíngue” (CARDOSO, 2015, p. 138).

Em síntese, por meio da análise desta seção, procurei mostrar que os estudantes utilizavam recursos linguísticos e semióticos que compunham seus repertórios linguísticos para elaborar entendimentos de enunciados e aspectos culturais brasileiros. Esses usos constituíram práticas de translíngua e foram empregados para a elaboração de entendimentos sobre o português. Retomando brevemente García e Sylvan (2011), discutidos no capítulo 2, a translíngua tem um grande potencial em contextos multilíngues, pois garante a agência das práticas comunicativas dos falantes, como os dados desta seção mostraram.

5.2. LÍNGUAS QUE COMPÕEM O REPERTÓRIO LINGUÍSTICO DOS PARTICIPANTES: TENSIONAMENTOS ENTRE IDEOLOGIAS DA LINGUAGEM

A asserção que se apresenta nesta seção é de que as línguas têm valores diferentes para os estudantes e está relacionado ao segundo objetivo específico da pesquisa.

Desde o primeiro dia de observação, diversos exemplos de mobilização dos repertórios linguísticos dos estudantes evidenciaram práticas em outras línguas que não em português. Bradidi me cumprimentou em português enquanto interrompia sua conversa com os colegas em crioulo, e a professora conversou comigo, a respeito de Khan, que fala, segundo ela, árabe e precisou aprender o alfabeto latino ao chegar na turma do PFOL. Assim, os primeiros contatos

foram revelando as línguas que compunham os repertórios linguísticos dos alunos e a forma como eram mobilizados entre si.

Os estudantes haitianos, por exemplo, não hesitavam em se comunicar entre si em crioulo, especialmente durante as conversas paralelas em sala, como forma de confidenciar segredos, contar piadas e tirar dúvidas do conteúdo. Diversas vezes, a professora dizia-lhes para falar em português e não usar a língua deles para falarem mal dela. Quando dizia isso, em tom de brincadeira, os alunos riam e insistiam em falar nas línguas que compõem seus repertórios linguísticos, para gerar dúvidas na professora sobre o conteúdo da conversa. Em geral, a professora não se opunha às conversas em suas línguas em sala de aula.

Dentre os estudantes que mais se destacam em meus dados, em relação ao uso das línguas que compõem seu repertório linguístico, destaco Bradidi. Desde o primeiro momento, a presença de outras línguas foi uma realidade em nossas interações, e isso ocorreu graças ao conteúdo da nossa primeira conversa, que apresento a seguir:

Me sentei ao lado dele e ele me perguntou se eu sabia inglês ou francês, expliquei que sou professora de inglês e que estudo francês há 4 meses [...], perguntei a ele quanto tempo ele estuda português e ele me disse que há 3 meses e eu repeti em tom de interrogação, pedindo que me ensinasse, *'trois mois?'*. Ele repetiu em francês para mim em confirmação. Então expliquei que estudo francês há *"quatre mois"* formulando a frase toda em francês, conforme o fazia, ele sorria satisfeito (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 05/10/22).

Nesse mesmo dia, ao fim da aula, conversei com Ilesanmi, que havia sido apresentado pela professora anteriormente.

Ao fim da aula, Ilesanmi me chamou no corredor e agradeceu por tê-lo ajudado em inglês a compreender os exercícios. Ele me disse que era um alívio ouvir alguém falar em inglês. Me disse que está no curso há 3 semanas, mas ainda não entende nada. Perguntei-lhe de onde ele era, pois a professora me havia dito que era da África, o que eu não soube dizer se ela se referia ao país ou ao continente (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 05/10/22).

A interação com Ilesanmi e, em seguida, com Frederick resultou em uma confusão que havia sido iniciada pela professora e reforçada por mim, quando assumi que Frederick era haitiano, antes de lhe perguntar. Isso ocorreu devido ao fato de a professora ter dito que havia apenas um aluno da África e que falava inglês, e eu já havia conhecido Ilesanmi. Apresento a seguir a conversa com Frederick:

Houve uma conversa sobre o fato de português ser uma língua difícil. Eu inicialmente assumi que ele falava francês, pois quando conheci a turma, a professora disse que um deles falava inglês e eu já o havia conhecido. Depois que Frederick me disse que achava o português difícil para falantes de inglês, surpreendi-me por ter inferido algo sem ao menos questionar antes [...]. A conversa com Frederick foi cheia de surpresas para mim, que fui questionando minhas próprias visões de pertencimento, linguagem e branquitude. Frederick, em um certo momento, decidiu perguntar-me se eu falava inglês, e eu disse que sim. Ele me testou perguntando meu nome em inglês, vendo que eu era capaz de responder ele disse: ‘você fala mesmo inglês’. Perguntei a ele se ele preferia falar em inglês e ele me disse que preferia português, pois podia praticar, contudo afirmou que era bom ouvir inglês e também iorubá, que é outra língua que fala. Por fim, ele me explicou que é possível encontrar falantes de iorubá na Bahia (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 10/10/22).

Esse fato ocorrido com Frederick mostra como o olhar institucionalizado coloca os estudantes em determinados lugares, a partir da posição desse “sujeito ouvinte branco” (ROSA; FLORES, 2015), que faz enquadramentos dos falantes e os racializa a partir de seus modos de falar. A partir daí, também ficou evidente que havia uma língua que constituía o repertório linguístico de Frederick que até então ele não havia partilhado conosco. Nesse sentido, cabe questionar se esse não-compartilhamento se deu por falta de espaço para isso porque afinal, quando houve uma oportunidade, ele o fez. Além disso, era interessante ver a forma como Frederick não só sabia, mas compartilhava o conhecimento a respeito da presença de outros falantes de iorubá no Brasil.

Esses dados mostram os valores atribuídos a certas línguas, como o inglês. Assim como foi inesperado para mim que Frederick era falante de inglês, este também testou o meu saber em inglês e deu um retorno em termos de “você fala mesmo inglês”. Outro dado nesse sentido está relacionado ao iorubá, que é apresentada por Frederick como sendo possível encontrar falantes dessa língua na Bahia, dando entender que, embora menos conhecida que o inglês, também há falantes no Brasil e que eu, como sua interlocutora, poderia não saber dessa informação.

No contato direto com os alunos nas observações e nas entrevistas o valor das línguas nomeadas se tornou evidente, quando são relacionadas com pertencimento e afetividade. A seguir, apresento dois contextos em que a noção de pertencimento, por meio da língua nomeada, chamou atenção em minha pesquisa: os repertórios linguísticos de Ilesanmi e Frederick, para

marcar sua identidade étnico-linguística e de Bradidi, Samuel e Pe. Guy, que mostram as marcas de afeto através do uso de certas línguas nomeadas³⁷.

Frederick e Ilesanmi foram dois alunos com os quais interagi muito durante a observação, no caso deste último devido ao fato de ele não saber o português e se comunicar comigo em inglês exclusivamente. Por isso, acabei tornando-me uma espécie de auxiliar tradutora em sala para que ele pudesse acompanhar as aulas enquanto não compreendesse o português. No dia que conheci Ilesanmi, ele me explicou que estava aliviado por poder finalmente conversar com alguém em inglês e me contou que era da Nigéria, respondendo a uma dúvida que eu tinha a respeito do país do qual migrou, uma vez que a professora não havia sido específica sobre isso.

Também conheci Frederick nos primeiros dias de aula e esse foi mais uma vez um momento de muitos questionamentos para mim, uma vez que ele também era nigeriano e falava inglês. Além disso, desde a primeira conversa com Frederick, esclarecidas as dúvidas, ele apresentou o fato de falar iorubá. Assim, quando comecei a conversar mais com Ilesanmi, eu já sabia que, para os nigerianos, o inglês ocupava um papel burocrático e as línguas regionais de cada tribo ocupavam outros papéis.

Ilesanmi, por sua vez, não apresentou iorubá como sua língua materna inicialmente, mas algumas semanas mais tarde, Frederick me contou que ele e Ilesanmi eram da mesma tribo na Nigéria e que tinham a mesma língua materna. O dia que pude reconhecer a língua deles em uma conversa, Ilesanmi se mostrou surpreso pelo meu conhecimento, conforme trago a seguir:

Ilesanmi havia chegado e me cumprimentou em inglês, como de costume, mas logo mudou de língua ao cumprimentar Frederick, depois riu porque sabia que eu não havia entendido. Perguntei a ele o porquê da troca e ele apenas me disse que era a língua deles. Então eu lhe disse: ‘iorubá?’ E ele surpreso perguntou: ‘*So you know Yoruba³⁸?!*’ (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 26/10/22).

A surpresa dele ao descobrir que eu sabia o nome da língua deles é revela uma crença de que eu não saberia ou conheceria a língua iorubá. Além disso, reconhecer a língua deles fez com que a troca entre nós e a mobilização do iorubá fosse ainda mais espontânea para ambos nos dias que sucederam a essa conversa, pois começaram a alternar entre português/inglês comigo e iorubá entre eles.

³⁷ O uso do termo língua, embora contradiga a noção adotada aqui de repertórios, é utilizado em função da dificuldade teórica em utilizar outra forma de nomeação para se referir aos conceitos já institucionalizados de português, inglês, francês, etc.

³⁸ “Então você conhece iorubá?” (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 26/10/22, tradução minha).

O pertencimento étnico de Frederick e Ilesanmi estava ligado ao fato de usarem sua língua materna, o que inclusive pode ser visto na forma como a esposa de Ilesanmi reconheceu que Frederick era nigeriano. Quando ela o cumprimentou, ele usou a língua Iorubá para cumprimentá-la, e ela retribuiu inclinando-se para ele em sinal de respeito e reconhecimento. Frederick me explicou que a comunicação entre eles é feita em iorubá justamente para marcar esse pertencimento étnico, como mostra o trecho da sua fala a seguir:

Eu falei em Iorubá com Ilesanmi porque é a minha língua, de onde eu pertenço. É nela que a gente se comunica porque é a língua da minha tribo (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 26/10/22).

Em entrevista com Frederick, perguntei a ele:

Giovanna: Como você se sente ao encontrar alguém no Brasil que fale iorubá assim como você?

Frederick: Yoruba Eu estou muito feliz, porque isso me faz lembrar de meus descendentes, de onde eu venho, então eu fico muito feliz quando falo em iorubá (ENTREVISTA COM FREDERICK, 09/11/22, tradução minha).³⁹

A mesma sensação de orgulho pode ser observada na fala de Ilesanmi, quando apresentei a seguinte pergunta, traduzida em inglês, para ele:

Giovanna: quais línguas você e sua família falam?

Ilesanmi: Nós falamos inglês. O inglês é a língua oficial na Nigéria, embora tenhamos nossos dialetos, a língua nativa. Então eu falo iorubá e outra língua do norte da Nigéria, que é o Hauça. Falo esse idioma porque estudei lá, então falo muito bem esse idioma.

Giovanna: Frederick disse que o iorubá é a língua da tribo...

Ilesanmi: Sim, iorubá. Na Nigéria, temos três idiomas principais. Você sabe, nós temos o iorubá, que é da parte ocidental da Nigéria, temos o Hauçá, que é principalmente da parte norte da Nigéria e temos os Igbos, que são outra tribo, então esses são da parte oriental da Nigéria. [...]

Giovanna: Como você se sente quando conhece alguém que fala com você em iorubá?

Ilesanmi: Aqui, se eu vejo alguém que fala iorubá fico muito feliz, porque somos nós, é difícil encontrar alguém que fale a sua língua, principalmente o seu dialeto em uma terra estrangeira. (ENTREVISTA COM ILESANMI, 11/09/22, tradução minha)⁴⁰.

³⁹ “Frederick: I’m very happy, because it makes me remember my descendants, where I come from, so I’m very happy when I see someone speaking.” (ENTREVISTA COM FREDERICK, 09/11/22).

⁴⁰ Giovanna: Which languages do you and your family speak?

Essa pergunta que Ilesanmi respondeu e feita aos demais entrevistados traz como central a noção de língua: “Quais línguas você e sua família falam?”. Esse dado aponta para um tensionamento entre língua e linguagem que perpassa este trabalho. Enquanto, na seção anterior, identificamos como os estudantes utilizam recursos do seu repertório para elaborar entendimentos de enunciados e aspectos culturais, nesta seção mostramos e discutimos como a ideologia de língua e os valores de certas línguas são constituintes das práticas sociais, inclusive da pesquisadora.

Frederick e Ilesanmi, ao trazerem o pertencimento e a tribo para suas respostas, mostram como a ancestralidade determina a categoria de pertencimento, o que não é necessariamente uma questão de ser língua materna, pois o conceito de materno pode variar de cultura para cultura.

Nessa mesma direção, apresento os repertórios linguísticos de Bradidi, Samuel e Pe. Guy. No Haiti, são duas as línguas oficiais, mas a distinção entre o papel de cada uma na sociedade é algo muito bem estabelecido entre os falantes, sendo o crioulo a língua materna, que identifica seus falantes como pertencentes àquele grupo. Bradidi explica a importância do crioulo, em um trecho apresentado anteriormente na seção 5.1, sobre a mobilização desse recurso de seu repertório. Quando pergunto a ele qual é sua língua materna, ele diz:

Bradidi: *C'est Créole. Français, fala francês, porque todo mi vida passa na escola, tudo na escola: francês. Por isso, créole c'est primeiro, français é segundo, porque, even though, porque todo livro, todo faz en la escola, que faz na escola, generalidade, família, amigo, tudo: crioulo. Crioulo é **maternel, se sente melhor** [...]. Eu tenho muito amigo que fala *français* e todo dia vai en la escola, visitar escola *lá*, escola *lá*, pra isso se familiarizar com francês, **tudo que é um pouquinho diferente, especial, é crioulo.** *Konprann byen?* (ENTREVISTA COM BRADIDI, 09/11/22, grifos meus).*

Para Samuel e Pe. Guy, a mesma pergunta levou à seguinte resposta:

Samuel: Nossa língua é crioulo, é crioulo e francês. Nossa língua, no Haiti é crioulo, então *nois fala* crioulo, francês... e inglês também.

Ilesanmi: We speak English. English is an official language back in Nigeria, though we have our dialects, the native language. So I speak Yoruba and another language from the northern part of Nigeria, which is Hausa. I speak that language because I school over there, so I speak that language very well.

Giovanna: Frederick said Yoruba is the tribe language...

Ilesanmi: Yeah, Yoruba. In Nigeria we have three major languages. You know, we have the Yoruba, which is from the western part of Nigeria, we have Hausa, which is mainly the northern part of Nigeria and we have the Igbos, that's another tribe, so those are from the eastern part of Nigeria. [...]

Giovanna: How do you feel when you meet someone who can speak to you in Yoruba?

