

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E CULTURA**

ANA PAULA DE CASTILHOS FERNANDES

**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E COMUNIDADES DE
PRÁTICA: UMA PROPOSTA DE AÇÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DA ANÁLISE
DE QUESTIONÁRIO DE ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL NO NORDESTE
DO RIO GRANDE DO SUL**

**Caxias do Sul
2026**

ANA PAULA DE CASTILHOS FERNANDES

**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E COMUNIDADES DE
PRÁTICA: UMA PROPOSTA DE AÇÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DA ANÁLISE
DE QUESTIONÁRIO DE ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL NO NORDESTE
DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras e Cultura, Área de Concentração: Estudos de Linguagem, Literatura e Cultura. Linha de Pesquisa: Linguagem e Processos Culturais.

Orientadora Profa. Dra. Sabrina Bonqueves Fadanelli

**Caxias do Sul
2026**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

F363p Fernandes, Ana Paula de Castilhos

Português como língua de acolhimento e comunidades de prática
[recurso eletrônico] : uma proposta de ações pedagógicas a partir da análise
de questionário de escolas de ensino fundamental no nordeste do Rio Grande
do Sul / Ana Paula de Castilhos Fernandes. – 2026.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de
Pós-Graduação em Letras e Cultura, 2026.

Orientação: Sabrina Bonqueves Fadanelli.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. 2.
Comunidades de prática. 3. Estudantes imigrantes - Rio Grande do Sul. 4.
Escolas públicas - Caxias do Sul (RS). 5. Professores - Formação. I.
Fadanelli, Sabrina Bonqueves, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 811.134.3(81)'243

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E COMUNIDADES
DE PRÁTICA: UMA PROPOSTA DE AÇÕES PEDAGÓGICAS A
PARTIR DA ANÁLISE DE QUESTIONÁRIO DE ESCOLAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL NO NORDESTE DO RIO GRANDE DO SUL

Ana Paula de Castilhos Fernandes

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras e Cultura, Área de Concentração: Estudos de Linguagem, Literatura e Cultura. Linha de Pesquisa: Linguagem e Processos Culturais.

Caxias do Sul, 30 de abril de 2026.

Banca Examinadora:

Dra. Sabrina Bonqueves Fadanelli
Orientadora
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Aline Evers
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Dr. Diego Chiapinotto
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Samira Dall'Agnol
Universidade de Caxias do Sul

AGRADECIMENTO

Gostaria de ter o dom das palavras, tal como Cora Coralina, para tecer este agradecimento e bordar, com precisão, o quanto fui profundamente transformada por esta caminhada.

A Deus, minha primeira gratidão. Pelas inspirações e por cuidar de mim em todos os momentos em que pensei que não daria conta e que não conseguiria entregar os trabalhos no prazo. Àquele que oportunizou esta caminhada e segurou minha mão nos momentos mais difíceis, minha profunda gratidão.

À minha família, o porto que nunca se ausentou. Agradeço pela compreensão silenciosa, pelo respeito aos meus recolhimentos e pela presença que sustentou meus dias, ainda que as exigências e os conceitos do mestrado parecessem, por vezes, um idioma estrangeiro. Esta trajetória não foi solitária porque o amor de vocês foi o sopro de incentivo que me impulsionou adiante, fazendo com que esta conquista não seja apenas minha, mas de todos nós.

Agradeço, com especial afeto, à minha irmã. Sua presença foi, a um só tempo, abrigo e incentivo. Com uma generosidade rara, ela se fez aprendiz de meus temas, dispondo-se a ler e a desbravar mundos que não eram os seus apenas para estar ao meu lado. Sua escuta atenta e seu olhar cuidadoso transformaram o rigor acadêmico em laço de ternura, tornando esta jornada muito mais luminosa e significativa.

A minha orientadora, Sabrina Bonqueves Fadanelli, pela paciência, pela sensibilidade e pela condução segura ao longo deste percurso. Com maestria e dedicação, guiou meus passos em um caminho novo e, por vezes, desafiador, contribuindo não apenas para o desenvolvimento deste trabalho, mas também para o meu crescimento como pesquisadora e como sujeito em formação.

RESUMO

Este trabalho tem como tema a integração de estudantes migrantes no sistema educacional brasileiro, com foco nas escolas da rede pública de Caxias do Sul (RS). O objetivo da pesquisa é investigar de que maneira práticas pedagógicas fundamentadas na noção de Comunidades de Prática de Eckert (2022, 2016) podem contribuir para uma possível inserção de práticas de ensino do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), favorecendo a integração linguística e social desses estudantes no ambiente escolar. O estudo fundamenta-se, ainda, em discussões teóricas sobre o PLAc, à luz das contribuições de Grosso (2010), Diniz e Schlatter (2018), Segatto (2019) e Anunciação (2018), bem como em estudos sobre Atitudes e Políticas Linguísticas, conforme Diniz e Neves (2018), Calvet (2002) e Costa e Silva (2020). A metodologia adotada baseia-se em análise bibliográfica e na interpretação de dados obtidos por meio do “Questionário sobre atendimento dos estudantes estrangeiros”, fornecido pelo Projeto de Recuperação e Recomposição das Aprendizagens (PRA), bem como do documento “Análise do perfil dos migrantes no Rio Grande do Sul” (SPGG-RS, 2021). A análise indica que o ensino do PLAc, quando associado a práticas pedagógicas que valorizam a interação, a participação e a construção coletiva de saberes, pode favorecer processos de acolhimento e pertencimento de estudantes migrantes no contexto escolar. Além disso, evidencia-se a necessidade de maior apoio institucional e de políticas educacionais que ofereçam suporte aos docentes diante das demandas linguísticas e culturais presentes nas escolas. Dessa forma, o estudo contribui para a reflexão sobre práticas pedagógicas mais inclusivas no ensino do PLAc e sobre estratégias que favoreçam a participação e a integração de estudantes migrantes no sistema educacional.

Palavras-chave: Comunidades de Prática; Estudantes Migrantes; Integração Escolar; PLAc; Rio Grande do Sul.

ABSTRACT

This study examines the integration of migrant students into the Brazilian educational system, focusing on public schools in Caxias do Sul (RS). It aims to investigate how pedagogical practices grounded in Eckert's (2016, 2022) notion of Communities of Practice can contribute to the implementation of Portuguese as a Language of Welcome (PLAc), fostering the linguistic and social integration of these students within the school environment. The study is informed by theoretical discussions on PLAc, based on Grosso (2010), Diniz and Schlatter (2018), Segatto (2019), and Anunciação (2018), as well as on research on Language Attitudes and Language Policies, particularly Calvet (2002), Diniz and Neves (2018), and Costa and Silva (2020). The methodology is based on bibliographic analysis and the interpretation of data obtained from the "Questionnaire on the Provision for Foreign Students," provided by the Learning Recovery and Recomposition Project (PRA), and the document "Analysis of the Profile of Migrants in Rio Grande do Sul" (SPGG-RS, 2021). The findings indicate that PLAc teaching, when combined with pedagogical practices that emphasize interaction, participation, and the collective construction of knowledge, can promote inclusion and a sense of belonging among migrant students. Furthermore, the study highlights the need for greater institutional support and educational policies that equip teachers to address the linguistic and cultural demands present in schools. Overall, the study contributes to the development of more inclusive pedagogical practices in PLAc and proposes strategies to enhance the participation and integration of migrant students in the educational system.

Keywords: Migrant Students; Portuguese as a Language of Welcome; PLAc; Communities of Practice; Linguistic Integration.

LISTA DE ATIVIDADES

Atividade 1 - Emprego dos verbos SER e ESTAR.....	65
Atividade 2 - Emprego dos verbos SER e ESTAR.....	65
Atividade 3 - Flexão verbal (tempos e modos verbais).....	67
Atividade 4 - Presente do Indicativo (rotina / habitualidade).....	67
Atividade 5 - Sujeito Indeterminado e Oração sem Sujeito.....	72
Atividade 6 - Sujeito na construção de sentido por meio de fragmentos narrativos em quadrinhos.....	78
Atividade 7 - Sujeito na construção de sentido por meio de fragmentos narrativos em quadrinhos.....	79
Atividade 8 - Sujeito na construção de sentido por meio de fragmentos narrativos em quadrinhos.....	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de migrantes na Relação Anual de Informações Sociais, para o Rio Grande do Sul — 2010 - 2019.....	44
Gráfico 2 - Família de migrantes e de não migrantes registrados no Cadastro Único (2021) por frequência na escola, no Rio Grande do Sul.....	46

LISTA DE SLIDES

Slide 1 - Tipos de Sujeito.....	74
Slide 2 - Sujeito Simples.....	75
Slide 3 - Sujeito Oculto.....	75
Slide 4 - Sujeito Indeterminado.....	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Famílias de migrantes, segundo faixa de remuneração média e raça/cor, no Cadastro Único 2021, no Rio Grande do Sul.....	45
Tabela 2 - Sugestão de atividade.....	70

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 BASES TEÓRICAS DE SUPORTE DA PESQUISA.....	17
2.1 ATITUDES LINGÜÍSTICAS.....	18
2.2 POLÍTICA LINGÜÍSTICA.....	21
2.3 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAc).....	28
3 PENELOPE ECKERT: AS 3 ONDAS DA SOCIOLINGÜÍSTICA VARIACIONISTA E AS COMUNIDADES DE PRÁTICA.....	37
3.1 ANÁLISE DO PERFIL DOS MIGRANTES NO RIO GRANDE DO SUL (SPGG-RS, 2021).....	42
3.2 IDENTIDADE, ESTILO E COMUNIDADES PRÁTICAS: UMA LEITURA DA MIGRAÇÃO NO RS À LUZ DA TERCEIRA ONDA DE ECKERT.....	48
4 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DO PRA* SOBRE O ATENDIMENTO A ESTUDANTES MIGRANTES A PARTIR DA TEORIA DAS COMUNIDADES DE PRÁTICA DE ECKERT (2012).....	53
5 PROPOSTA DE AÇÕES PEDAGÓGICAS.....	59
5.1 CONTRATURNO COM ÊNFASE NA LÍNGUA PORTUGUESA.....	60
5.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DO LIVRO “PORTAS ABERTAS: PORTUGUÊS PARA MIGRANTES” (2025).....	64
5.3 PROPOSTA DE ATIVIDADE A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO “PORTUGUÊS LINGUAGENS”, DE WILLIAM ROBERTO CEREJA E CAROLINA DIAS VIANNA, PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II.....	71
5.4 PROPOSTA DE ATIVIDADE: O SUJEITO NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO POR MEIO DE FRAGMENTOS NARRATIVOS EM QUADRINHOS.....	76
5.5 PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DO PERTENCIMENTO E DA INTERAÇÃO ENTRE OS ESTUDANTES.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	89
ANEXO A - QUESTIONÁRIO SOBRE ATENDIMENTO DOS ESTUDANTES ESTRANGEIROS.....	93
ANEXO B – PERMISSÃO PARA ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO SOBRE ATENDIMENTO DOS ESTUDANTES ESTRANGEIROS.....	98
ANEXO C - ATA DE DEFESA.....	99

1 INTRODUÇÃO

O crescimento do número de estudantes migrantes e refugiados no Brasil reflete uma tendência global de migrações. Dados do Sistema de Registro Nacional Migratório (SisMigra) apontam que, em 2024, o Brasil recebeu 194 mil novos migrantes.

A Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão do Rio Grande do Sul conduziu um levantamento entre 2018 e 2021, registrando 29.357 migrantes no estado durante esse período. Nesse documento oficial¹, observou-se que a dificuldade de manter as crianças migrantes na rede de ensino é maior do que a dos não migrantes, evidenciando os desafios enfrentados para a permanência desses alunos nas escolas. A integração desses estudantes no sistema educacional brasileiro impõe desafios complexos devido à diversidade linguística, cultural e social, demandando políticas educacionais adaptadas que promovam a integração plena e o sucesso acadêmico.

O Rio Grande do Sul, mais especificamente Caxias do Sul, é bastante procurado por migrantes em busca de melhores condições de vida e oportunidades de trabalho, especialmente no setor industrial, que é uma das principais atividades econômicas da região. O veículo de comunicação Pioneiro (2025) trouxe uma análise sobre a realidade migracional vivida no município, utilizando dados obtidos pelo SisMigra.²

Atualmente, Caxias do Sul possui o maior número de migrantes residindo no município desde 2017. O Centro de Atendimento ao Migrante (CAM), sediado em Caxias do Sul, contabilizou o atendimento de 7 migrantes em 2017 e, em 2024, esse número saltou para 406. Embora esses dados revelam um crescimento expressivo, é importante destacar que não há como garantir que todos esses migrantes ainda residam no município. Além disso, nem todos os migrantes e refugiados são assistidos por esse órgão, de modo que os números expressam apenas uma parcela da realidade e indicam o rápido aumento dessa fatia da população.

¹ Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão Subsecretaria de Planejamento Departamento de Economia e Estatística. Rio Grande do Sul, 2021.

² A pesquisa foi realizada no site do SISMIGRA; contudo, no período consultado, a página encontrava-se indisponível. Dessa forma, optou-se pela utilização dos dados disponíveis no Pioneiro, referentes ao ano de 2025.

Estudos recentes reforçam a necessidade de adaptações no ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento para fins de integração social. Moura (2020) discute, com caráter de urgência, as dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Sua pesquisa, de abordagem qualitativo-interpretativista, foi realizada na cidade de Toledo (PR) com migrantes haitianos, buscando identificar o processo de ensino para esse grupo social. A partir de um questionário aplicado aos migrantes, Moura (2020) elaborou sua tese e organizou propostas de ensino-aprendizagem, com o objetivo de avaliar a eficiência dos métodos aplicados e compreender as necessidades que motivam esses indivíduos a aprender o idioma.