Ilesanmi: Here, if I see someone that speaks Yoruba I'm so happy, because it's us, it's difficult to find someone who speaks your language, specially your dialect in a foreign land. (ENTREVISTA COM ILESANMI, 09/11/22).

Pe. Guy: Na escola, os professores... espanhol e inglês. Obrigatório é crioulo e francês. Dois *libros* escrito em crioulo e francês.

Giovanna: E para vocês conversarem entre vocês, vocês preferem o francês ou o crioulo?

Ambos: Crioulo. Essa é a língua materna. (ENTREVISTA COM SAMUEL E PE. GUY, 09/11/22).

É possível ver que, além de reconhecerem os lugares sociais em que as línguas são faladas, eles atribuem valorações às línguas. O crioulo é a língua do afeto, o que fica evidente na fala de Bradidi, nos trechos em destaque, e nas de Samuel e Pe. Guy. Interessante pensar no papel e no valor que cada língua desempenha na vida e nas práticas sociais em que as pessoas se engajam diariamente. As línguas eleitas pelos estudantes como maternas, que eles reconhecem como a língua do afeto, está diretamente ligada a um sentimento de bem-estar, de orgulho e de pertencimento.

Para os falantes de duas ou mais línguas há, assim, limites entre o uso de uma e outra a depender das práticas sociais. Ilesanmi e Frederick mostram um desses limites quando optam pelo inglês de forma muito tranquila para se comunicar comigo, mas usam o iorubá entre si. Pe. Guy, Bradidi e Samuel também deixam isso evidente quando ressaltam que francês é a língua da escola, mas crioulo é para as coisas especiais, para os amigos e a família.

Por fim, as línguas maternas dos alunos ocupam esse lugar de orgulho, pertencimento e afetividade e elas são utilizadas por eles quando conversam entre si. Além disso, retomando as discussões sobre raça e branquitude, não se pode ignorar o fato de que há um tensionamento na forma como a pergunta da entrevista é feita, pensando em língua materna a partir do olhar de um país como o Brasil, cuja maioria das pessoas tem uma língua materna, e na relação de línguas de afeto apresentadas pelos participantes Frederick, Ilesanmi, Samuel, Pe. Guy e Bradidi.

Nesse sentido, há um tensionamento entre o que é uma língua materna, associada ao conceito de língua da modernidade, e língua que representa afeto, cultura, ancestralidade para Bradidi. Nesse caso, a língua materna de Bradidi mostra uma afetividade que diz respeito não ao fato de uma língua ser materna ou primeira, mas aos usos feitos dentro das práticas sociais em que se inserem, em todo caso, marcados pela ancestralidade, pela cultura, e não necessariamente pela unicidade, como é o meu caso, alguém essencialmente monolíngue em termos de língua materna.

Retomando a asserção proposta nesta seção, de que línguas têm valores para os estudantes e para as pesquisadoras, os dados mostraram que os alunos afirmam que utilizam as línguas nomeadas que compõem o seu repertório a depender da situação, como é o caso das

estudantes que usam o crioulo entre si, nas conversas paralelas e para elaborar ou se certificar de entendimentos com colegas. Além disso, o fato de a professora não saber que Frederick falava inglês ou de não lembrar de mencionar essa informação para mim, assim como a surpresa de Frederick com o fato de eu ser falante de inglês, mostra o valor desta língua e aponta para possíveis falantes dessa língua. Essa questão do valor também está relacionada com o fato de Frederick não ter mencionado iorubá para a professora, embora o tenha feito para mim, que perguntei sobre as línguas que ele e sua família falavam.

Além de valores diferenciados das duas línguas, os dados analisados nesta seção evidenciam tensionamentos entre a ideologia de língua, trazida em perguntas da entrevista e reafirmada pelos estudantes em suas respostas, e linguagem, que foi trazida pelos participantes nas entrevistas.

Uma outra questão que merece destaque nessa etapa da análise foram os valores atribuídos ao português, ao inglês e ao francês dentro dos repertórios dos participantes. Não foi dado foco a essas duas últimas, devido ao fato de se constituírem como línguas de maior prestígio social, ocupando lugares diferentes das línguas de afeto dos falantes, seja como meio para a obtenção da documentação, como é o caso do português, ou como a língua da escola ou dos setores burocráticos dos países dos falantes, como é o caso do francês e do inglês para Bradidi, Samuel, Pe. Guy, Ilesanmi e Frederick, conforme os dados das entrevistas apontam.

Já o português ocupa um lugar central, é uma língua que os estudantes almejam, mas que ainda não se sentem seguros para usar. Além disso, ainda precisam de um certificado que valide seu uso. Nesse sentido, o trabalho mostra constantemente como o português soma-se aos repertórios linguísticos dos estudantes, mas mantém-se ligado a uma ideologia de adequação e uma busca por certificação que torna o valor dessa língua como algo que se busca e ainda não foi atingido. Uma língua que abriria portas, mas que se apresenta como uma barreira institucional e burocratizada. Isso, no entanto, sem deixar de lado o valor de uma língua que representa novas oportunidades para os falantes, revelando um misto de sentimentos, conforme os trechos a seguir de Sofia e também de Samuel:

Sofia: Tenho duas filhas, a mais velha tem 6 e a menor tem 3. A mais nova nasceu no Brasil, a mais velha não, dela eu já comecei o processo de naturalização. **Ela fala brasileiro que nem vocês.** [...] minhas filhas e meu sobrinho **eles vão falar de fato as duas línguas**, porque eles falam em português direitinho e falam em espanhol direitinho. (ENTREVISTA COM SOFÍA, 21/11/22, grifos meus).

Sofia: Eu tenho um sonho de estudar [...] mais pra frente eu estudo, também imagina, **não falo português direito, voy estudar agora não**, mais pra frente porque eu quero aprender português, melhorar meu português, né? Eu acho que eu consigo (ENTREVISTA COM SOFÍA, 21/11/22, grifos meus).

Giovanna: Samuel, quando alguém te pergunta há quanto tempo você está no Brasil, você responde que tem vergonha de responder e eu fico me perguntando porque você diz isso.

Samuel: Eu tô com vergonha porque eu não tô falando português muito bem, porque faz muitos anos que eu tô aqui, **eu deveria falar muito bem**, né? (ENTREVISTA COM SAMUEL, 21/11/22, grifos meus).

Essa fala de Sofia mostra um orgulho dela em reconhecer o esforço do sobrinho e das filhas ao terem adquirido com facilidade o português e saberem atuar em diferentes práticas sociais, tendo em vista seus interlocutores. Além disso, fica evidente uma preocupação (e alívio subsequente) pelo não sotaque das crianças. Para ela, as crianças falam perfeitamente, pois não demonstram sotaque da sua língua materna no português, ao passo que ela e o marido não conseguem eliminar o sotaque e, por isso, não são bons falantes de português.

Além disso, mostra que a oportunidade de ela realizar o sonho de estudar depende do falar português adequadamente, o que revela que as ideologias de língua associada à padronização se tornaram fronteiras para a possibilidade de realizar seu sonho.

Já Samuel mostra como o certificado poderia tranquilizá-lo em relação ao seu conhecimento do português, assim o valor da língua está para além das questões afetivas, mas está associado a questões burocráticas de estabelecimento no país, de oportunidades de emprego e acesso ao ensino. Mostrando a necessidade do certificado atrelada a um discurso de legitimação de sua estadia de suas oportunidades no país.

Outros tensionamentos entre ideologias da linguagem são analisados na próxima seção.

5.3. O FUNCIONAMENTO DAS IDEOLOGIAS

Esta seção relaciona-se ao terceiro objetivo da pesquisa e está pautada na seguinte asserção: ocorrem tensões entre a ideologia de purismo e a diversidade linguística dos estudantes de PFOL.

Para analisar melhor os dados apresentados, começo apontando as tensões entre as ideologias de linguagem que são coconstruídas no discurso escolar e pelos estudantes da turma

do PFOL. Entre essas ideologias destacam-se, especialmente, a ideologia do purismo e do mito do falante nativo ideal.

Imaginei, em um primeiro momento, que não encontraria muitas questões de ideologias vindas dos estudantes, uma ingenuidade minha como pesquisadora, pois como falantes – independente do papel social que assumimos – aprendemos também sobre o que é língua e como deveria ser ensinada e aprendida, uma vez que estes são discursos que se reproduzem socialmente. Com efeito, descobri-me também como reprodutora de certas ideologias, que, através do trabalho etnográfico e da observação e reflexão crítica, tive a oportunidade, muitas vezes dolorida, de descobrir, compreender e problematizar.

Uma questão central para os estudantes, relacionada às aulas de português, é a certificação tendo em vista o objetivo maior de obter a naturalização (conforme discutido no capítulo 4). Nesse sentido, o desejo genuíno de aprender a língua portuguesa por meio de aulas cujo foco é a gramática foi o fator muito marcante, especialmente na fala de Pedro, pensando nisso, observa-se como as ideologias de linguagem ligadas a uma adequação e pureza linguística ainda perpassa as crenças dos estudantes do PFOL.

Pensando nisso, é preciso validar de alguma forma esse desejo deles, uma vez que mostra que seus desejos são genuínos e são ouvidos, mas que também estão sustentados em ideologias da linguagem. Envolvê-los em práticas a partir de temas que dialoguem com suas realidades no Brasil, fazendo com que a aprendizagem da língua esteja aplicada à realidade dos estudantes lhes possibilitará reconhecer linguagem e o quanto já participam de práticas no Brasil a partir de seu repertório linguístico. Como profissionais da área da linguagem, precisamos possibilitar tensionamentos e reflexões sobre ideologias de língua e suas fronteiras e/ou diferenciações que negociamos por meio dessas ideologias.

Pedro, que está indo à escola pela primeira vez, conta a importância da escola e do ensino formal na vida dele:

Pedro era um dos alunos mais assíduos da sala, segundo a professora, e, em minha observação, percebi que ele ocupava um papel importante na sala, sempre ao centro do grupo, falando, argumentando e mediando as conversas entre a professora e os colegas, especialmente Bradidi. Ele também foi um dos alunos que se mostrou mais chateado e insatisfeito com a falta de informação sobre os certificados do curso, pois buscava essa certificação para dar entrada ao processo de naturalização no país. Para Pedro, o sonho de ter aulas de línguas estava se realizando com o PFOL: [...] eu nunca estive em uma escola. No meu país, Guiné Francesa, eu nunca pude estudar. A professora é muito importante por causa disso, ela é minha primeira professora. Eu gosto demais do curso, eu quero

conhecer a língua. Você imagina, eu tenho 50 anos, estou aprendendo agora, mas ainda dá tempo. (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 23/11/22).

Pensando na melhor forma de ouvir os anseios dos estudantes, é importante que o ensino de português seja pensado em termos de práticas de letramento que envolvem padrões culturais de participação com textos escritos e que envolvem relações de poder. Por meio do ensino de regras padronizadas continuaremos coconstruindo a ideologia de língua associada com padronização, levando estudantes a acreditar que precisam desse tipo de aula para aprender e usar bem uma língua, que precisam falar sem sotaque, como as falas de Samuel e Sofía mostraram com frequência. Essa ideia se vê também em outra fala de Sofía, que trago a seguir:

Sofía: Eu tenho um sonho de estudar [...] porque olha, na minha família, ninguém se graduou e eu era *la* que mais empenho coloquei pra me graduar de alguma coisa, mas não sei que [...] mais pra frente eu estudo, também imagina, não falo português direito, *voy* estudar agora não, mais pra frente porque eu quero aprender português, melhorar meu português, né? Eu acho que eu consigo (ENTREVISTA COM SOFÍA, 21/11/22).

Para Sofía, aprender o português é parte do processo que ela necessita para dar continuidade aos estudos, pois mesmo que fale com facilidade e compreenda bem, ela não vê uma forma de tentar dar continuidade aos estudos sem antes dominar o português e o próprio sistema garante que isso não aconteça antes que ela apresente uma certificação de que possui conhecimento do português. Esse desejo dos estudantes pelo ensino de regras e pela busca do falar perfeito mostra como acreditam que isso seja necessário para a avaliação que precisariam fazer. Revelar a tensão entre a certificação, que validará seus conhecimentos, e aquilo que de fato sabem e são capazes de fazer a partir de seus repertórios linguísticos.

A maioria dos alunos, assim como Sofía, já é falante de português, pois muitos moram há anos no Brasil e já se comunicam tranquilamente em português, mas a falta da certificação de que estão aptos ainda é um peso para muitos que buscam na documentação uma forma de validar esse conhecimento.

Nesse sentido, a certificação, ou a falta dela, é um meio de mantê-los em um lugar de precariedade, em que precisam trabalhar em serviços insalubres e receber pouco por isso, em que são explorados por colegas de trabalho, em que têm a saúde prejudicada, como no caso de Samuel. Anunciação (2018, p. 35) mostra “como algumas políticas linguísticas para migração e refúgio pautadas em ideologias homogeneizantes podem reforçar práticas assimilacionistas e

de silenciamento de agências, apesar de serem justificadas por pressupostos liberais de inclusão e de igualdade”.

É possível ver nos discursos dos alunos uma preocupação muito grande em obter a naturalização, embora muitos não precisem desse documento, visto que já estão regularizados no país. Esse desejo parte de um sonho em poder trazer os filhos e os parentes para morar aqui, de regularizar passaportes para fazer visitas entre o Brasil e o país de origem e, ainda, garantir uma segurança ao serem vistos como brasileiros perante a lei. Além disso, o documento de naturalização garante acesso a programas de assistência do governo, além de finalizar uma etapa que é a de se estabelecer definitivamente no país.

Verifica-se nas falas de Sofía, Samuel, Bradidi e, inclusive, Pedro, que há uma preocupação com o certificado que validaria todo o processo de aprendizagem.

É importante ter o certificado para poder tirar o documento da naturalização (ENTREVISTA COM SAMUEL, 21/11/22).

As ideologias de língua e padronização tornam-se, então, visivelmente presentes nas leis que exigem o certificado. Fica evidente o valor que a instituição escolar tem no contexto dos alunos migrantes como aquela que valida seus conhecimentos para a certificação. Isso é observado também na fala de Sofía, quando me conta espontaneamente sobre a conquista de seu sobrinho:

Sofía: Deixa eu te contar, meu sobrinho, ele tem acho que tem 4 *años* aqui e olha que ganhou um negócio ali na escola, que até as professoras choraram porque ele é imigrante. *Su* primeira língua é o espanhol e ele é *tan* esforçado e é um dos melhores da escola. Eles vão fazer um reconhecimento para ele amanhã. Ele é muito esforçado e as professoras ficam muito orgulhosas dele, porque embora ele tenha aquela limitação, sabe? Você pequeno aprender outra língua de zero e ele se esforçou tanto que ganhou. Ele é muito inteligente. A gente está que não acredita, eles ligaram para minha irmã e a gente ficou sem fala. Olha, é muito orgulho, né? Que eles se esforcem tanto e tanto para ganhar (ENTREVISTA COM SOFÍA, 21/11/22).