Santana (2020) realizou uma pesquisa de campo em São Paulo com o objetivo de observar os métodos de acolhimento utilizados por docentes na recepção de estudantes migrantes e refugiados. O estudo aborda questões fundamentais e pontuais relacionadas a valores éticos e humanos, como o debate sobre a xenofobia e a defesa dos direitos humanos. Santana (2020) utiliza a expressão "portas abertas, janelas fechadas", dita por um migrantes do Congo durante um evento em São Paulo, como título de seu estudo, destacando o caráter acolhedor inicial do Estado, que posteriormente impõe barreiras à integração desse grupo social nos contextos social e profissional.

Com base em uma pesquisa empírica, Araújo da Rosa (2024) problematiza a interculturalidade ao relatar suas experiências em sala de aula relacionadas à integração de estudantes migrantes no município de Canoas, RS. A autora explora questões étnicas, políticas, econômicas e sociais, destacando tanto as dificuldades enfrentadas pelos estudantes quanto os desafios pedagógicos inerentes a esse contexto educacional. De maneira complementar, Silva (2018), em sua pesquisa sobre a "Inclusão de migrantes no Ensino Médio em Caxias do Sul", desenvolveu um estudo qualitativo focado na perspectiva dos estudantes. Um aspecto relevante de seu trabalho é a análise das experiências vividas por esses alunos, com destaque para as violências a que estão expostos e as discriminações que enfrentam relacionadas à raça, gênero e país de origem.

Grosso (2010) discute a necessidade de formação contínua dos docentes para o ensino de Língua Portuguesa como língua não materna. A autora enfatiza que o ensino da língua, nesses contextos, deve ultrapassar abordagens tradicionais, considerando as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes. Nessa

perspectiva, o ensino não se restringe à transmissão de conteúdos gramaticais, mas envolve práticas pedagógicas voltadas à interação, ao uso social da língua e ao reconhecimento dos repertórios dos aprendizes. Suas reflexões, embora dialoguem com contextos internacionais, mostram-se pertinentes à realidade brasileira, especialmente no que diz respeito aos desafios enfrentados por professores no atendimento a estudantes migrantes.

Este trabalho tem como tema central a integração de estudantes migrantes no sistema educacional brasileiro, com foco nas escolas da rede pública de Caxias do Sul (RS). O objetivo geral é investigar de que maneira práticas pedagógicas fundamentadas nas Comunidades de Prática e no Português como Língua de Acolhimento (PLAc) podem contribuir para o ensino de Língua Portuguesa na escola regular, favorecendo a inclusão linguística e social desses alunos no ambiente escolar. A partir dessa perspectiva, a pesquisa busca responder ao seguinte problema: como as práticas pedagógicas voltadas para o ensino de Português como Língua de Acolhimento e as Comunidades de Prática podem promover a integração linguística e social de estudantes migrantes nas escolas de Ensino Fundamental da rede pública de Caxias do Sul?

Para isso, a pesquisa se fundamenta na noção de Comunidades de Prática de Penelope Eckert, (2012), e em pressupostos do Português como Língua de Acolhimento (Grosso, 2010; Souza e Lopez, 2021; Reinoldes e Amado, 2021, entre outros) estruturando-se em três etapas principais: (1) revisão da literatura sobre PLAc; sobre as Comunidades de Prática de Eckert; e nos estudos sobre o ensino da Língua Portuguesa para imigrantes; (2) análise do “Questionário sobre atendimento dos estudantes estrangeiros”, fornecido pelo Projeto de Recuperação e Recomposição das Aprendizagens (PRA), e do documento “Análise do perfil dos migrantes no Rio Grande do Sul” (SPGG-RS, 2021); (3) elaboração de sugestões pedagógicas para o ensino de PLAc, com base nas respostas do questionário, no documento analisado e em materiais didáticos selecionados.

Meu interesse por esta pesquisa surgiu durante a formação em Licenciatura em Letras e foi fortalecido pela prática docente nas escolas públicas da região Nordeste do Rio Grande do Sul. Ao acompanhar o cotidiano escolar, percebi a presença crescente de estudantes migrantes e, ao mesmo tempo, a insegurança de muitos professores diante desse novo cenário. Embora houvesse disposição para acolher esses alunos, tornava-se evidente a ausência de formação específica, de

materiais didáticos adaptados e de orientações pedagógicas que auxiliassem o trabalho em sala de aula. Essa realidade despertou em mim o desejo de compreender de que maneira seria possível contribuir para esse contexto.

Na busca por referenciais que permitissem compreender essa realidade para além das dificuldades linguísticas, encontrei na Sociolinguística um importante suporte teórico. Em especial, as contribuições de Penelope Eckert (2012), por meio da teoria das Comunidades de Prática, ofereceram uma perspectiva capaz de compreender a linguagem como prática social e de evidenciar a importância do pertencimento, da participação e das interações na constituição das identidades. Ao relacionar essas discussões ao Português como Língua de Acolhimento (PLAc), tornou-se possível pensar em propostas pedagógicas que ultrapassassem o ensino da gramática e favorecessem a inclusão efetiva dos estudantes migrantes na comunidade escolar.

A inclusão de alunos estrangeiros nas escolas brasileiras representa um desafio significativo devido à diversidade linguística e cultural que esses alunos trazem. O aumento no número de estudantes migrantes e refugiados no Brasil reflete o caráter acolhedor do país, mas também revela a necessidade de avaliar se o sistema educacional está adequadamente preparado para oferecer um ambiente que facilite sua adaptação e integração.

Apesar da existência de iniciativas voltadas à integração desses alunos, ainda há lacunas significativas, como a necessidade de atualização dos materiais didáticos, a implementação de programas de apoio psicológico e a oferta de uma formação mais eficaz para os docentes.

A eficácia desses projetos e investimentos deve ser continuamente avaliada, dada a crescente presença de alunos migrantes no Brasil, pois destaca-se a importância da língua portuguesa como ferramenta de integração, garantindo que a educação oferecida seja verdadeiramente equitativa e proporcione a todos os estudantes a oportunidade de alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

A Sociolinguística é um ramo da linguística que se dedica ao estudo sistemático das relações entre a língua e os contextos sociais em que ela é utilizada. Em essência, a Sociolinguística investiga como as variações linguísticas são moldadas e mantidas dentro das comunidades linguísticas, além de como essas variações são percebidas e interpretadas pelos próprios falantes e por observadores

externos. Este campo considera aspectos como classe social, gênero, idade, etnia e contexto situacional ao analisar a linguagem.

Nesse sentido, propomos nesta pesquisa que a teoria das Comunidades de Práticas, de Penelope Eckert (2012), possa ser uma ferramenta valiosa na compreensão de como o desempenho escolar dos estudantes migrantes está relacionado a fatores externos que influenciam sua progressão escolar. Essa teoria oferece uma perspectiva pertinente para entender a construção da identidade linguística desses alunos e os impactos dessa identidade em suas vidas a curto e longo prazo, além de discutir como os fatores externos afetam o aprendizado e a autoestima, promovendo, possivelmente, um sentimento de pertencimento.

Outrossim, a elaboração de políticas linguísticas desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e social de estudantes migrantes, promovendo a valorização de sua língua materna e de sua cultura de origem. Ao integrar essas políticas no ambiente escolar, pode-se criar estratégias que evitem a perda cultural ao longo do percurso educacional, ao mesmo tempo em que se favorece a construção de um sentimento de pertencimento e inclusão no novo contexto sociolinguístico.

Para facilitar a compreensão do conteúdo a ser abordado, é importante delinear os principais tópicos discutidos neste trabalho. Inicialmente, apresentam-se as bases teóricas que sustentam a pesquisa, abordando Atitudes Linguísticas, Políticas Linguísticas e o Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Em seguida, são apresentadas as contribuições de Penelope Eckert (2012) para a Sociolinguística Variacionista, com destaque para o conceito de Comunidades de Prática, que examina a dinâmica das interações sociais e a aprendizagem de linguagens dentro de grupos. Nos capítulos seguintes, realiza-se a análise do perfil dos migrantes no Rio Grande do Sul (SPGG-RS, 2021), bem como a análise do questionário do Projeto de Recuperação e Recomposição das Aprendizagens (PRA) sobre o atendimento a estudantes migrantes, à luz da teoria das Comunidades de Prática. Por fim, apresentam-se propostas de ações pedagógicas voltadas ao ensino do Português como Língua de Acolhimento, incluindo sugestões de atividades e análise de materiais didáticos.

2 BASES TEÓRICAS DE SUPORTE DA PESQUISA

Esta pesquisa fundamenta-se em diferentes aportes teóricos que orientam a análise proposta. Inicialmente, discute-se o conceito de Atitudes Linguísticas, entendido como as percepções, avaliações e posicionamentos que indivíduos e grupos sociais manifestam em relação às línguas, às suas variedades e aos modos de uso da linguagem em sociedade. Essas atitudes refletem valores sociais, culturais e identitários que influenciam tanto a forma como as variedades linguísticas são percebidas quanto o modo como são utilizadas em diferentes contextos.

Para a construção dessa base teórica, recorre-se às contribuições de autores que discutem a relação entre língua e sociedade, como Jacumasso (2020), Rodrigues (2012) e Bagno (2003), entre outros. Esses estudos evidenciam que as atitudes linguísticas estão diretamente relacionadas às dinâmicas sociais e às relações de poder que atravessam o uso da linguagem. Nesse sentido, pesquisas na área apontam que falantes pertencentes a grupos socialmente menos prestigiados ou a minorias linguísticas frequentemente reconhecem que determinadas línguas ou variedades possuem maior valor social e são percebidas como mais favoráveis à mobilidade social (Rodrigues, 2012). Tal compreensão evidencia como as hierarquias sociais influenciam a valorização das línguas e de suas variedades, contribuindo para processos de estigmatização e preconceito linguístico.

No que se refere às Políticas Linguísticas, é importante considerar que elas envolvem discussões e decisões relacionadas ao status, ao valor e ao uso das línguas em diferentes contextos sociais. No Brasil, essa temática torna-se particularmente relevante diante da ampla diversidade linguística presente no país. Contudo, processos históricos frequentemente privilegiaram a homogeneização do português, contribuindo para a invisibilização e o apagamento de outras línguas e repertórios culturais. Nesse contexto, as políticas linguísticas não se configuram como neutras, mas refletem disputas sociais e simbólicas em torno do reconhecimento e da valorização das línguas.

Para o desenvolvimento dessa discussão, recorre-se às contribuições de autores que analisam as políticas linguísticas a partir de diferentes perspectivas. Estudos como o de Passinato (2019) evidenciam que determinadas decisões históricas relacionadas à gestão das línguas no país contribuíram para processos de apagamento e invisibilização de línguas originárias, especialmente no que se refere

às línguas indígenas. No campo educacional, Diniz e Neves (2018) problematizam a forma como estudantes migrantes e refugiados aparecem nas políticas educacionais brasileiras, destacando que, em alguns documentos orientadores, a diversidade linguística tende a ser tratada como uma realidade externa ao espaço escolar. Além desses autores, também foram consideradas contribuições de pesquisadores como Calvet (2002), entre outros, cujos estudos auxiliam na compreensão das relações entre língua, sociedade e políticas linguísticas.

Nesse contexto, insere-se a discussão sobre o Português como Língua de Acolhimento (PLAc), que se consolida como uma perspectiva relevante diante da intensificação dos fluxos migratórios e da presença cada vez mais frequente de estudantes migrantes nas instituições de ensino brasileiras. A noção de língua de acolhimento está associada à compreensão de que o acesso à língua portuguesa desempenha papel fundamental nos processos de integração social e de participação na vida pública. Nesse sentido, as barreiras linguísticas podem impactar significativamente o cotidiano desses sujeitos, influenciando o acesso à educação, à informação e a diferentes espaços de convivência social. Para a construção dessa discussão, recorre-se às contribuições de autores como Grosso (2010), Diniz e Schlatter (2018) e Segatto (2019), entre outros, cujos estudos destacam o caráter social e pedagógico do PLAc, bem como a importância de práticas de ensino que considerem as experiências linguísticas e culturais de pessoas em situação de migração.

2.1 ATITUDES LINGUÍSTICAS

Segundo Jacumasso, "A atitude é a manifestação de um falante sobre a sua língua ou sobre a língua dos outros, assim como quanto ao uso das línguas na sociedade" (Jacumasso, 2020, p. 69). Por sua vez, Rodrigues afirma que "É uma manifestação da atitude social dos indivíduos que interfere tanto na língua como no uso que dela se faz em sociedade. Ao falar 'língua' incluímos qualquer tipo de variante linguística: atitudes em relação a estilos, socioletos, variantes regionais ou línguas diferentes" (Rodrigues, 2012, p.363). A partir das definições, observa-se a complexidade da linguagem humana ao desvendar as opiniões, preferências e valores que indivíduos e grupos atribuem às diferentes formas de linguagem,

explorando como essas atitudes influenciam o uso e a aceitação das variedades linguísticas em uma comunidade específica.

Compreender as atitudes linguísticas é crucial para uma análise aprofundada das interações sociais, culturais e identitárias que permeiam o uso da linguagem. O estudo das atitudes linguísticas revela como as normas se mantêm e se transformam ao longo do tempo, além de iluminar como as percepções são moldadas por fatores como educação, classe social, idade e contexto cultural. Ao examinar essas atitudes, é possível desvendar não apenas a complexidade da variação linguística, mas também compreender como a linguagem reflete e constrói tanto a identidade individual quanto a coletiva em diferentes sociedades.

O que parece ser inegável é a contribuição que os estudos sobre atitudes linguísticas dão para outras áreas da linguística. Como exemplo, os estudos sobre variação e mudança linguística se ancoram também nos estudos de atitudes linguísticas, especialmente quando se fazem previsões sobre determinados fenômenos em variação (Jacumasso, 2020, p. 69).