Interessante aqui é o discurso de Sofía sobre o sobrinho ter ganhado um prêmio por ser “*tan esforçado*” e de que “as professoras choraram porque ele é migrante”. Isso mostra que os professores e/ou a escola têm uma crença de que alunos migrantes teriam dificuldades na aprendizagem do português.

A presença dessas ideologias e a dificuldade em rompê-las mostram como os certificados e os diplomas são o arame farpado que contribui para a manutenção da segregação

social desses estudantes da turma do PFOL. Essa segregação, no entanto, não ocorre apenas pelas exigências de certificados e diplomas, mas tantos outros aspectos burocráticos que segregam ainda mais essas pessoas. Segundo Lucena, em geral,

imigrantes procuram vir para o Brasil, fundamentalmente, por meio de relações de trabalho e pela possibilidade de acesso a serviços públicos de educação e de saúde. A inexistência de políticas públicas eficientes para atender essa população, nesses dois aspectos, pode levá-la a situações dramáticas. Estando esses imigrantes situados em uma “globalização da indiferença”, levam “vidas nuas” e lutam para transpor os muros da burocracia e conseguir documentos, as “chaves de papel” que podem abrir-lhes portas e tirá-los do limbo de ilegalidade, onde vivem sem direitos e sem proteção. (LUCENA, no prelo, p. 60)

Os processos de inclusão e exclusão pela língua, no caso desses migrantes, operam dentro da lógica capitalista de valor e autenticidade, assim, falantes de línguas de menor prestígio, por exemplo, experienciam a exclusão de certas práticas sociais e de grupos de prestígio quando não convém para a exploração por meio da mercantilização da linguagem (HELLER; DUCHÊNE, 2016). Essas questões são evidenciadas em Albertoni (2021), que mostra a linha tênue entre “o delicado equilíbrio entre autenticidade e mercantilização, requisito para garantir o valor de lucro de repertórios estigmatizados na nova economia globalizada” (ALBERTONI, 2021, p. 410), por meio dos limites entre o que define a autenticidade de uma língua e um nicho de mercado através dos usos doportunhol como bem imaterial de uma comunidade no Uruguai que se localiza na fronteira com o Brasil.

Guerola e Lucena (2021) mostram a relação de resistência que se materializa por meio da linguagem e das práticas sociais que a constituem, ao mostrarem que os “gêneros textuais podem ser instrumentalizados enquanto procedimentos do controle do discurso que buscam obstaculizar recursivamente a efetivação de certos direitos” (GUEROLA; LUCENA, 2021, p. 433), e como as lideranças indígenas encontraram formas de resistir a essas exigências, por meio de uma “obediência subversiva”, ao se apropriarem de certos recursos textuais em práticas de letramento.

A resistência também é vista em Nascimento e Silva (2021) que apresenta como ativistas de movimentos sociais da África do Sul e do Rio de Janeiro respondem à mercantilização de recursos comunicativos. Segundo o autor, os ativistas “revelaram alta reflexividade sobre mercantilização de recursos comunicativos no capitalismo, particularmente atrelada ao silenciamento de negros, pobres e outras minorias” (NASCIMENTO E SILVA, 2021, p. 339).

O que se verifica nesses trabalhos mencionados é a forma como a linguagem está inscrita em terrenos de disputas e negociações constantes. Além de mostrar as formas de controles que

são impostas e vividas para determinados grupos, como é o caso dos participantes deste estudo, marcando quem tem valor dentro dessas práticas e quem ganha e quem perde em relação a esse centro de prestígio por meio da língua (GAL; IRVINE, 2019; HELLER 2011; OLIVEN; GARCEZ, 2020), mostram também práticas de resistência.

As discussões aqui propostas mostram processos de estratificação através da linguagem, os quais vão posicionando sujeitos em lugares específicos dentro da hierarquia social. Nesse sentido, Anunciação (2018) aponta que,

ao desconsiderar essas identidades linguísticas múltiplas, hibridizadas e fluidas, validam-se políticas e práticas de ensino de língua assimilacionistas, normatizadoras a partir dos padrões dominantes e homogeneizantes que regulam os espaços de enunciação (GUIMARÃES, 2002, 2015), transformando, portanto, essas identidades linguísticas em identidades linguísticas minoritizadas (CAVALCANTI, 1999, 2011; CANAGARAJAH, 2004) (ANUNCIAÇÃO, 2018, p. 37).

Durante a observação participante, foi possível identificar entre os alunos diversas situações em que ocorre uma manutenção da ideologia de padronização linguística e sua perpetuação nos discursos dos alunos e em suas crenças a respeito de si e de seu processo de aprendizagem do português.

Samuel: Eu posso fazer uma pergunta? Me desculpa, tá? Porque sabe que somos haitianos e a língua portuguesa não é nossa língua não, a gente tá falando muito enrolado, né? Dá pra entender, não é? (ENTREVISTA COM SAMUEL E PE. GUY, 09/11/22).

Sofia: Meu marido leva mais tempo aqui e o português dele é **mais ruim que o meu**. (ENTREVISTA COM SOFÍA, 21/11/22, grifos meus).

Muitos aprendizes falantes de outras línguas tendem a imaginar que, entre sua aprendizagem e o uso da língua pelo falante local, há uma barreira quase intransponível em que nunca serão bons falantes dessa língua pelo simples fato de não serem falantes nativos. Nesse sentido, Tupas (2022), Flores e Rosa (2015) e Flores (2019) mostram como essa ideologia racializa certos grupos e como isso impacta em suas vidas.

Em contextos de migração e refúgio, os modos de dizer e os espaços são estratificados e a inserção das pessoas depende da posição que esses sujeitos ocupam (ANUNCIAÇÃO, 2018). Pensando nessas discussões e alinhados com os dados, em diversos momentos, fica evidente a presença dessas ideologias de língua e padronização, supostamente reconhecidas no falante nativo por estudantes na turma do PFOL. Durante minha observação, em uma conversa, Samuel, Pe. Guy e Sofia trouxeram essa questão do falante nativo. A seguir, apresento o trecho.

No início da aula, Sofia, Pe. Guy e Samuel discutiam sobre a documentação para dar entrada no pedido de renovação do visto. Eles diziam que haviam traduzido e ela comentava sobre como é difícil atender todas as exigências do governo. Eles disseram para Sofia que tiveram menos dificuldade, pois já estão no Brasil há mais tempo e que a burocracia do Haiti é mais simples. Ela perguntou a eles há quanto tempo eles estão no Brasil e Samuel disse: ‘eu não gosto de falar disso não... eu fico com vergonha’ (TRECHO DA VINHETA NARRATIVA, 17/10/22).

Em entrevista, com muita delicadeza, perguntei a Samuel há quanto tempo ele estava no Brasil e sua reação foi novamente de relutância em responder à pergunta. Perguntei a ele qual o motivo da sua reação e ele me disse que ficava envergonhado por estar no Brasil há tantos anos e ainda não ser fluente. Apresento a seguir o trecho da entrevista:

Giovanna: Samuel, quando alguém te pergunta há quanto tempo você está no Brasil, você responde que tem vergonha de responder e eu fico me perguntando por que você diz isso.

Samuel: Eu tô com vergonha porque eu não tô falando português muito bem, porque faz muitos anos que eu tô aqui, **eu deveria falar muito bem**, né? Como a língua portuguesa não é minha língua, então eu tô tentando (ENTREVISTA COM SAMUEL, 21/11/22, grifos meus).

Samuel justifica seu silêncio devido ao fato de não falar muito bem o português que ele alega ter. Foi possível observar, entretanto, a partir da sua entrevista comigo, que ele não tem dificuldade alguma em se comunicar. Ele acredita que ainda pode melhorar, assim ele continua se esforçando para atingir esse nível de fluência que ele estabeleceu como meta, mas justifica sua dificuldade com o fato de o português não ser sua língua materna.

Em outros momentos, essa ideologia também pode ser observada na fala de Sofia. Com ela, outras questões também são levantadas quando se discute a importância de suas filhas e seu sobrinho não terem um sotaque que os identifique como estrangeiros e o fato de ainda não se considerarem bons. Apresento um trecho da entrevista de Sofia a seguir:

Giovanna: Você tem filhas?

Sofia: Tenho duas filhas, a mais velha tem 6 e a menor tem 3. A mais nova nasceu no Brasil, a mais velha não, dela eu já comecei o processo de naturalização. **Ela fala brasileiro que nem vocês.** [...]

Sabe, eu acho que quanto mais cedo chegue a pessoa aqui mais se aprende, porque minhas filhas e meu sobrinho **eles vão falar de fato as duas línguas**, porque eles falam em português direitinho e falam em espanhol direitinho, mas ali, para escrever é ali o problema deles, mas para falar **eles vão falar perfeito**. Então a gente fala português, mas tem o sotaque, mas eles não irão manter o sotaque

deles em português. Agora eles não têm sotaque em nenhum idioma e eles conjugam os verbos tão direitinho. (ENTREVISTA COM SOFÍA, 21/11/22, grifos meus).

Essa fala de Sofía mostra um orgulho dela em reconhecer o esforço do sobrinho e das filhas ao terem adquirido com facilidade o português e saberem atuar em diferentes práticas sociais tendo em vista seus interlocutores. Além disso, fica evidente uma preocupação (e alívio subsequente) pelo não sotaque das crianças. Para ela, as crianças falam perfeitamente, pois não demonstram sotaque da sua língua materna, ao passo que ela e o marido não conseguem eliminar o sotaque e, por isso, não são bons falantes de português.

Milroy (2011) fala justamente sobre isso quando aponta que, muitas vezes, a ideologia da padronização e da adequação bebem da ideologia/mito de um falante nativo ideal, o que, sobretudo, tem mais relação com o prestígio dos indivíduos dentro da sociedade do que com questões linguísticas *per se*. Quando olhamos para o contexto dos alunos do PFOL, suas inseguranças em relação à língua e seus anseios, fica evidente na prática o que Milroy discute em seu trabalho.

Trata-se de formas de discriminação por meio da linguagem que, obviamente, não têm a ver somente com estrutura linguística e sim com a origem dos falantes reconhecida no modo como falam. Isso mostra que as ideologias da linguagem não deixam de ser também ideologias de raça (ALIM, 2016). Anunciação (2018, p. 39) reforça a importância de “nos perguntarmos o que ocorre quando se reduz o indivíduo (um ‘quem’) a uma categoria (um ‘o que’): índio, negro, migrante, refugiado. Essa concepção abstrata do outro, baseada em senso comum, generalizações e estereótipos, é extremamente perigosa.”

Durante a entrevista, Sofía conta que sua filha mais velha passa por situações complicadas em termos de pertencimento na escola, pois as professoras insistem em atividades sobre a cultura dela, pedindo que ela conte mais sobre o país onde nasceu. Essa insistência ainda ocorre mesmo após Sofía já ter explicado às professoras que sua filha veio para o Brasil ainda bebê. Pensando em romper com essa confusão em que as pessoas vêem sua filha como peruana, e não brasileira, Sofía já deu entrada no processo de naturalização da filha mais velha, pois a mais nova nasceu no Brasil.

Sofía: já comecei o processo de naturalização dela, ela nasceu no Peru. Tipo, para ela fica difícil falar que nasceu em um país, mas não lembra desse país. Sempre pedem para ela atividades sobre o Peru e eu falo, “gente, eu não sou do Peru, nem ela, ela nasceu e saiu de lá com 4 meses, não lembra. Parem de pedir... Ela é mais brasileira que peruana”. [...] Eu quero naturalizar ela, para que tirem esse conceito de que ela sabe muito do Peru, porque ela não sabe. (ENTREVISTA COM SOFÍA, 21/11/22).

Práticas, como a vivenciada por Sofia e sua filha, se tornam motivo para a busca pela assimilação da cultura e língua do país “acolhedor”, se transformando em pré-requisito para a sobrevivência na sociedade (ANUNCIACÃO, 2018).

As pessoas são reduzidas as noções limitadas de pertencimento e, a partir daí, surgem diferenciações sobre mim e o outro, repetindo discursos muitas vezes bem-intencionados, mas que revelam o funcionamento de uma sociedade essencialmente racista. Um racismo que é atualizado pelo capitalismo recente, mantendo os mesmos grupos que foram e continuam sendo postos à margem, vítimas do sistema capitalista e dos efeitos do colonialismo contemporâneo.

Para Sofia e Samuel, o importante é que falem português como um brasileiro e, para ela, isso significa “sem sotaque” e uma maior facilidade das crianças em relação aos pais, que não conseguem abandonar o sotaque, como menciona. Para Samuel, aprender o português significa atingir um nível de fluência que, em 9 anos, ele supostamente ainda não atingiu. Além disso, Samuel justifica sua dificuldade com o fato de não ser sua língua materna, o que nos leva a entender que, para ele, existe um falante nativo ideal que, de fato, fala fluentemente e que deve ser usado como parâmetro e modelo para os aprendizes de PFOL.

Um olhar atento para esses dados, somados com aqueles apresentados na seção anterior a respeito dos repertórios linguísticos e as línguas e seu valores, revela tensões entre ideologias de língua e padronização, associados ao falante ideal e à diversidade sociolinguística que constitui as práticas letradas quando os estudantes utilizam seus repertórios linguísticos para elaborarem entendimentos sobre o português. Desse modo, os estudantes podem compreender que seus repertórios servem para subsidiar a aprendizagem, mas o português que querem falar é sem sotaque, e na base dessa ideologia está uma concepção de purismo que serve para demarcar que certos estudantes ainda não sabem a língua e por isso continuam na categoria marginalizada em que o capitalismo os colocou.

A seguir, trago algumas questões finais a respeito da análise.

5.4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Os dados observados mostram como os estudantes mobilizam seus repertórios linguísticos com o intuito de aprender o português. A professora recorreu a uma imagem, os estudantes utilizam Google tradutor, dicionários, traduzem uns para os outros, trazem questões culturais brasileiras e discutem temas de seus interesses. Seus repertórios linguísticos são multifacetados em razão de suas trajetórias, isto é, apresentam uma grande variedade de usos e práticas linguísticas e de línguas, devido à rede de contato com esses usos linguísticos ao longo

de suas vidas e utilizam recursos desse repertório para elaborar entendimentos sobre a língua portuguesa.

Os resultados apontam também para tensões nas práticas de linguagem em que os estudantes se engajam entre a língua que querem aprender e a diversidade que mobilizam para aprender. Língua foi uma categoria recorrente, inclusive nas perguntas da entrevista, formuladas pelas pesquisadoras da presente investigação, e, ao responderem a essas perguntas, estudantes trazem a questão dos valores das línguas.