Doravante, a análise das atitudes linguísticas permite compreender como se constituem uma variante de prestígio e uma variante estigmatizada. Jacumasso (2020), em seu artigo “Atitudes Linguísticas na Fronteira: As Línguas e seus Lugares”, explora como a atitude positiva dos entrevistados em relação ao espanhol, em contraste com a atitude negativa em relação ao guarani, fundamenta-se na constituição social. Nesse contexto, o espanhol é visto como uma variante de prestígio, enquanto o guarani é estigmatizado.

Essa atitude negativa em relação ao guarani condiz com a falta de interesse dos brasileiros em aprender essa língua, justamente porque ela não é sinal de ascensão social, ao contrário do espanhol, que pode representar uma possibilidade de crescimento pessoal e profissional (Jacumasso, 2020, p. 70).

Segundo o autor, o preconceito e os estereótipos são alguns dos fatores que contribuem para a estigmatização de uma língua. Quando uma língua é julgada por meio de outra, como ocorre com a cultura, quanto mais aceita ela for em ambientes sociais, mais será considerada uma língua de prestígio, representando status social e potencial de crescimento profissional.

Conforme aponta Rodrigues, “Os membros dos grupos sem prestígio social ou de minorias linguísticas parecem estar perfeitamente conscientes do fato de que

certas línguas, as línguas sem prestígio ou línguas minoritárias, não são úteis para conseguir mobilidade social ascendente” (Rodrigues, 2012, p. 367). Essa realidade evidencia como o valor atribuído às línguas está intimamente ligado a questões de poder, prestígio e aceitação social, reforçando desigualdades e limitando o acesso de grupos minoritários a melhores condições socioeconômicas.

Marcus Bagno (2003), em “Norma linguística & preconceito social: questões de terminologia”, aborda o conceito de norma culta em contraste com a variante estigmatizada. O autor traz à tona o preconceito linguístico existente ao definir o que é “culto”: ao delimitar uma norma padrão, fica subentendido que outras variantes são inferiores.

Esse modelo de língua ideal acaba criando uma grade de critérios antagônicos empregada para qualificar os usos da língua: certo vs. errado, bonito vs. feio, elegante vs. grosseiro, civilizado vs. selvagem e, é claro, culto vs. ignorante. Assim, o que não está nas gramáticas não é norma culta: é “erro crasso”, é “língua de índio”, “português estropiado” ou, simplesmente, “não é português” (Bagno, 2003, p. 74).

Bagno (2003) questiona: “culto” é o antônimo de “popular”? A julgar pela definição de norma culta, sim, são antônimos, pois a definição de norma culta desfavorece a maior parte da população, cuja realidade social não garante sequer os direitos civis. O autor denuncia o preconceito social ao afirmar: “Chamar a língua usada pelos falantes plenamente escolarizados de norma culta é tão prejudicial quanto usar esse rótulo para designar aquele ideal de língua abstrata” (Bagno, 2003, p. 78).

A definição de norma culta, ao restringir-se ao uso de uma minoria escolarizada e socialmente privilegiada, contribui para que outras variantes sejam vistas como inferiores, associando o uso “adequado” da língua a um padrão de prestígio e status. Esse modelo cria uma divisão simbólica que separa “certo” de “errado” e “culto” de “ignorante”, além de reforçar preconceitos que afetam a autoestima e o potencial de crescimento dos falantes das variantes estigmatizadas. Rodrigues (2012) explica que:

Uma atitude linguística positiva ou negativa pode determinar que uma troca linguística se realize ou não, que em certos contextos predomine o uso de uma língua em detrimento de outra, que o ensino-aprendizado de uma língua X seja mais eficaz que o da língua Y, que certas variantes linguísticas

se confine a contextos mais ou menos formais, que determinada língua seja levada ao abandono e ao desprezo por certos grupos sociais, ao mesmo tempo em que outras línguas sejam (re)valorizadas e (re)inseridas no contexto escolar (Rodrigues, 2012, p.363).

O julgamento de uma língua por meio de outra reflete um viés que não apenas desconsidera a riqueza da diversidade linguística, mas também reforça desigualdades ao limitar a expressão cultural e restringir o acesso igualitário a oportunidades sociais e profissionais.

Segundo Rodrigues, “As línguas estão longe de ser elementos socialmente neutros, mas estão, na realidade, relacionadas com as identidades dos grupos sociais ou étnicos, o que traz consequências para sua avaliação social e para as atitudes que estas avaliações provocam” (Rodrigues, 2012, p. 367). Essa dinâmica é influenciada pelas atitudes linguísticas, que estão profundamente enraizadas nos grupos sociais e nas relações de poder que os estruturam.

A distinção entre variantes de prestígio e estigmatizadas, por sua vez, não se limita a critérios puramente linguísticos. As variantes de prestígio geralmente correspondem às normas linguísticas associadas a grupos dominantes, enquanto as variantes estigmatizadas são comumente vinculadas a grupos marginalizados, perpetuando a exclusão e reforçando estruturas de poder desiguais (Bagno, 2003).

Esse julgamento pode influenciar a escolha do aprendizado de uma segunda língua, evidenciando como as atitudes linguísticas estão alinhadas às demandas e percepções do mercado de trabalho. Idiomas considerados de maior prestígio ou alcance global tendem a ser priorizados, pois são vistos como ferramentas que ampliam oportunidades profissionais e sociais. Por outro lado, línguas com menor visibilidade internacional ou associadas a contextos regionais ou marginalizados frequentemente não recebem o mesmo valor, sendo percebidas como menos vantajosas no contexto econômico e profissional. Essa lógica reforça a desigualdade linguística, ao atribuir maior relevância a idiomas de grupos dominantes, ao mesmo tempo em que desvaloriza a riqueza cultural e identitária presente em outras línguas.

2.2 POLÍTICA LINGUÍSTICA

A política linguística examina as decisões e práticas que afetam o uso e o *status* das línguas em contextos educacionais, políticos e sociais, refletindo sobre como as línguas são promovidas, protegidas ou restritas em comunidades e países específicos. No Brasil, enfrentamos uma realidade linguística marcada pelo apagamento das línguas nativas e indígenas, evidenciado pelo desaparecimento de várias línguas e variantes dos povos originários.

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira. [...]

Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura (BNCC, 2017, p. 70).

Esse apagamento reflete uma política linguística frequentemente excludente, marcada por esforços voltados à homogeneização da língua portuguesa. A política linguística pode ser compreendida como o conjunto de ações e reflexões voltadas ao status, ao valor, aos usos e à difusão das línguas em uma sociedade, não se configurando, portanto, como um campo neutro, mas como um espaço permeado por disputas, interesses e posicionamentos (Calvet, 2007). Nesse sentido, tais políticas tendem a operar de forma excludente, contribuindo para o apagamento de outras línguas e dos repertórios linguísticos presentes no contexto social.

No ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras, as políticas educacionais frequentemente priorizam o inglês como língua obrigatória, por ser amplamente reconhecido como essencial para o mercado de trabalho global. O ensino do idioma no Brasil teve início em 1809, por meio de um decreto de D. João VI, príncipe regente de Portugal, com o objetivo de atender às demandas comerciais, especialmente nas relações com a Inglaterra. Inicialmente, o ensino de inglês era voltado exclusivamente para a capacitação profissional, sem outras finalidades educacionais. Em 1837, com a fundação do Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, o inglês e o francês foram incluídos no currículo, marcando o início formal do ensino de línguas modernas no país (Nogueira, 2007).

Atualmente, outras línguas, como espanhol, italiano e alemão, ficam a critério das escolas para serem ofertadas. Embora o espanhol seja frequentemente preferido, em algumas regiões, outras línguas têm maior relevância cultural e prática. Um exemplo é Teutônia, no Rio Grande do Sul, uma cidade de forte imigração alemã, onde o ensino do idioma alemão contribui para a preservação da identidade cultural local.

Passinato (2019), em seu artigo “Políticas linguísticas no Brasil: da dominação dos nativos ao silenciamento”, afirma que a língua desempenha um papel importante na formação de uma nação:

Os aspectos de etnia e de território contribuem para a construção de um imaginário social de povo e de nação. Contudo, independente das condições históricas e dos paradigmas que o Estado escolha, a língua nunca poderá ser um aspecto deixado de lado, visto que todo o Estado-nação precisa uma unidade imaginária linguística, pois é a partir desse elemento simbólico que os sujeitos identificam-se com a nação e entre si (Passinato, 2019, p. 151).

É através da língua que a cultura se manifesta, Benveniste (1989) explica que o indivíduo utiliza a língua para expressar sua identidade cultural. Por meio da língua, é possível identificar marcas culturais, de gênero, de classe social, bem como referências espaciais e temporais. Segundo o autor, ao fazer uso da língua, o indivíduo se insere no meio social, uma vez que a língua integra um conjunto de valores estabelecidos pelos próprios indivíduos, e é por meio da língua que se tornam evidentes as marcas sociais e culturais de uma sociedade.

Diniz e Neves (2018), em seu artigo discutem a “Políticas Linguísticas de (In)visibilização de Estudantes migrantes e Refugiados no Ensino Básico Brasileiro”, a respeito da BNCC destacam que “a diversidade linguística seria, antes de tudo, uma realidade ‘externa’ à escola” (Diniz e Neves, 2018, p. 94). Essa perspectiva evidencia uma lacuna na abordagem da BNCC em relação à valorização das múltiplas línguas e culturas que compõem o contexto educacional brasileiro, especialmente no que tange à inclusão de estudantes migrantes e refugiados. A visão de que a diversidade linguística está fora do ambiente escolar pode limitar o reconhecimento e a integração das experiências desses alunos no processo educativo.

Na apresentação das práticas de linguagem, dos objetos de conhecimento e das habilidades concernentes ao componente curricular de Língua Portuguesa, não há, por exemplo, uma discussão, mesmo que breve, sobre a alfabetização de alunos que têm baixa proficiência em português. Tampouco há, ao que nos consta, movimentos do governo federal para a estruturação de documentos educacionais voltados para esse público (Diniz e Neves, 2018, p. 95).

Considerando o aumento no número de migrantes e refugiados, o Brasil conta com uma legislação que garante o direito à educação para esses indivíduos, mesmo na ausência de documentação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Estatuto do Estrangeiro asseguram que todos os migrantes e refugiados tenham acesso à educação básica nas escolas públicas brasileiras. No entanto, embora a legislação garanta esse direito, ela não reflete necessariamente a realidade prática nas redes de ensino.

A Resolução Nº 218, do Conselho Nacional de Educação (CNE) publicada no Diário Oficial da União (2020), instituiu uma norma que “dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica brasileiras, sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior.” Esse direito à matrícula abrange também a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, conforme a disponibilidade de vagas, o acesso a creches.

O documento estabelece no Art. 4º que “os sistemas de ensino deverão aplicar procedimentos de avaliação para verificar o grau de desenvolvimento do estudante e sua adequada inserção na etapa escolar.” Além disso, o “§ 1º determina que a matrícula deve acarretar a imediata inserção do estudante no nível e etapa de ensino correspondentes à sua idade, com a obrigatoriedade de realizar a classificação definitiva até o final do ano letivo”. No entanto, embora essas orientações sejam claras, falta uma fiscalização efetiva para garantir que tais procedimentos sejam cumpridos, comprometendo a verificação do progresso dos alunos e a adequação de sua inserção no sistema de ensino.

Embora essa medida assegure a possibilidade de matrícula na rede de ensino, ela não garante, por si só, que esses alunos estejam sendo devidamente assistidos. Ainda há muito a ser feito e discutido para que, de fato, estudantes migrantes e refugiados tenham acesso a uma educação equitativa e de qualidade.

A proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, para o 3º ao 5º ano tem como foco a leitura e a escuta, com o objetivo de promover a

decodificação e a fluência de leitura. Imediatamente, já é necessário certo nível de proficiência da língua portuguesa para que seja possível atingir os outros objetivos. Diante desse pressuposto, pode-se supor a importância de uma iniciativa que prepare os estudantes migrantes, muitos dos quais não tiveram contato com a língua portuguesa. Nesse contexto, é possível que a disciplina de língua portuguesa ainda não tenha sido repensada, ou sequer aplicada de maneira eficaz, para o ensino-aprendizagem desses estudantes, algo que será analisado mais a fundo a seguir.

A ausência de diretrizes específicas no documento norteador para a integração de estudantes migrantes no ambiente escolar poderá comprometer a adaptação ao novo contexto linguístico, uma vez que a barreira idiomática enfrentada pelos estudantes migrantes não se limita à dificuldade de comunicação; ela pode impactar diretamente sua subjetivação e capacidade de se posicionar no novo contexto.

A Resolução Nº 218, do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicada no Diário Oficial da União (2020), estabelece no Art. 6º o papel da escola, mas carece de um direcionamento adequado e da oferta de formação continuada para os docentes.

Art. 6º As escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, com base nas seguintes diretrizes:

- I - não discriminação;
- II - prevenção ao bullying, racismo e xenofobia;
- III - não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns;
- IV - capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros;
- V - prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros;e
- VI - oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa (Diário Oficial da União, 2020).

Dentre as diretrizes estabelecidas no Art. 6º da Resolução Nº 218, destacam-se a não discriminação e a prevenção ao bullying, racismo e xenofobia, que visam garantir um ambiente escolar acolhedor e respeitoso para os estudantes migrantes. Destaca-se também a oferta de ensino de português como língua de acolhimento, que visa facilitar a inserção social e acadêmica dos estudantes com pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa. A valorização das culturas

dos alunos migrantes se apresenta como uma prática fundamental para a construção de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e diversificado.