Os estudantes nem sempre percebem o funcionamento das ideologias em suas práticas, assim como nós, talvez até sintam algum desconforto diante das sutilezas a partir das quais ocorre esse trabalho ideológico da linguagem. Entretanto, o contexto em que estão inseridos como migrantes e refugiados os leva a coconstruir essas ideologias, seja por meio do reforço da noção de língua, seja pela busca pela aprendizagem do português para a naturalização. Os dados mostram as tensões que ocorrem nesse sentido e revelam uma contradição entre a busca pelo ideal de língua e os usos criativos que fazem de seus repertórios linguísticos.

Os tensionamentos observados são resultantes dos recursos semióticos e linguísticos que os estudantes mobilizam como uma força da própria diversidade e agentividade do falante nas práticas, enquanto a aprendizagem do português é pautada nas ideologias de língua e padronização. Nesse sentido, a linguagem é central no modo como se dá a construção de processos de estratificação, os quais vão posicionando sujeitos em lugares específicos dentro da hierarquia social.

Talvez não esteja claro para os alunos o papel da diversidade nem a forma como tensões foram negociadas, contudo, os dados mostram que eles participam de práticas e que a linguagem é um terreno de disputa e negociações. Por um lado, eles precisam do certificado de conclusão do curso para dar entrada no pedido de naturalização, por outro, tensionam as ideologias com base nas identidades sociais e na noção de orgulho e pertencimento que assumem por meio de seus repertórios linguísticos.

Há uma busca pela aprendizagem de uma língua tendo em vista o falante nativo, que tem na base a pureza e a adequação, mas os alunos fazem isso utilizando seus repertórios. Olhar para essas três seções de análise nos faz atingir o objetivo geral da pesquisa de entender como os estudantes da turma de PLA mobilizam seus repertórios linguísticos. A partir dos dados analisados, vemos, com certa esperança, que a diversidade encontra um lugar nas práticas letradas e não se deixa silenciar. O grande desafio dos alunos é obter a segurança por meio da naturalização, por meio do purismo linguístico que tanto buscam, sem perder de vista a diversidade. Em relação à raciolinguística, observa-se que muitos dos conflitos vividos em

relação à naturalização no Brasil e com a aprendizagem e certificação do português estão de acordo com uma política assimilacionista.

Nesse sentido, Anunciação (2018) reforça que tanto as ideologias quanto as políticas podem reforçar o silenciamento de alguns grupos de falantes e reforçar práticas assimilacionistas, justificadas pelos discursos de inclusão e igualdade. De fato, com o exemplo das crianças de Sofia, é possível ver como os estudantes são marginalizados quando colocados em categorias, como as de migrante. Reconhecer como ocorrem essas tensões nos permite pensar em modos de romper com essa cultura de estratificação e marginalização por meio da linguagem.

No próximo capítulo, trago as considerações finais da pesquisa, divididas em três seções. Na primeira, encerro minha pesquisa retomando os objetivos específicos do trabalho. Na segunda, reflito sobre minha própria caminhada como pesquisadora fazendo pesquisa etnográfica. Na terceira seção, discuto a importância de pesquisas sobre multilinguismo, ideologias da linguagem e mobilização de repertórios linguísticos em contextos multilíngues e multiculturais. Explico ainda a importância de ouvir esses alunos e conhecê-los melhor.

6. À GUISA DE CONCLUSÃO

Trago a seguir as considerações finais da pesquisa. Mesmo sabendo que há muito a ser dito e discutido, gostaria de utilizar este capítulo para encorajar e desejar que novas pesquisas venham somar-se às já existentes, de forma que possamos refletir sobre teorias e práticas para o ensino de PLA e para o ensino de português para brasileiros, como algo que reflete, por um lado, desigualdades e injustiças sociais e, por outro, resistências dos estudantes.

Nossa diversidade linguística deve ser contemplada de forma crítica em nossas salas de aulas, para além da celebração, especialmente nos contextos de migração e de inserção social, pois sabemos que a linguagem não se desprende das relações de economia, poder e política.

Na seção 6.1, trago respostas para os objetivos específicos do trabalho; na seção 6.2, destaco o impacto desta pesquisa na minha vida, tendo em vista que o trabalho etnográfico nos coloca como observadores-participantes. Na seção 6.3, reforço a importância de pesquisas sobre multilinguismo, ideologias de linguagem e ensino e aprendizagem de português para falantes de outras línguas. Além disso, discuto a importância de ouvir e conhecer esses alunos melhor.

6.1. OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS E OS RESULTADOS DA PESQUISA

Tendo em vista os objetivos propostos para esta pesquisa no sentido de compreender como os estudantes mobilizam seus repertórios linguísticos para a aprendizagem de PLA, é possível concluir que seus repertórios foram mobilizados em práticas para a compreensão do português, e que ocorreram tensões entre a diversidade e os ideais de língua e padronização linguística *versus* diversidade linguística.

Em relação aos objetivos específicos e os resultados obtidos com a análise, o primeiro objetivo era analisar como os repertórios linguísticos dos estudantes eram mobilizados visando a aprendizagem do português. A análise evidenciou que os alunos mobilizam diferentes recursos linguísticos e semióticos, como figuras, Google tradutor, dicionário, aspectos culturais e música, não apenas para compreender o contexto em que se encontram, mas também com o propósito de entenderem e se fazerem entendidos nas aulas.

Quando olhamos para a forma como mobilizam partes de seu repertório linguístico, reconhecemos práticas de translinguagem, considerando que a mobilização dos repertórios linguísticos é justamente uma característica dessas práticas. É possível ver que os estudantes optam pela translinguagem para conferir sentido às e nas práticas em que se engajam.

Nessa seção, embora tenha me proposto a olhar para as línguas que compõem os repertórios linguísticos dos estudantes entrevistados, eles não trouxeram muito em suas falas o inglês, francês e português. Assim, embora estas línguas sejam partes dos repertórios de Frederick, Ilesanmi, Bradidi, Samuel e Pe. Guy, durante as entrevistas ficou evidente que não tinham afeto por elas, como expressaram ter pelas demais, especialmente pela forma como eles descreveram o iorubá e o crioulo, em termos de “onde eu pertença”, “me faz lembrar dos meus descendentes”, “Crioulo é *maternel*, se sente melhor”.

Além disso, ao longo desta pesquisa, as vinhetas narrativas mostram como o português é o arame farpado para conseguirem a naturalização, desde que comprovado seu conhecimento por meio do certificado. Diante disso, esta língua é central nos dados que trouxeram e na discussão desta dissertação, mas, ao contrário, não se constitui uma língua de afeto para eles.

Na segunda seção da análise, foi possível observar que os alunos não só possuem repertórios multifacetados, tendo em vista suas trajetórias e pertencimentos, mas reconhecem que as línguas têm valores diferentes, que estas, como o iorubá, estão associadas a uma ideia de lar. Isso pode ser visto na forma como Frederick descreve iorubá, como sendo “a língua da minha tribo, de onde eu pertença”, e na reação de Ilesanmi quando pergunta surpreso “so *you know Yorubá?*”.

O fato de os alunos reconhecerem o papel das línguas e do valor atribuído a certas línguas fica evidente quando Frederick decide falar comigo em inglês, visto que há essa noção de que o inglês é uma língua internacional e, por isso, eu conseguiria me comunicar com ele. Além disso, Frederick não contou a ninguém, inicialmente, que sabia iorubá, até que encontrou o momento oportuno durante uma de nossas interlocuções. Por outro lado, apesar de Ilesanmi ter omitido seu conhecimento de iorubá, pensando que eu não saberia nada a respeito da língua, quando ele e Frederick tiveram a oportunidade de retomar aspectos culturais de respeito e pertencimento de suas culturas, começaram a se comunicar em iorubá o tempo todo.

Essa seção revela o papel que as línguas faladas pelos participantes ocupam na vida deles e como passam a pertencer a certos grupos por meio delas, gerando a sensação de pertencimento (como vemos na fala de Samuel, Frederick, Ilesanmi e Bradidi). Os dados desta seção também mostram como a língua foi uma ideologia centralmente negociada, inclusive pela pesquisadora que trouxe essa ideologia nas perguntas da entrevista.

Importante destacar que, embora o inglês, francês e português sejam línguas que compõem o repertório linguístico dos falantes-participantes, elas não receberam uma atenção especial na seção 5.2, pelo fato de, na contramão da aprendizagem do inglês por certos grupos, como uma mercadoria, como um recurso a mais do seu feixe de habilidades, os participantes

desta pesquisa são parte da população excedente desse capitalismo recente, por isso, por mais que tenham um repertório multifacetado, precisam da certificação na língua portuguesa para a conquista da documentação. Os discursos sobre a aprendizagem dessa língua servem como forma de legitimar a sua segregação social.

Por fim, a terceira seção mostra como a linguagem é um terreno de disputas e tensões entre ideologias da linguagem. Os dados mostram que os alunos tensionaram ideologias de pureza e padronização linguística, ao mesmo tempo em que as coconstroem a partir de suas crenças. Essas ideologias vão sendo reforçadas pela instituição escolar e as políticas linguísticas devido à exigência da certificação que comprove o conhecimento de português para a obtenção da naturalização.

Além disso, muitos estudantes, como Sofia e Samuel, também reproduzem o mito do falante nativo ideal, buscando uma perfeição linguística utópica. Os dados mostram, ainda, que essas ideologias ocorrem devido a uma visão racializada que os falantes sofrem na sociedade, conforme a seção 5.3 mostra, pois os estudantes tentam, na verdade, aproximar-se da forma como um brasileiro falaria para evitar discriminações advindas do fato de ser migrante.

O que se pode dizer a respeito das demandas governamentais no que tange a aprendizagem do PLA como requisito à obtenção da naturalização é que, recorrentemente, é uma política assimilacionista que reforça a distinção entre os migrantes e outros grupos étnico-linguísticos. Nesse sentido, o termo “acolhedor” para se referir ao país de destino de muitos migrantes e à aprendizagem da língua desse país como uma língua acolhedora são problemáticos. Essa crítica é feita no sentido de levantar algumas questões a respeito do que se entende por acolhimento, afinal, insistimos com frequência na ideia de que o Brasil é um país cordial (cf. SALES JR. 2006). Entendemos que o PLA deve ajudar os alunos migrantes a assumirem a agentividade nas práticas por meio do uso do português, entretanto, não se pode desconsiderar suas identidades linguísticas múltiplas sob o risco de incorrer em um racismo institucional, nas palavras de Sales Jr. (2006), no apagamento e silenciamento de partes de seus repertórios linguísticos e na racialização e marginalização dos falantes.

Anúnciação (2018) explica o perigo desses discursos assimilacionistas, pois defendem que, para que tenham “acesso à saúde, à educação e ao trabalho legalizado, recém-chegados devem conhecer e praticar a cultura e a língua do país receptor, adequando seus comportamentos, corpos e linguagem.” (ANUNCIACÃO, 2018, p. 42). Os processos de exclusão e estratificação, de burocracias e meritocracias que são instaurados mexem com a hierarquia social e isso é produzido pelo próprio capitalismo, que perpetua essas relações desiguais de poder e o faz por meio da linguagem (HELLER, 2011).

É interessante pensar nos dados da pesquisa não como uma grande generalização sobre os estudantes de PLA ou migrantes, pois são dados empíricos que levam em conta as trajetórias e individualidades dos participantes. São os repertórios linguísticos, discutidos na análise, que revelam as negociações entre os falantes, suas dúvidas, valorações, relações de intimidade, de afeto e inquietações por meio da linguagem.

As ideologias observadas e tensionadas mostram as formas de controle, revelando o valor social e quem ganha e quem perde no direito de acesso às práticas de prestígio, o que nos leva a retomar a afirmação de Heller de que a linguagem é um terreno de disputas (OLIVEN; GARCEZ, 2020).

A seguir, trago um breve olhar sobre o papel que a pesquisa etnográfica tem de nos fazer questionar lugares de prestígio e as inquietações vividas durante o processo de pesquisa.

6.2. O PAPEL DA PESQUISA ETNOGRÁFICA

Esta seção visa apresentar quais foram os conflitos vivenciados por mim durante esta pesquisa, uma vez que a experiência coloca o pesquisador em tensões a respeito das suas próprias crenças sobre linguagem. Então passei a estranhar o que antes parecia familiar. Tendo vivido a experiência do fazer etnografia, esta seção traz um pouco das minhas próprias tensões, com o intuito de mostrar quem eu-pesquisadora era inicialmente diante do esboço de um projeto e o que mudou nesse ínterim.

A tarefa do pesquisador, nesse cenário, é entender os esquemas de interpretação dos participantes da pesquisa e também os próprios esquemas, pois assim é capaz de entender porque as pessoas agem de determinadas formas e mobilizam seus saberes, posicionamentos e pertencimentos, como o fazem, assim como o próprio pesquisador também o faz (ERICKSON, 1989; JUNG, 2003).

Quando iniciei minha proposta de pesquisa do mestrado, eu sabia muito pouco a respeito de multilinguismo, ensino de PLA, PLAc e PFOL e, embora ainda tenha muito a aprender, hoje sou capaz de reconhecer a importância dessas pesquisas dentro da conflituosa relação entre linguagem, economia e poder na sociedade. Também entendo que pesquisas com visão êmica, que busquem olhar as práticas de linguagem em que o outro se engaja e a forma como mobiliza seus repertórios linguísticos de forma agentiva, não são feitas com base nos infortúnios de alguém. Assim, o primeiro passo da minha experiência com pesquisa etnográfica foi livrar-me dessa visão de superioridade, pautada em um lugar de privilégio em que a branquitude me colocava.

O estudo desses contextos deve nos levar a entender e dialogar com os outros, ouvi-los, para refletirmos com eles sobre como sentem e vivem as questões que investigamos para que possamos pensar coletivamente em práticas que tensionem práticas e metodologias de ensino pensadas sempre a partir dos mesmos olhares, quase sempre do branco e, de quebra, como nós também podemos revisitar nossas crenças, preconceitos, convicções e construções sociais a respeito da linguagem, do ensino e sua relação com a sociedade.

A pesquisa etnográfica mudou em mim uma série de crenças e atitudes que reproduzi a vida toda, sobre as diferenças, a noção de língua, linguagem e de pertencimento. Não é, de fato, um caminho fácil, é preciso distanciamento para não interferir no meio enquanto se desenvolve uma observação participante. É preciso criticidade para não julgar as demandas do outro e sim compreendê-las no contexto em que ocorrem.

Muito se diz a respeito do papel do pesquisador como defensor da neutralidade, distante, em terceira pessoa. Contudo, pesquisas reais, com seres humanos, exigem que o pesquisador deixe essa falsa neutralidade de lado e, em primeira pessoa, tenha a liberdade de se chocar com a descoberta de práticas e padrões culturais outros. Afinal, há tanto para aprender com o outro durante a pesquisa.

É nesse choque que a pesquisa etnográfica nos tensiona como pesquisadores. Diversas vezes, desde o primeiro dia de observação, minhas crenças e meus padrões culturais foram questionados, expostos e reformulados. Assim, o pesquisador, em primeiro lugar, questiona-se sobre o que acontece(u) no aqui-e-agora e como isso molda a atitude e as respostas dos participantes, como no caso do conceito língua utilizado em perguntas da entrevista semiestruturada. Em seguida, olha para si e se questiona: o que isso diz sobre si e como isso reflete no contexto em que está inserido.

Diversos momentos da pesquisa, apresentados entre os capítulos 4 e 5, ocasionaram choques e aprendizados para mim, tais como: a forma como descobri que Frederick era nigeriano e falava inglês, após ter generalizado os alunos e confiado que a maioria era haitiana. Essa visão, obviamente, racista e parcial, chocou-me, envergonhou-me e fez com que eu reformulasse minha própria ideia do que é pertencimento, do que são corpos racializados e branquitude. Conhecer as trajetórias de Ilesanmi, Samuel e Pedro também me levou a outras desconstruções.

Outro choque vivido foi em uma das aulas sobre cultura brasileira, a respeito de religião. Essa foi uma aula em que a professora e eu fomos questionadas sobre nossas próprias crenças e ideias de pertencimento e eu, a partir desse confronto, fui levada a experimentar um estranhamento que constitui o princípio da reflexividade na pesquisa etnográfica (URIARTE,

2012; ERICKSON, 1989), em que as práticas dos participantes precisam ser compreendidas sem o peso do olhar e das bagagens culturais do próprio pesquisador.

O estranhamento, pessoalmente, tirou-me de uma posição inerentemente privilegiada, pois, por mais que tomemos o cuidado de olhar as situações com respeito e compreensão, não deixamos de nos posicionar a partir dos nossos padrões culturais. A forma como os alunos significam certas práticas me fez refletir sobre o lugar do outro e em relação às minhas próprias práticas e crenças. Esses momentos de choque, surpresa e reorganização dos nossos enquadramentos do outro passam pelo princípio da reflexividade que constitui a pesquisa etnográfica. Essas discussões me mostraram onde habitam minhas certezas (menos certas agora) sobre quem eu sou e de onde pertencço, e sou levada constantemente por esse movimento de me reformular.

Sou a mesma pessoa que começou a escrita deste trabalho? Posso dizer que não, e desejo que o leitor também não seja. Há tantas certezas sobre nós que precisam ser revisitadas, questionadas, reformuladas. Espero que este trabalho tenha feito, ainda que minimamente, esse movimento de descentralização, de nos lembrar que estar no centro do prestígio social, linguístico, econômico, religioso, acadêmico, é estar assumindo e levando adiante, muitas vezes, o colonialismo.

6.3. DAR VOZ NÃO É O MESMO QUE OUVIR – MUDAR É PRECISO

Nos últimos anos, a questão das migrações contemporâneas tem levantado diversas discussões. No Brasil, com a nova lei da migração, lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, pudemos, pela primeira vez em muitos anos, respirar um pouco mais tranquilos graças aos direitos que são concedidos aos migrantes em comparação com as leis vigentes anteriormente (PAYER, 2001). Assim, segundo Payer (2001), há uma evolução em relação à forma como essas pessoas são vistas e recebidas, o que permite que os migrantes tenham mais segurança e direitos em relação às décadas anteriores.

Embora seja um avanço, é preciso cautela para não olharmos para essas mudanças de forma simplesmente celebratória, afinal, ainda há muito a ser feito e os valores de igualdade e liberdade são direitos que se deve defender diariamente. Por isso, aproveito esse momento de conclusão e chamo a atenção para o avanço, enquanto insisto na cautela, para não perder de vista as lutas constantes por igualdade de oportunidades e direitos.

Pesquisas que trabalham com a migração, multilinguismo e ensino para migrantes mostram que ainda há muito a ser feito e que a lei em si não garante a igualdade de tratamento,

respeito e visibilidade nas práticas sociais e que, frequentemente, estamos diante de sujeitos e linguagens invisibilizadas por perspectivas coloniais.

Pesquisas sobre multilinguismo e o ensino de PLA para migrantes são ainda incipientes, contudo, já se vê avanços, especialmente em contextos em que há a presença desses grupos de pessoas e a demanda por essa modalidade de ensino. Isso revela a necessidade e o interesse de se discutir essas questões que constituem a realidade escolar e social dos falantes, no entanto, é preciso que essas questões se façam presentes nas academias e nas pautas de políticas públicas e educacionais. Por isso, reforço a necessidade de mais pesquisas que ouçam os migrantes e busquem conhecê-los em suas potencialidades, bem como pesquisas que explorem as tensões e disputas que ocorrem no terreno da linguagem e as articulações entre linguagem, economia e poder na coconstrução de ideologias de linguagem e na marginalização de determinados grupos de falantes. É preciso fazer pesquisa com os participantes, explorando conceitos, mas através da ida a campo e da vivência da prática. Assim, veremos quem são e o que, de fato, acontece no aqui-e-agora dos migrantes.

Compreender o outro pela observação nos permitirá entender não apenas por que agem de determinadas formas, mas também porque nós agimos da forma como agimos, desconstruindo crenças sobre nossos papéis sociais e privilégios que se fazem ainda tão presentes. Por isso, pesquisas sobre ensino de PLA devem buscar ouvir os participantes, ao invés de acreditar que se deve dar-lhes voz, uma vez que dar voz não é o mesmo que ouvir. Há uma diferença entre o lugar de fala e o lugar de escuta que o pesquisador precisa entender e assumir. Nesse sentido, sobretudo, é preciso ouvir, tendo o cuidado de não assumir o papel do “sujeito de escuta branco”, ou o olhar, os ouvidos e a boca da branquitude na forma como ouvimos e interpretamos as práticas linguísticas das populações desviantes, baseando-nos em questões raciais e não necessariamente em suas características linguísticas (ROSA; FLORES, 2015).

As pesquisas que ouvem os participantes são precursoras de narrativas outras, pois trazem, por meio de suas vozes, vivências incríveis que têm a nos contar quando lhes damos a oportunidade de serem ouvidos, vistos e reconhecidos. Não há surpresa nisso, o problema é que, muitas vezes, nos recusamos a ver e ouvir coisas que acontecem na linguagem e como elas significam de diferentes formas para as pessoas, pois isso demanda descentralização.

É preciso pesquisas que olhem ainda para as ideologias de linguagem, como forma de contribuir para esse movimento de descentralização. É a partir do olhar para as ideologias que podemos entender os processos de exclusão e estratificação construídos por meio da linguagem,

de burocracias e meritocracias que posicionam os sujeitos em lugares específicos na hierarquia social (HELLER, 2011).

Com relação ao futuro das pesquisas em LA e as questões de ideologias de linguagem e multilinguismo escolar, cabe ainda questionarmos de que forma nossos discursos escolares dão margem para a reprodução de determinadas ideologias e qual tem sido o nosso papel dentro do constante trabalho ideológico da linguagem. Atuamos na manutenção dessas ideologias ou as tensionamos? Não devemos ignorar o fato, cada vez mais latente nas vozes dos entrevistados, de que essas e tantas outras crenças sobre a linguagem perpassam questões sociais e raciais. Isso nos faz entender o tamanho do nosso papel como professores, pesquisadores da linguagem e indivíduos socialmente inseridos que atuam na reprodução ou na resistência a preconceitos e ideias sobre as pessoas e os grupos sociais.

Por fim, recomendo maior aprofundamento nas pesquisas sobre ideologias raciolinguísticas, de forma que possamos ouvir os falantes e as salas de aulas no contexto brasileiro, a fim de percebermos como as ideologias raciolinguísticas são atualizadas, ou não, pelo capitalismo recente com as populações que migram e migram para o Brasil. Esses dados também possibilitariam tensionamentos dos nossos conceitos de linguagem, algumas vezes, bastante naturalizados em nossas práticas pedagógicas e de pesquisa.

Espero que este trabalho motive pesquisas futuras e que possíveis deslocamentos do leitor o tenham impelido a buscar por um mundo menos desigual e por políticas linguísticas que olhem e ouçam efetivamente o outro, produzindo narrativas outras.

REFERÊNCIAS

ACNUR, Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. **REFUGIADOS**, 2022. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/quem-ajudamos/refugiados/#:~:text=S%C3%A3o%20pessoas%20que%20est%C3%A3o%20fora,di-reitos%20humanos%20e%20conflitos%20armados>. Acesso em: 10 ago. 2022.

AIRES, D. M. da R. **Ideologias Linguísticas no ensino de língua estrangeira: relações entre português (LM) e espanhol (LE)**. 2019. 128 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4341>. Acesso em: 10 de out. 2022.

AIRES, D. M. da R.; MOZZILLO, I. F. A influência da língua materna para a aprendizagem de língua estrangeira: ideologias linguísticas sobre o contato de línguas. **ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS**, v. 5, n. 2, p. 206-220, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/view/3257>. DOI <https://doi.org/10.35819/scientiatec.v5i2.3257>. Acesso em: 10 de out. 2022.

ALBERTONI, P. Mercantilização e autenticidade na fronteira uruguaio-brasileira: oportunhol do século XXI. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n 2, p. 410-424, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8664762>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ALBUQUERQUE, M. L. V. de. **Prática colaborativa na formação de professores de português como língua de acolhimento: reflexões a partir de uma experiência com (um) migrante(s) de crise**. 2021. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Curitiba. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/72740>. Acesso em: 10 de out. 2022.

ALIM, H. S. Introducing Raciolinguistics: racing language and languaging race in Hyperracial times. In: ALIM, H. S.; RICKFORD, J. R.; BALL, A. F. (Orgs.). **RACIOLINGUISTICS – how language shapes our ideas about race**. New York: Oxford University Press, 2016, p. 1-20. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/arena-attachments/2803241/3bd1e6a1b851c404dab67d16d0682727.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. Tradução Denise Bottman. 3. ed. São Paulo: Companhia de Letras, 2008.

ANUNCIACÃO, R. F. A língua que acolhe pode silenciar? reflexões sobre o conceito de “português como língua de acolhimento” **Revista X**, v. 13, n. 1, p. 35-56, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v13i1.60341> Acesso em: 26 abril 2023.

ANZALDUÁ, G. Como Domar uma Língua Selvagem. Tradução Joana Plaza Pinto e Karla Cristina dos Santos. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa**, v. 39, p. 297-309, 2009. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/semu/wp-content/uploads/sites/26/2019/10/15-anzaldua%C2%A6%C3%BC-como-domar-uma-lingua-selvagem.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BAENINGER, R. Governança das migrações: migrações dirigidas de venezuelanos e venezuelanas no Brasil. In: BAENINGER, R. et al. **Migrações Venezuelanas**. Campinas, SP: NEPO/UNICAMP, 2018.

BAENINGER, R.; PERES, R. Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil. **Revista Brasileira Estudos da População**, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 119-143, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbepop/v34n1/0102-3098-rbepop-34-01-00119>. Acesso em: 10 out. 2020.

BASSANI, I. de S. **Disciplina Fundamentos Linguísticos: Bilinguismo E Multilíngüismo**. Universidade Federal de São Paulo, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39183/COMFOR-PLIEI-Mod3-Dis3.pdf;jsessionid=983FF22FC03DD185E5B40D43696C3388?sequence=1>. DOI <http://dx.doi.org/10.20947/S0102-3098a0017>. Acesso em: 8 set. 2020.

BATISTA, T. E. P. Intersecções entre ideologias linguísticas e raciolinguísticas na manutenção de hierarquias raciais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 1, p. 82–95, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8661799>. Acesso em: 10 out. 2022.

BAUMAN, R.; BRIGGS, C. L. **Voices of modernity: Language ideologies and the politics of inequality**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4648598/mod_resource/content/1/VOICES%20OF%20MODERNITY.%20LANGUAGE%20IDEOLOGIES%20AND%20THE%20POLITICS%20OF%20INEQUALITY.pdf. Acesso em: 7 mar. 2023.

BERGAMASCO, G.; DORNELLES, C. Narrativa etnográfica sobre o ensino de Português como Língua de Acolhimento para uma família síria refugiada no Brasil. **Revista EntreLínguas**, v. 7, n. esp. 6, p. e021156, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15489>. DOI <https://doi.org/10.29051/el.v7iesp.6.15489>. Acesso em: 10 out. 2022.

BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Superdiverse repertoires and the individual. In: SAINT-GEORGES, I.; WEBER, J. J. (Eds.), **Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies**, Rotterdam: Sense Publishers, 2013, p. 11–32.

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and Superdiversity. **Diversities**. v. 13. p. 1-20, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254777452_Language_and_Superdiversity. Acesso em: 14 ago. 2022.

BORTONI RICARDO, S. M. Postulados do paradigma interpretativista. In: _____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 31-40.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. Tradução Daniela Kern e Guilherme Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 2017.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1982.

BRASIL, Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, **Diário Oficial da União**, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113445.htm#art125. Acesso em: 23 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Naturalização Ordinária**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/migracoes/naturalizacao/o-que-e-naturalizacao/naturalizacao-ordinaria>. Acesso em: 3 fev. 2023.

BRASIL. Portaria nº 623, de 13 de novembro de 2020, **Diário Oficial da União**, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-623-de-13-de-novembro-de-2020-288547519#:~:text=Art.%205%C2%BA%20Para,previstos%20neste%20artigo>. Acesso em: 5 fev. 2023.

BULLA, G. da S.; KUHN, T. Z. ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados. **ReVEL**. v. 18, n. 35, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/d0e7e22f8c5191e1009a4ca3dc37df2e.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

BUSCH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. **Applied Linguistics**, v. 33, n. 5, p. 503–523, 2012. Disponível em: 10.1093/applin/ams056. Acesso em: 12 jul. 2022.

CAMARGO, H. R. E.; BIZON, A. C. C. **Acolhimento e ensino de Língua Portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo**: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades – Migrações Sul-Sul. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 23, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639221>. Acesso em: 8 maio 2022.

CARDOSO, A. C. “**A gente pode aprender muito com essas trocas de línguas e não ficar preso numa língua só**” – práticas de linguagem na introdução do ensino bilíngue em sala de aula do ensino médio. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/158394> Acesso em 22 de jun. 2023.

CARVALHO, S. da C. Mercantilização da linguagem na promoção do turismo de luxo na Selva Iryapú (Misiones, Argentina): autenticidade, deslocamentos e resistência. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 2, p. 347–363, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8664778>. Acesso em: 28 set. 2022.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Imigração e refúgio no Brasil: Retratos da década de 2010**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/Relat%C3%B3rio_Anual/Relato%CC%81rio_Anual_-_Completo.pdf. Acesso em: 3 nov. 2022.