A Resolução Nº 218, do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicada em 2020, estabelece importantes diretrizes para a integração de estudantes migrantes nas escolas, com destaque para a não discriminação, prevenção ao bullying, e a valorização da cultura dos alunos não-brasileiros. Ela orienta que as escolas adotem práticas inclusivas, como a formação de classes comuns entre brasileiros e não brasileiros e a oferta de ensino de português como língua de acolhimento. Além disso, a resolução prevê a capacitação de professores e funcionários para lidar com as especificidades do acolhimento desses alunos, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e integrador.

Calvet (2002), em sua obra “Sociolinguística: uma introdução crítica”, realiza uma análise sobre a aquisição de uma segunda língua por trabalhadores migrantes. Nessa abordagem, Calvet (2002) discute o fenômeno da língua veicular, que se refere à comunicação entre pessoas que falam línguas diferentes e que não sabem como se comunicar entre si. A língua veicular, nesse caso, funciona como uma língua de mediação: “Se não há uma terceira língua disponível e se os dois grupos têm necessidade de se comunicar, eles vão inventar para si outra forma de língua aproximativa, geralmente uma língua mista” (Calvet, 2002, p. 41).

O exemplo elaborado por Calvet (2002) reflete o que vem acontecendo nas salas de aula em todo o Brasil. Os docentes não estão preparados para receber alunos migrantes, uma vez que faltam investimentos públicos para qualificar o corpo docente. Alunos estão sendo inseridos na rede de ensino sem proficiência em português e sem a devida orientação. Eles acabam utilizando o único recurso disponível: a língua veicular. Segundo Calvet (2002), esse recurso é, porém, uma mera ilusão: “Essas formas aproximativas, [...] geralmente não estão destinadas a evoluir para uma prática da língua melhorada. Elas são simplesmente auxiliares utilizadas em uma situação de contato” (Calvet, 2002, p.42).

O autor dá voz ao discurso bilíngue, reconhecendo que o bilinguismo já faz parte da realidade das interações sociais. Então, por que não aperfeiçoá-lo e torná-lo uma ferramenta capaz de gerar resultados positivos? Calvet (2002) ressalta que, ao haver interferência no discurso, na tentativa de misturar as línguas para facilitar a compreensão e a socialização do indivíduo, já estamos, de certa forma, colocando o bilinguismo em prática.

O contato entre línguas não produz apenas interferências, alternâncias e estratégias. Ele gera sobretudo um problema de comunicação social. Vimos um tipo de resposta a esse problema sob a forma de língua aproximativas (sabor, pidgin), que tem como característica não ser a primeira língua de ninguém. Mas algumas situações sociológicas fazem com que as línguas primeiras percam a eficiência comunicacional, quando as populações estão a tal ponto misturadas que ninguém fala a língua do outro (Calvet, 2002, p. 51)

É essencial reconhecer a urgência de implementar políticas linguísticas que promovam o bilinguismo nas salas de aula, considerando que a língua pode ser um fator altamente excludente para aqueles que não a dominam. Em um ambiente bilíngue, estudantes enfrentam desafios adicionais na assimilação de novos conhecimentos, já que o aprendizado está profundamente ligado à compreensão da língua. Isso impacta diretamente sua formação social e cultural, pois é por meio da língua que o discurso se constrói, as experiências são compartilhadas e o senso de pertencimento é estabelecido. Nesse contexto, Zandwais (2013) ressalta que “um imaginário de nação [...] somente pode ser produzido pela discursividade, pela identificação dos membros de um Estado com a língua-mãe [...], a língua [...] confere referências culturais, uma herança histórica, um lugar de filiação” (Zandwais, 2013, p. 272).

A ausência de estratégias de acolhimento e valorização de sua cultura de origem pode resultar em um sentimento de alienação ou desvalorização cultural. Isso compromete não apenas o senso de pertencimento, mas também a capacidade de contribuir com a diversidade e o enriquecimento cultural da sociedade que o acolhe.

Costa e Silva (2020), em seus estudos sobre “O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil”, destacam que essa medida foi abordada de maneira emergencial para ensinar a língua portuguesa a migrantes em situação de vulnerabilidade. Parafraseando Grosso (2010), os autores explicam o surgimento dessa proposta:

Com os primeiros trabalhos datados a partir de 2010/2011 (GROSSO, 2010; AMADO, 2011), o PLAc adota uma práxis que visa a conscientizar o aprendiz de que a língua não apenas está posicionada como um instrumento necessário à vida em sociedade, mas também, e principalmente, representa uma potencial ferramenta de emancipação. Ela seria capaz de impulsionar a ocupação de outros locais de enunciação no

novo endereço de domicílio e, conseqüentemente, movimentar padrões de sociabilidade por meio das inteligibilidades emergentes no processo de aprendizagem (Costa e Silva, 2020, p. 127)

Ressalta-se que se trata de um cenário fragilizado e urgente, em que Costa e Silva (2020) apontam a omissão e a ausência de políticas públicas eficazes por parte do Estado. O Português como Língua de Acolhimento (PLAc) é um projeto desenvolvido por meio do trabalho voluntário de profissionais de diversas áreas que abrangem as linguagens. No entanto, o projeto enfrenta dificuldades relacionadas à falta de recursos financeiros e de investimentos estruturais, comprometendo sua capacidade de atender plenamente às demandas dos migrantes em situação de vulnerabilidade.

A exclusão linguística pode contribuir diretamente para a perpetuação da desigualdade social, um desafio que o Brasil busca superar. Quando a integração de estudantes migrantes não ocorre de forma adequada, as perdas culturais e sociais podem ser significativas e tendem a repercutir ao longo da trajetória da vida desses indivíduos.

Uma educação pouco estruturada para atender às necessidades desse público pode deixar impactos duradouros, limitando o potencial do estudante de se integrar plenamente à sociedade e de construir sua identidade de forma consciente. Sem um suporte adequado, esses alunos podem enfrentar lacunas formativas que dificultam o acesso a oportunidades acadêmicas e profissionais, comprometendo, em alguma medida, tanto o desenvolvimento individual quanto o coletivo.

A implementação de políticas linguísticas inclusivas, que respeitem e valorizem as diferentes línguas e culturas, é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Apenas com essa abordagem será possível garantir acesso pleno à educação e à cidadania para todos.

2.3 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAc)

Diante do cenário migratório no Brasil, é necessário revisitar as diretrizes que orientam o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). O conceito de Língua de Acolhimento ganhou força no país na última década, especialmente após o aumento dos fluxos migratórios e o reconhecimento, em 2017, da nova Lei de

Migração (Lei nº 13.445), que assegura o direito ao aprendizado da língua portuguesa como meio de integração social e acesso à cidadania.

As barreiras linguísticas impactam diretamente a vida do indivíduo migrante; por isso, a discussão em torno do PLAc é de extrema importância e, diante da crescente presença de migrantes e refugiados nas escolas brasileiras, assume caráter urgente. O conceito de Língua de Acolhimento surge, assim, como uma necessidade social e pedagógica diante da chegada de populações migrantes, distinguindo-se de outros tipos de ensino de português justamente por seu caráter inclusivo e humanitário, enfatizando a urgência de promover um aprendizado que favoreça sua integração e autonomia. (Grosso, 2010).