CAVALCANTI, M. C. Línguas ilegítimas em uma visão ampliada de educação linguística. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Org.). **Pedagogia da Variação Linguística - língua, diversidade e ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015, p. 287-302.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.

CIDADE, H. (Ed.) (1940) Padre António Vieira. 2. Ed., Lisboa, Divisão de Publicações e Biblioteca, Agência Geral das Colónias, v. 3, 454 p.

CUNHA, P. B.; SANTOS, M. F.; BARRETO, A. C. F. Política linguística e ensino de língua: problematizações decoloniais racializadas sobre o monolinguismo na formação docente. **Revista da ABPN**, v. 14, n. 39, 2022, p. 478-499. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/xgifcub23rhlvisnmfygor3oi/access/wayback/https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/download/1289/1272/>. Acesso em: 10 de out. 2022.

DALLA VECCHIA, A. **Práticas de linguagem e construção de identidades institucionais em aulas de alemão voltadas para exame de proficiência em uma comunidade de suábios no Brasil**. 2018. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, Maringá. Disponível em: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/6969/1/Adriana%20Dalla%20Vecchia_2018.pdf. Acesso em: 05 fev. 2022.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DIAS, A. L. K. **Linhas tortas, narrativas possíveis: trajetórias de vida, repertórios linguísticos e formação de redes na migração estudantil transnacional**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12278>. Acesso em: 10 de out. 2022.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. de O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Revista X**, v. 13, n. 1, p. 87-110, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61225> <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v13i1.61225>. Acesso em: 10 out. 2022.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROK, M. C. (Ed.). **La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación**. Barcelona: Paidós MEC, 1989, p. 203-47.

FERREIRA, R. P.; ANTUNES, A. J. Refletindo sobre as contribuições da Sociolinguística para o ensino de Português como Língua Adicional (PLA). **BELT - Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 9, n. 2, p. 308-322, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/2178-3640.2018.2.31561>. Acesso em: 10 de out. 2022.

FLORES, N. L. Raciolinguistic genealogy as method in the sociology of language, **International Journal of the Sociology of Language**, p. 111-115, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-0102>. Acesso em: 22 nov. 2022.

FLORES, N. L. Translanguaging into Raciolinguistic Ideologies: A Personal Reflection on the Legacy of Ofelia García, **Journal of Multilingual Education Research**, v. 9, n. 5, 2019. Disponível em: <https://research.library.fordham.edu/jmer/vol9/iss1/5>. Acesso em: 12 dez. 2022.

FLORES, N.; LEWIS, M. C.; PHUONG, J. Raciolinguistic chronotopes and the education of Latinx students: Resistance and anxiety in a bilingual school. **Language & Communication** v. 62, p. 15-25, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2018.06.002>. Acesso em: 17 fev. 2023.

FLORES, N.; ROSA, J. Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. **Harvard Educational Review**, v. 85, n. 2, p. 149-171, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>. Acesso em: 17 ago. 2022.

FONSECA, N. B. Repertório linguístico reconfigurado para lucro no caso Joel Santana. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 2, p. 379-394, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8664055>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FORTES, L. et al. Línguas adicionais no ensino fundamental: Experiências didático-pedagógicas e construção de políticas linguísticas interculturais/translúngues em contexto de fronteira. **Revista X**, v. 16, n. 3, p. 961-984, jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/79077>. DOI <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v16i3.79077>. Acesso em: 10 out. 2022.

FRIES, A. **Ideologias de linguagem na modernidade recente: o que dizem estudantes multilíngues de uma universidade no sul do Brasil**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/212721>. Acesso em: 10 de out. 2022.

FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (Orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau: Edifurb, 2012, p. 55-71.

GABAS, T. M. A língua coreana como recurso em famílias transnacionais: tensões entre ideologias de linguagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 2, p. 395-409, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8664688>. Acesso em: 10 jan. 2022.

GAL, S.; IRVINE, J. T. **Signs of difference: Language and ideology in social life.** Cambridge, RU: Cambridge University Press, 2019.

GARCEZ, P. M. Quem é estudante falante de português em famílias de origem brasileira em Toronto, Canadá? Questões de classe. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 18, n. 03, p. 729-749, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-180304-DO0418>. Acesso em: 14 out. 2022.

GARCEZ, P. M.; JUNG, N. M. Mercantilização da linguagem no capitalismo recente: diversidades e mobilidades. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 2, p. 338-346, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8666196>. Acesso em: 28 set. 2022.

GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **D.E.L.T.A.**, n. 31 - especial, p. 1-34, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/JFbNhQBtw53N4C8j3Q36Lvlg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 de fev. 2022.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective.** Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; SYLVAN, C. E. Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. **The Modern Language Journal**, v. 95, p. 385 - 400, 2011. Disponível em: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/pedagogies-and-practices-in-multilingual-classrooms-singularities-in-pluralities.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2021.

GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder.** 3. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes. 1991.

GREEN, J. L. et al. A Etnografia como uma lógica de investigação. Tradução de Adail Sebastiao Rodrigues Junior e Maria Lúcia Castanheira. **Educação em Revista**, v. 42, p. 13-79, 2005.

GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rhla.v9i2.886>. Acesso em: 10 nov. 2022.

GUEROLA, C. M.; LUCENA, M. I. P. “Essa mesma arma contra eles”: capitalismo, poder, linguagem e educação indígena. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 2, p. 425-438, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8664760>. Acesso em: 3 maio 2022.

HELLER, M. Globalization, the new economy and the commodification of language and identity. **Journal of Sociolinguistics**, v. 7, n. 4, p. 473-492, 2002.

HELLER, M. Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. **Journal of Sociolinguistics**, v. 7, n. 4, p. 473-492, 2003. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9841.2003.00238.x>. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2003.00238.x>. Acesso em: 7 fev. 2022.

HELLER, M. Language, Skill and Authenticity in the Globalized New Economy. *Noves SL.: Revista de sociolinguística*, v. 2, 2005. Disponível em: <http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm05hivern/docs/heller.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

HELLER, M. **Paths to post-nationalism: A critical ethnography of language and identity**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

HELLER, M. The commodification of language. *Annual Review of Anthropology*, v. 39, p. 101-14, 2010. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.anthro.012809.104951> DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.012809.104951>. Acesso em: 7 fev. 2022.

HELLER, M.; DUCHÊNE, A. Pride and profit: Changing discourses of language, capital and nation-state. In: DUCHÊNE, A.; HELLER, M. (Orgs.). **Language in late capitalism: Pride and profit**. Nova Iorque: Routledge, 2012, p. 1-21.

HELLER, M.; DUCHÊNE, A. Treating language as an economic resource: Discourse, data and debate. In: COUPLAND, N. (Org.). **Sociolinguistics: Theoretical debates**. Cambridge: Cambridge University Press, 2016, p. 139-156.

HELLER, M.; MCELHINNY, B. **Language, capitalism, colonialism: toward a critical history**. Toronto: University of Toronto Press, 2017.

HOBBSAWM, E. **Nations and nationalism since 1780**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

INOUE, M. Shake well before using: The dialectics of Michael Silverstein, *Journal of sociolinguistics*, v. 26, n. 1, p. 177-191, 2022. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/josl.12542>. DOI: <https://doi.org/10.1111/josl.12542>. Acesso em: 19 nov. 2022.

IRVINE, J. T.; GAL, S. Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, P. V. (Ed.). **Regimes of language: ideologies, politics, and identities**. Santa Fe: School of American Research Press, 2000, p. 35-84. Disponível em: <https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/IrvineGal2000.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

JOSEPH, J. E.; TAYLOR, T. T. (Orgs.) **Ideologies of Language**. London: Routledge, 1990.

JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue**. 2003. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/115757>. Acesso em: 3 fev. 2022.

JUNG, N. M.; MACHADO E SILVA, R. C. *Deutsches Fest: vergonha e orgulho em um evento de mobilizações simbólicas e econômicas*. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 2, p. 364-378, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8664776>. Acesso em: 28 set. 2022.

JUNG, N. M.; MACHADO E SILVA, R. C.; PIRES-SANTOS, M. E. Etnografia da linguagem como políticas em ação. **Calidoscópio**, v. 17, n. 1, p. 145–162, 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.171.08>. Acesso em: 25 jan. 2023.

JUNGER, G. et al. **Refúgio em Números (7ª Edição)**. 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, 2022. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>. Acesso em: 3 nov. 2022.

LEHMANN, B. A. Bilinguismo e identidade: Uma Dupla Construção. **Caderno de Letras da UFF**, v. 26, n. 53, p. 273-283, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43603/0>. Acesso em: 10 dez. 2020.

LOPES, A. C.; SILVA, D. N. Todos Nós Semos de Frontera: Ideologias Linguísticas e a Construção de uma Pedagogia Translúgüe. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 18, n. 3, p. 695-713, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-180302-DO0218>. Acesso em: 8 fev. 2022.

LÔPO RAMOS, A. A. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 13, n. 01, p. 233–267, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207> DOI: <https://doi.org/10.26512/rbla.v13i01.37207>. Acesso em: 10 out. 2022.

LUCENA, M. I. P. Imigração e a sala de aula de línguas: breves compreensões para a iniciação à docência a partir de um curso de formação de professoras/es. In: OLIVEIRA, L. C. **A Iniciação à Docência como espaço de lutas, transgressões e pluralidades: em foco, as línguas estrangeiras/adicionais**. [no prelo], 2022, p. 59-72.

LUCENA, M. I. P.; NASCIMENTO, A. M. Práticas (trans)comunicativas contemporâneas: uma discussão sobre dois conceitos fundamentais. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 40, p. 46–57, 2016. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1014>. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i40.1014>. Acesso em: 9 fev. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: _____. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2013, p. 25-44.

MARINGÁ. **Prefeitura apresenta o Centro de Referência do Imigrante de Maringá**. Diretoria de Comunicação, 2021. Disponível em: <http://www.maringa.pr.gov.br/site/noticias/2021/05/27/prefeitura-apresenta-o-centro-de-referencia-do-imigrante-de-maringa/37691>. Acesso em: 12 set. 2022.

MARQUES, A. A. M. **Políticas linguísticas e ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes no Brasil**: uma discussão a partir da oferta de cursos nas universidades federais. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/189500>. Acesso em: 10 out. 2022.

MASON, J. **Qualitative Researching**. London: Sage, 1996.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.

MELO, G. C. V. de; MOITA LOPES, L. P. da. A performance narrativa de uma blogueira: "tornando-se preta em um segundo nascimento". **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 58, n. 3, 2014. DOI: 10.1590/1981-5794-1409-2. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/6009>. Acesso em: 22 jun. 2023.

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 49-87.

MODL, F. C.; BIAVATI, N. D. F. Cultura escolar e desnaturalização do olhar: a vinheta narrativa e(m) suas contribuições para um contraponto intercultural. **Fólio - Revista de Letras**, v. 8, p. 99-125, 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/2767>. Acesso em: 7 maio. 2023.

MOITA LOPES, L. P. Introduction: Linguistic ideology: How Portuguese is being discursively constructed in late modernity. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Global Portuguese: Linguistic ideologies in late modernity**. Nova Iorque: Routledge, 2015, p. 1-26. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/josl.12465>. Acesso em: 26 jul. 2022.

MOITA LOPES, L. P. **Português no Século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 398 p., 2013.

NASCIMENTO E SILVA, D. "Favela não se cala": mercantilização, materialidade e ideologia da linguagem na cooperação transperiférica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 2, p. 395-409, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/010318131014891620210530>. Acesso em: 12 jan. 2022.

OLIVEIRA, D. P. de. **Ideologias de linguagem acionadas por docentes indígenas em formação superior: tensões no espaço da diferença colonial**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8285>. Acesso em: 10 out. 2022.

OLIVEN, R. G.; GARCEZ, P. de M. A mudança social se desenrola conflituosamente no terreno da linguagem: entrevista com Monica Heller (Professora da University of Toronto). **Horizontes Antropológicos (online)**, v. 26, p. 315-359, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832020000200011>. Acesso em: 25 jun. 2021.

PARANÁ, **Cresce número de migrantes e refugiados que buscam recomeço no Paraná**. 2019. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Cresce-numero-de-migrantes-e-refugiados-que-buscam-recomeco-no-Parana>. Acesso em: 3 nov. 2022.

PARANÁ, Secretaria da Educação e do Esporte – SEED. **RESOLUÇÃO Nº 5.719/2021 – GS/SEED**. 2021. Disponível em:

https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-12/resolucao_57192021_gsseed.pdf. Acesso em: 11 nov. 2022.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação e do Esporte Diretoria De Educação – DEDUC. **INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 001/2022 - DEDUC/SEED**. 2022a. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-04/instrucao_normativa_0012022_deducseed_v2.pdf. Acesso em: 3 nov. 2022.

PARANÁ. **Migrantes, Refugiados e Apátridas**. Secretaria da Justiça e Cidadania, 2022. Disponível em: <https://www.justica.pr.gov.br/Pagina/Migrantes-Refugiados-e-Apatridas>. Acesso em: 11 nov. 2022.

PAYER, M. O. A interdição da língua dos imigrantes (italianos) no Brasil: condições, modos, consequências. In: ORLANDI, E. (Org.). **História das ideias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional**. Campinas: Pontes/Unemat, 2001.

PEIRANO, M. Etnografia não é método. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/n8ypMvZZ3rJyG3j9QpMyJ9m/?lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2022.

PENNYCOOK, A. **Language as local practice**. London: Routledge, 2010.

PETTERMANN, R.; JUNG, N. M. Escrita acadêmica no ensino técnico integrado ao médio: negociações em torno da escrita de um TCC. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 5328-5342, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/67912> DOI http://dx.doi.org/10.5007/1984_8412.2020.e67912. Acesso em: 8 fev. 2022.

PINHEIRO, M. S.; ALENCAR, C. N. de. Práticas transidiomáticas na aula de Língua Espanhola: um relato de atividade multimodal na escola pública. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1456>. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v15i2.1456>. Acesso em: 27 fev. 2023.

PINTO, J. P. Ideologias linguísticas e a instituição de hierarquias raciais. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, v. 10, p. 704-720, 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/561>. Acesso em: 10 out. 2022.

PIRES-SANTOS, M. E.; et al. "Vendo o que não se enxergava": condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(gem) em contexto escolar. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 31, p. 35-65, 2015.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**, CLACSO: Buenos Aires, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 1 jun. 2022.

REIS, N. O. **Como dar certo em português? A experiência de mães imigrantes aprendizes de português em Florianópolis**. 2021. 261f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229909>. Acesso em: 27 abr. 2023.

RIBEIRO, S. B. C. Acolhimento intercultural e ensino de português como língua adicional nas escolas municipais de Foz do Iguaçu. **Domínios de Linguagem**, v. 12, n. 2, p. 940–973, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40327> DOI [10.14393/DL34-v12n2a2018-9](https://doi.org/10.14393/DL34-v12n2a2018-9). Acesso em: 10 out. 2022.

ROSA, J.; FLORES, N. Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. **Language in Society**, v. 46, n. 5, p. 621-647. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0047404517000562> Acesso em: 10 fev. 2023.

SALES JR., R. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo social**, v. 18, n. 2, p. 229–58, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702006000200012>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SANTOS, B. de S. "Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências". In: BARREIRA, C. (Ed.). **Sociologia e Conhecimento além das Fronteiras**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2006.

SANTOS, B. de S. "Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul". In: SANTOS, B. de S.; MENDES, J. M. (Orgs.). **Demodiversidade: Imaginar novas possibilidades democráticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, 51-72.

SEMECHECHEM, J. A. **O multilinguismo na escola: práticas linguísticas em uma comunidade de imigração ucraniana no Paraná**. 2016. Tese. (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, Maringá. Disponível em: http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/jasemechem_do.pdf. Acesso em: 5 fev. 2022.

SIGNORINI, I. Política, língua portuguesa e globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, p. 74-100, 2013.

SIGNORINI, I. Portuguese language globalism. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Global Portuguese: Linguistic ideologies in late modernity**. Nova Iorque: Routledge, p. 47-65, 2015.

SILVA, G. C.; CRUZ, M. de L. A Pedagogia Translanguaging como Recurso Facilitador Interacional entre Professor e Aluno em Sala de Aula de Língua Adicional. **Rev. FSA**, v. 19, n. 8, p. 289-308, 2022. Disponível em: <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/2541> <https://dx.doi.org/10.12819/2022.19.8.14>. Acesso em: 10 out. 2022.

SILVERSTEIN, M. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. **Language & Communication**, v. 23, p. 193-229, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/222571065_Indexical_Order_and_the_Dialectics_of_Social_Life DOI [10.1016/S0271-5309\(03\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(03)00013-2). Acesso em: 30 out. 2022.

SCHOLL, A. P. O conceito de translanguagem e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 1–5, 2020. DOI: 10.25189/rabralin.v19i2.1641. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1641>. Acesso em: 22 jun. 2023.

SOUZA, J. O.; SOUZA, J. O.; GOMES, S. C. A realidade dos imigrantes haitianos que vivem em Maringá. In: Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social: desafios contemporâneos. 3., 2019, Londrina. **Anais...** Londrina: [online]. 2019, p. 1-15. Disponível em: <https://www.congressoservicosocialuel.com.br/trabalhos2019/assets/4604-227397-35674-2019-04-01-sem-identificacao-imigrantes-haitianos.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

STENZEL, A. “**A cidade compra a ideia e a ideia compra a cidade**”: mercantilização da linguagem em um município genuinamente alemão. 2022. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, Maringá.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TUPAS, R. The coloniality of native speakerism, **Asian Englishes**, v. 24, n. 2, p. 147-159, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13488678.2022.2056797>. Acesso em: 5 ago. 2022.

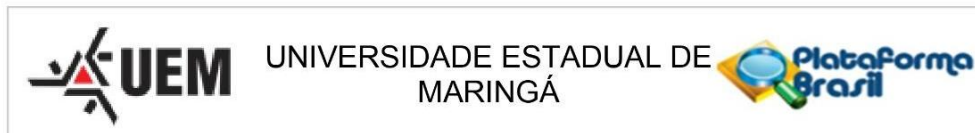
URIARTE, U. M. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Revista PontoUrbe**, v. 11, p. 1-11, 2012. Disponível em <https://journals.openedition.org/pontourbe/300>. Acesso em: 8 ago. 2022.

WEI, L.; GARCÍA, O. Not a First Language but One Repertoire: Translanguaging as a Decolonizing Project. **RELC Journal**, v. 53, n. 2, p. 313–324, 2022. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00336882221092841>. DOI <https://doi.org/10.1177/00336882221092841>. Acesso em: 13 set. 2022.

ZIMMERMANN, G. de O.; et al. A importância de políticas linguísticas voltadas para o ensino de língua portuguesa como língua adicional. In: Seminário de Iniciação Científica, **Anais...** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2021. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/20944>. Acesso em: 10 out. 2022.

ANEXOS

1) PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Repertórios linguísticos e trajetórias de aprendizagem de português de migrantes em uma escola pública de Maringá: tensões entre ideologias da linguagem

Pesquisador: Neiva Maria Jung

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 58660422.9.0000.0104

Instituição Proponente: CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.658.031

Apresentação do Projeto:

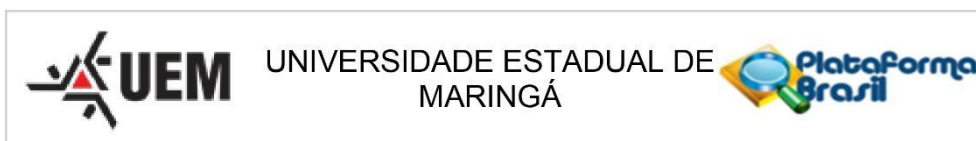
PROJETO DE PESQUISA: Repertórios linguísticos e trajetórias de aprendizagem de português de migrantes em uma escola pública de Maringá: tensões entre ideologias da linguagem

Aluna Giovanna Martinez Ursulino do Programa de Pós-Graduação em Letras, em nível de Mestrado, na Universidade Estadual de Maringá e estou realizando a pesquisa intitulada "Repertórios linguísticos e trajetórias de aprendizagem de português de migrantes em escolas públicas de Maringá: tensões entre ideologias da linguagem", sob orientação da Profa. Neiva Maria Jung

Trata-se de uma pesquisa etnográfica com o objetivo principal de investigar tensões entre ideologias da linguagem, reconhecendo os repertórios linguísticos e as trajetórias de aprendizagem de estudantes estrangeiros em uma escola pública de Maringá. Para elaborar compreensões sobre esse contexto a partir desse objetivo definiu-se como instrumentos centrais para a geração de dados a observação participante, com anotações em diário de campo, entrevista semiestruturada e coleta da material escrito trabalhado ou produzido com ou pelos estudantes.

CRITÉRIO DE INCLUSÃO: Os critérios de escolha dos participantes são os seguintes: a) Ser estrangeiro e estudar em escola pública de Maringá; b) Ser aluno da turma de português para falantes de outras línguas da escola CEEBJA; c) Ter interesse e disponibilidade para participar da pesquisa.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 5.658.031

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO: Objetiva-se compreender tensões entre ideologias da linguagem em práticas de letramento escolares por estudantes, pais, professora e pedagoga e como dentro desse "novo" contexto de diversidade, resultante de migrações recentes por conta de conflitos, guerras, desastres ambientais, os estudantes aprendem a língua portuguesa.

OBJETIVO SECUNDÁRIO: a) Reconhecer repertórios linguísticos e trajetórias de aprendizagem de estudantes; b) Analisar o status de migração dos estudantes de português como língua de acolhimento em Maringá; c) Compreender a participação e aprendizagem de estudantes migrantes ou filhos de migrantes em práticas de letramento escolares de escolas públicas maringenses.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS: Os riscos que podem ser causados pela participação na pesquisa são possibilidade de constrangimento e desconforto ao responder perguntas e durante a observação da pesquisadora em sala de aula e cansaço ao responder às perguntas. Além disso, podem ocorrer alguns inconvenientes como alterações nos horários de trabalho e na rotina diária das atividades, as quais poderão sempre ser negociadas e ou alteradas para minimizar ao máximo essas alterações.

BENEFÍCIOS: Em termos de benefícios, esclarecemos que os resultados da pesquisa poderão trazer compreensões de aprendizagem em termos de participação e trajetórias que poderão subsidiar práticas pedagógicas que promovam a participação dos alunos e ampliação do seu repertório linguístico. Além disso, este estudo produzirá conhecimento que poderá auxiliar na compreensão dos usos das línguas e seus valores locais, contribuindo socialmente, por possibilitar reconhecer valores, preconceitos e conflitos muitas vezes vivenciados e que têm implicações na vida vivida localmente, na escolaridade e na participação na sociedade.

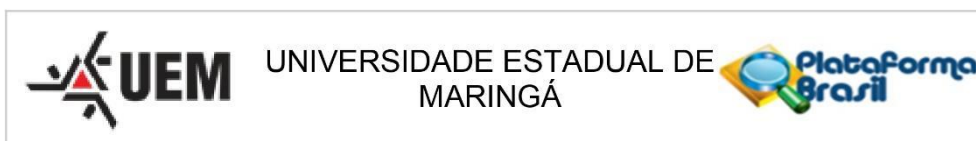
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Haverá uso de fontes secundárias de dados. Detalhamento: Será feito o uso de fontes secundárias, tais como dados de sites, jornais e outros textos que apresentem dados sobre a migração em Maringá e região e no Brasil, bem como sites que tragam mais informações sobre o número de imigrantes e possibilite a comunicação entre pesquisadora e participantes, especialmente, durante a geração de dados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

FOLHA de ROSTO: Adequada

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 5.658.031

TCLE: Realizado correções solicitadas

TALE: Realizado correções solicitadas.

ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS PARA OS ESTUDANTES: considerado adequado

AUTORIZAÇÕES PARA EXECUÇÃO DA PESQUISA: Secretaria de Estado da Educação-SEED

TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE PARA A UNIDADE CEDENTE: adequado, assinatura eletrônica

CRONOGRAMA: Atualizado

ORÇAMENTO: Despesas pessoais de transporte e impressão dos termos de R\$ 200,0, recursos financeiros da pesquisadora

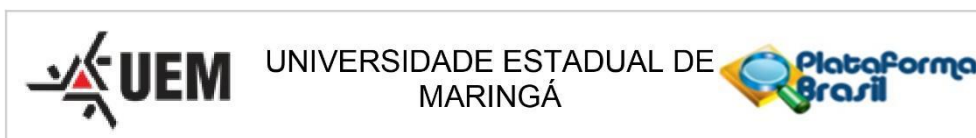
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

EM RESPOSTA À PENDÊNCIA APONTADA PELO CEP (05/08/22)

PENDÊNCIA 1. Toda pesquisa com seres humanos envolve RISCO em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo. A análise de risco é componente imprescindível à análise ética, dela decorrendo o plano de monitoramento que deve ser oferecido pelo Sistema CEP/CONEP em cada caso específico. Considerando que no TALE não estão apresentados os RISCOS na participação da pesquisa. SOLICITA-SE reescrever a informação referente ao risco ao participante (TALE) junto a medidas e formas de minimizá-los, conforme preconiza a Resolução CNS nº 466 de 2012, item II.22, que torna imprescindível a explicitação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa.

RESPOSTA: Em relação a essa pendência, esclareço que foram feitas as alterações no TALE, apresentando os riscos aos participantes, bem como as medidas e formas de minimizá-los (ANEXO 1). Esclareço ainda que, devido à inserção das informações, o documento passou de 2 páginas para 3, foram feitas correções nos números de páginas e nos espaços para rubricas conforme solicitado em parecer anterior. Também foram adicionados espaços para a assinatura de ambas as pesquisadoras na última página do documento, garantindo a homogeneização dos termos de consentimento e a seriedade dos mesmos. Esclareço também que foram feitas as alterações de

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 5.658.031

cronograma na plataforma PB assim como no projeto detalhado (ANEXO 2) para que a geração de dados e o tratamento analítico dos dados da pesquisa sejam iniciados apenas após a aprovação do Sistema CEP/Conep

ANÁLISE: Atendida

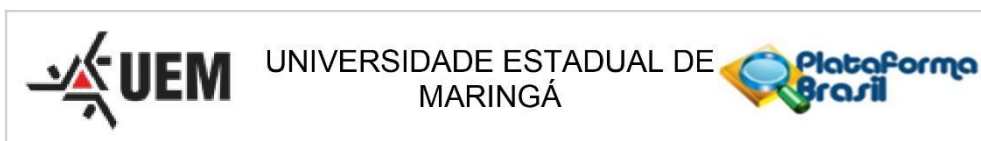
Este Comitê após análise dos arquivos contidos na PB, referente ao Projeto de Pesquisa "Repertórios linguísticos e trajetórias de aprendizagem de português de migrantes em uma escola pública de Maringá: tensões entre ideologias da linguagem" julgou que a solicitação da pendência da data de 05/08/22 foi atendida de forma correta, sendo favorável à APROVAÇÃO do Projeto de Pesquisa em tela. Alerta-se a respeito da necessidade de apresentação de relatório final no prazo de 30 dias após o término do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1878294.pdf	23/08/2022 16:00:52		Aceito
Outros	RESPOSTA_PENDENCIAS_agosto.pdf	23/08/2022 15:58:59	GIOVANNA MARTINEZ URSULINO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_cronograma_corrigido_agosto.pdf	23/08/2022 15:58:48	GIOVANNA MARTINEZ URSULINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_corrigido_.pdf	17/08/2022 13:07:53	GIOVANNA MARTINEZ URSULINO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_julho.pdf	15/07/2022 11:20:59	GIOVANNA MARTINEZ URSULINO	Aceito
Outros	RESPOSTA_PENDENCIAS_julho.pdf	15/07/2022 11:20:42	GIOVANNA MARTINEZ URSULINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores_corrigido.pdf	15/06/2022 18:25:57	GIOVANNA MARTINEZ URSULINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_PAIS_OU_RESPONSAVEIS.pdf	15/06/2022 18:25:10	GIOVANNA MARTINEZ	Aceito

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 5.658.031

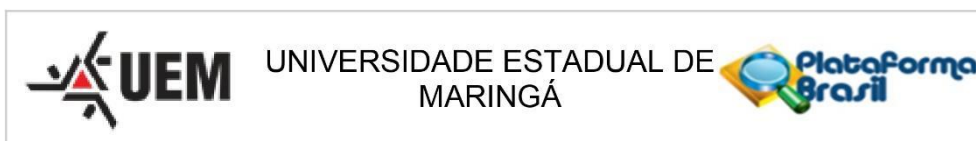
Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS_OU_RESPONSAVEIS.pdf	15/06/2022 18:25:10	URSULINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ALUNOS_MAIORES_DE_IDADE.pdf	15/06/2022 18:24:59	GIOVANNA MARTINEZ URSULINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_ALUNOS_MENORES_DE_IDADE.pdf	15/06/2022 18:23:45	GIOVANNA MARTINEZ URSULINO	Aceito
Outros	RESPOSTA_PENDENCIA_2.pdf	12/05/2022 11:15:41	GIOVANNA MARTINEZ URSULINO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Giovanna_cronograma_corrigido.pdf	11/05/2022 18:04:50	GIOVANNA MARTINEZ URSULINO	Aceito
Declaração de concordância	Autorizacao_Assinada_Pela_Pedagoga.pdf	06/05/2022 17:15:08	GIOVANNA MARTINEZ URSULINO	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_semiestruturada_professora.pdf	06/05/2022 16:23:16	GIOVANNA MARTINEZ URSULINO	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONCORDANCIA_NRE_PARA_UNIDADE_CEDENTE.pdf	06/05/2022 16:20:42	GIOVANNA MARTINEZ URSULINO	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTAS_SEMIESTRUTURADAS_ESTUDANTES.pdf	06/05/2022 16:10:54	GIOVANNA MARTINEZ URSULINO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Giovanna_Ursulino.pdf	18/03/2022 09:36:20	GIOVANNA MARTINEZ URSULINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores.pdf	18/03/2022 09:33:15	GIOVANNA MARTINEZ URSULINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_alunos.pdf	18/03/2022 09:33:04	GIOVANNA MARTINEZ URSULINO	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto_PlataformaBrasil.pdf	17/03/2022 18:23:44	Neiva Maria Jung	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 5.658.031

Não

MARINGÁ, 22 de Setembro de 2022

Assinado por:
Maria Emília Grassi Busto Miguel
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br

2) DESPACHO NRE/SEED

**NÚCLEO REGIONAL DE MARINGÁ
SETOR DE ARTICULAÇÃO ACADÊMICA**

Protocolo: 18.934.121-0
Assunto: PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA
Interessado: GIOVANNA MARTINEZ URSULINO
Data: 29/09/2022 15:57

DESPACHO

De: SEED/NRE/SAA/MGA
O presente protocolado cumpriu com todos os trâmites conforme a Resolução n. 406/2018.
A pesquisa foi autorizada.

Maringá, 29 de setembro de 2022.



ePROTOCOLO



Documento: **DESPACHO_1.pdf**.

Assinatura Avançada realizada por: **Priscila Aparecida Tencati** em 29/09/2022 15:57.

Inserido ao protocolo **18.934.121-0** por: **Priscila Aparecida Tencati** em: 29/09/2022 15:57.



Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021.

A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço:
<https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código:
705255def7fb0d53e9cb8cc1c32ddbe9.

APÊNDICES

- 1) TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – pais ou responsáveis e alunos maiores de idade.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS OU RESPONSÁVEIS

Prezado(a) Sr.(a) Responsável _____ pelo
aluno(a) _____,

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras, em nível de Mestrado, na Universidade Estadual de Maringá e estou realizando a pesquisa intitulada “Repertórios linguísticos e trajetórias de aprendizagem de português de migrantes em escolas públicas de Maringá: tensões entre ideologias da linguagem”, sob orientação da Profa. Neiva Maria Jung, na escola desta comunidade local e **gostaria muito que seu(sua) filho(a) participasse desta pesquisa.**

OBJETIVO:

O objetivo desta pesquisa é refletir sobre o ensino e a aprendizagem de português como língua adicional em escolas públicas de Maringá, de forma a compreender que línguas os estudantes falam e como estão aprendendo o português na escola, assim como possíveis tensões e disputas no terreno da linguagem.

JUSTIFICATIVAS:

Acredito que este trabalho possibilitará refletir sobre como se dá o ensino de português dentro de realidades multilíngues, a fim de colaborar com professores e estudantes no ensino e aprendizagem de português como língua adicional. Além disso, gostaríamos de contribuir com pesquisas nessa área, de forma que futuramente possamos fomentar a criação de políticas linguísticas no município de Maringá e, também, contribuir para o conhecimento científico na área de Linguística Aplicada.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:

Solicito sua autorização para a observação das aulas de seu(sua) filho(a), participando de aulas e fazendo anotações, além disso ele(a) ou o senhor **poderão ser convidados a participar de uma entrevista que será gravada. As anotações e gravações serão usadas somente para os fins desta pesquisa pela autora do projeto e a pesquisa será divulgada apenas em publicações ou apresentações acadêmicas. Nenhuma imagem será divulgada/exposta e as anotações servirão apenas para minha análise durante a escrita.**

Este documento garante que todas as informações sobre você e seu filho/sua filha serão mantidas confidenciais por meio do uso de pseudônimos. Além disso, os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixem nos termos desta pesquisa.

Esclareço que podem aparecer alguns incômodos, como alterações nos horários do aluno, mas que serão sempre negociados e renegociados com os senhores(as), pais/responsáveis. **Os riscos que podem ser causados pela participação na pesquisa são possibilidade de constrangimento e desconforto ao responder as perguntas e durante a observação da pesquisadora em sala de aula e cansaço ao responder às perguntas.** Além disso, podem ocorrer alguns inconvenientes como alterações nos horários de trabalho e na rotina diária das atividades, as quais poderão sempre ser negociadas e ou alteradas para minimizar ao máximo essas alterações.

Rubrica do pesquisador:

Rubrica do participante:

Garantimos que serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes dos participantes, bem como minimizar desconfortos, garantindo local reservado e **liberdade para não responder quaisquer questões caso não se sintam à vontade.**

Ao participar desta investigação, fica claro que a sua identidade será respeitada e protegida. Caso as informações sejam usadas e divulgadas, serão utilizados pseudônimos, mantendo a confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade por meio do uso de nomes fictícios nas transcrições e relatos de pesquisa. **Sendo participantes, poderão recusar, sem problema algum, o convite para participar deste estudo ou parar de acompanhar, a qualquer momento da pesquisa, caso não se sintam confortáveis durante o processo.**

Caso queiram entrar em contato comigo para ter maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, podem ligar nos telefones (+5544) 99955-7576 ou por e-mail giovannam.ursulino@gmail.com

Se acharem necessário outras informações a respeito desta pesquisa e dos direitos dos participantes, podem entrar em contato com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP), da UEM - Universidade Estadual de Maringá por telefone. (44) (44) 3011-4444 / 3011-4597 e e-mail: copep@uem.br ou no endereço: Av. Colombo, 5790, UEM- PPG -sala 4 – 87020-900, Maringá-PR. O Atendimento a comunidade acontece de Segunda a sexta-feira, das 13h30 às 17h30.

A sua autorização é muito importante, pois você estará contribuindo para a produção de conhecimento. Agradeço desde já por sua atenção.

Eu, _____,
pai/mãe/responsável pelo aluno da escola municipal do município de Maringá, tendo compreendido o propósito deste trabalho e sobre todo o procedimento da nossa participação quanto aos desconfortos, benefícios, custo, confidencialidade da pesquisa e garantias do participante, aceito contribuir com esta pesquisa e permito que, _____, aluno/a menor a participar sob minha responsabilidade.

Declaro ainda que recebi uma via deste Termo de Consentimento.

Maringá, _____ de _____ de 2022.

Nome: _____

Assinatura: _____

Nome e assinatura do participante e/ou do responsável pelo aluno, nesta investigação

Atenciosamente,

Giovanna Martinez Ursulino
Pesquisadora Assistente e Aplicadora do TCLE

Neiva Maria Jung
Orientadora Responsável

2) PERGUNTAS PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- Perguntas em comum para todos os participantes:

1. Como é sua vida atualmente? O que você faz, quais são seus hobbies, sua rotina?
2. Como é sua relação com o português? Como você se sente ao se comunicar em português?
3. Como foi sua recepção aqui no Brasil? Você se sentiu acolhido?
4. O que você está achando do curso do PFOL?
5. Como tem sido a experiência de morar no Brasil? Por que veio para o Brasil? Por que você escolheu o Brasil?
6. Quais línguas você e seus amigos e familiares usam com mais frequência?
7. Como era sua vida em seu país? O que você fazia, como era seu dia a dia e seus hobbies?

- Perguntas para Frederick:

1. Por que você se mudou para o Brasil? Quais eram seus planos quando deixou a Nigéria?
2. Com quem você conversa no dia a dia no Brasil? Essas pessoas são da Nigéria também?
3. Como você se sente ao encontrar alguém no Brasil que fale Iorubá assim como você?
4. O que você está achando do curso do PFOL?
5. Você pretende continuar no Brasil? Por quê?
6. Como foi sua recepção aqui no Brasil? Você se sentiu acolhido?
7. Você se lembra de algum episódio relativamente difícil que viveu no Brasil pelo fato de ser migrante e não falar português?
8. Como é sua relação com o português? Como você se sente ao ter que se comunicar em português?
9. Como é sua vida atualmente? O que você faz, quais são seus hobbies, sua rotina?
10. Como era sua vida na Nigéria, o que você fazia, seus hobbies e seu dia a dia?

- Perguntas para Sofía:

1. Como tem sido a experiência de morar no Brasil? Você acha que o Brasil é muito diferente da Venezuela na saúde, no trabalho, no ensino?
2. Por que veio para o Brasil? Por que você escolheu o Brasil?
3. Como foi sua entrada no Brasil? Houve alguma dificuldade por ser migrante, por falar espanhol ou por ser mulher?
4. Como era sua vida na Venezuela? O que você fazia, como era seu dia a dia e seus hobbies?
5. Como é sua vida no Brasil? Você frequenta outros lugares além da escola e do trabalho?
6. O que você pretende fazer no futuro? Quais são seus planos?
7. Quem veio com você para o Brasil? O que mudou na rotina dessas pessoas ao virem para o Brasil?
8. Quais línguas você e seus amigos e familiares usam com mais frequência? Como você se sente ao se comunicar em português?
9. É diferente quando você encontra alguém que fala espanhol? O que você sente quando ao invés do português, fala em espanhol?
10. O que você está achando do curso do PFOL?
11. Você sente que o Brasil e Maringá, especialmente, estão preparados para receber e acolher os imigrantes de forma eficiente e com informações suficientes? Você gostaria de sugerir algo nesse sentido?
12. Por que o curso do PFOL é importante para você? O conhecimento reconhecido do português permite você ter acesso a quais documentos? Quais documentos você já tem?

- Perguntas para Ilesanmi:

1. Por que você veio para o Brasil? Quem foram as pessoas que vieram com você? Por que você escolheu o Brasil?
2. Como tem sido sua adaptação no país e a adaptação de sua esposa e filhas?
3. Quais línguas você e sua família falam? Como se sente ao saber que alguém pode falar em inglês com você ou ao encontrar alguém que também fale Iorubá?
4. Você pretende ensinar a língua Iorubá para suas filhas? Por quê?
5. Quais as principais diferenças entre a Nigéria e o Brasil? Como você se sente em relação às diferenças?
6. Como foi sua acolhida no Brasil, na escola e na sala de aula?
7. O que você está achando do curso do PFOL?
8. Como foi a experiência de matricular sua filha na escola? Ela já se adaptou ao Brasil? Já fala português?
9. Quais lugares você e sua família frequentam no Brasil? Vocês se reúnem com outros amigos e familiares nigerianos?
10. Como era sua vida e de sua esposa na Nigéria? O que vocês faziam, quais eram seus hobbies, suas rotinas?
11. Como é sua vida e de sua esposa atualmente? O que vocês fazem, quais são seus hobbies, suas rotinas?
12. Quais são seus planos para o futuro?

- Perguntas para Samuel e Pe. Guy:

1. Por que vieram para o Brasil? Quem foram as pessoas que vieram com vocês? Por que vocês escolheram o Brasil?
2. Como era suas vidas no Haiti? Quais eram seus hobbies, rotinas e o que vocês faziam lá?
3. Como são suas rotinas no Brasil? O que vocês fazem atualmente?
4. Quem são as pessoas que ficaram no Haiti e que vocês gostariam de trazer para o Brasil?
5. Vocês já se acostumaram com a cultura e a língua no Brasil? Já estão engajados em outros grupos e atividades além da escola e do trabalho?
6. Como são as rotinas e as experiências de ser migrantes e, no caso de Samuel, de ter uma deficiência visual: como você lida com isso no dia a dia?
7. Quais línguas vocês e seus amigos e familiares usam com mais frequência? Como vocês se sentem ao se comunicar em português?
8. O que vocês estão achando do curso do PFOL?
9. Vocês já passaram algum tipo de dificuldade por ser migrantes ou por não saber português? Gostariam de me contar um pouco?
10. Que tipo de documentação vocês têm? Vocês acham que o Brasil e Maringá, especialmente, estão preparados para acolher os migrantes de forma eficiente e com informações suficientes?
11. Quais são seus planos para o futuro?

- Perguntas para Bradidi:

1. Por que veio para o Brasil? Por que escolheu o Brasil?
2. Como era sua vida no Haiti, seus hobbies, rotina e o que você fazia? E agora?
3. Você já passou por algum tipo de situação difícil por ser migrante e não falar português? Gostaria de me contar o que houve?
4. Como é sua relação com o português? É difícil? Você se sente confortável em falar português?

5. O conhecimento reconhecido do português permite você ter acesso a quais documentos? Quais documentos você já tem?
6. Como você se sente ao encontrar alguém que fala sua língua materna? Com qual língua você prefere se comunicar com seus amigos e familiares? Por quê?
7. Quais línguas você fala? Com quais delas você se sente em casa? Qual é a língua que te traz conforto e que você costuma usar com mais frequência?
8. O que você está achando do curso do PFOL? Por que o curso do PFOL é importante para você?
9. Você trabalha atualmente no Brasil? O que você faz? Você já estava acostumado a trabalhar nessa área antes de vir para o Brasil?
10. Além da escola e do trabalho, quais outros lugares você costuma frequentar? Você tem muitos amigos e familiares que frequentam esse lugar com você?
11. Quais são seus planos para o futuro?

- Perguntas para Ju:

1. Porque vocês vieram para o Brasil? Quem foram as pessoas que vieram com você?
2. Você ou sua família já passaram por algum tipo de situação difícil por ser migrante e não falar português? Gostaria de me contar o que houve?
3. Como era a vida de vocês antes de virem para o Brasil, o que fazia, seus hobbies e rotinas?
4. Como você se sentiu ao chegar no Brasil? Houve dificuldades de adaptação com a cultura? Com a língua? Você foi bem acolhido e conseguiu tirar a documentação de forma rápida ou houve dificuldades?
5. Quais línguas você fala? Qual é a língua que te traz conforto e que você costuma usar com mais frequência?
6. Quais línguas seus filhos falam? Como é a relação deles com o português?
7. O que você está achando do curso do PFOL? Por que o curso do PFOL é importante para você?
8. Você se sente acolhido pelas pessoas, pelo país e pela escola?
9. Além do trabalho e da escola, quais outros lugares você e sua família frequentam? Vocês têm amigos aqui em Maringá?
10. O processo de adaptação seu foi diferente do processo do seu marido? Você sentiu algum tipo de diferença nesse processo por ser mulher?
11. Como você se sentiu ao chegar no Brasil? Houve dificuldades de adaptação com a cultura? Com a língua? Você foi bem acolhido e conseguiu tirar a documentação de forma rápida ou houve dificuldades?
12. Quais são seus planos para o futuro?