A Língua de Acolhimento (LA) se diferencia tanto da língua materna quanto da língua estrangeira, sendo necessário compreender essas distinções para que as metodologias de ensino-aprendizagem sejam melhor definidas. A Língua Materna (LM) corresponde àquela adquirida desde a infância e naturalizada no indivíduo, “à língua da primeira socialização” (Grosso, 2010, p.63); enquanto a Língua Estrangeira (LE) é geralmente estudada em âmbito acadêmico, muitas vezes sem contato direto com o contexto social em que é utilizada; a Segunda Língua (L2) diz respeito a um idioma aprendido em um contexto em que ele é efetivamente utilizado nas interações sociais e em instituições, ou seja, no mesmo ambiente em que o aprendiz está inserido; já a Língua de Acolhimento (LA) assume uma função essencialmente social e prática: trata-se de um recurso linguístico indispensável para que migrantes ou refugiados possam integrar-se à sociedade, participando da vida escolar, profissional e comunitária (Grosso, 2010).

Assim, delimitar e diferenciar esses conceitos evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas específicas, que considerem as barreiras linguísticas e culturais enfrentadas pelos aprendizes e estejam alinhadas ao contexto analisado, uma vez que não é possível aplicar as mesmas práticas pedagógicas a todos os grupos migrantes sem levar em conta sua finalidade social.

À luz das discussões sobre a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas e sensíveis às especificidades linguísticas e socioculturais dos sujeitos migrantes, torna-se pertinente analisar materiais didáticos destinados ao ensino de Português como Língua de Acolhimento. Nesse sentido, a cartilha “Portas

Abertas: Português para migrantes”³ (2025) apresenta-se como uma proposta institucional voltada ao apoio do processo de ensino-aprendizagem de migrantes no Brasil. Trata-se de um material de apoio cujo enfoque recai sobre práticas docentes direcionadas, sobretudo, a adultos que buscam ingressar no mercado de trabalho, o que se mostra válido para esse público específico. No entanto, tal material não deve ser aplicado de forma acrítica e sem adaptações no contexto do ensino escolar, uma vez que não representa plenamente a realidade social do sujeito ali inserido.

A realidade encontrada em sala de aula também é segmentada. Souza e Lopez (2021) partem do pressuposto de que a disciplina de Língua Portuguesa se orienta, majoritariamente, pelo ensino das regras da gramática normativa, muitas vezes desconsiderando os contextos de uso da língua, o que implica a exigência do domínio da norma culta por parte dos estudantes. Essa perspectiva contribui para que muitos falantes nativos do português afirmem não dominar sua própria língua materna. Nesse sentido, as autoras discutem o mito em torno da norma culta, segundo o qual o aluno é envolvido na tentativa de dominar o idioma como condição para a ascensão social e profissional. Destacam, ainda, que a linguagem não funciona da mesma forma em todos os contextos sociais, independentemente da nacionalidade e, por essa razão, a lógica do ensino regular nem sempre se adequa aos contextos do PLAc.

Conforme discutido anteriormente, o Brasil recebe migrantes de diferentes países, o que torna bastante diverso o público que tem o Português como Língua de Acolhimento. Para compreender esse grupo, é fundamental considerar suas trajetórias e necessidades específicas, já que cada indivíduo carrega experiências singulares. Nesse sentido, Reinoldes e Amado (2021) destacam que a sala de aula de PLAc pode tornar-se um verdadeiro ecossistema de acolhimento, um espaço vivo e em constante construção, no qual aprendente e professor tecem juntos relações que favorecem o sentimento de pertencimento. Trata-se de reconhecer o valor das histórias que cada sujeito traz e de criar condições para que, nesse ambiente compartilhado, novas formas de habitar a língua e o mundo possam emergir (Diniz; Schlatter, 2018; Segatto, 2019).

³ O material analisado é de autoria de Marina Reinoldes, Paola de Souza Mandalá e Rosane de Sá Amado e integra o Projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes, desenvolvido a partir de uma cooperação técnica entre o Centro de Línguas da Universidade de São Paulo (USP) e a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC). A diagramação e a impressão da obra foram realizadas pela Prefeitura Municipal de São Paulo, por meio da SMDHC.

Grosso (2010) destaca que é importante avaliar aspectos como o nível de proficiência e o tempo de exposição à língua. Além disso, em um curso de PLAc que se proponha crítico e socialmente responsável, deve-se refletir sobre quais competências se espera que os alunos desenvolvam na língua-alvo, de modo que o ensino vá além da comunicação funcional e promova uma inserção efetiva e consciente na sociedade de acolhimento.

Em consonância com essa perspectiva, o ensino da Língua de Acolhimento costuma ser confundido com o de Língua Estrangeira, o que leva, muitas vezes, ao uso dos mesmos materiais e métodos. No entanto, o PLAc requer uma concepção pedagógica própria, que leve em conta a diversidade dos contextos migratórios e as reais necessidades comunicativas dos estudantes (Matangrano, 2023).

Enquanto o ensino da Língua Materna busca o aprimoramento de estruturas e repertórios já dominados pelos falantes nativos, o PLAc tem como foco a integração social do sujeito, que precisa da língua como meio de inserção, convivência e cidadania, mais do que como um objeto de estudo gramatical. Nesse sentido, o ensino deve priorizar o uso vivo e funcional da língua, permitindo que o aluno compreenda e atue nos espaços sociais que ocupa. Assim, o PLAc se diferencia por seu caráter ético, inclusivo e humanitário, enquanto o ensino da língua materna privilegia o desenvolvimento formal, literário e cultural de um idioma já adquirido.

Anunciação (2018) contextualiza a relação intrínseca entre linguagem e identidade, discutindo como o PLAc influencia diretamente o processo de aquisição da segunda língua. É importante considerar que o aprendiz não se apropria integralmente da cultura à qual está exposto, mas incorpora aspectos dessa cultura adicional, construindo, assim, uma identidade linguística própria a partir desse contato. Essa perspectiva dialoga com o que propõe Grosso (2021), ao afirmar que o ensino da língua de acolhimento só adquire sentido quando possibilita ao sujeito comunicar-se de maneira significativa, em contextos reais de interação. O autor ainda ressalta a importância de abordagens plurilíngues e pluriculturais, que valorizem diferentes repertórios linguísticos e adotem estratégias comunicativas capazes de acolher a diversidade de experiências e culturas presentes em sala de aula.

A língua de acolhimento abrange realidades e públicos que necessitam de forma urgente mais do que o ensino duma língua. Mais do que o trabalho do professor, mas duma política de solidariedade, fazendo-se jus ao que é dito

na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (dignidade, liberdade, igualdade, solidariedade, cidadania e justiça) (União Europeia, 2016, p. 394-401) (Grosso, 2021, n.p.).

Grosso (2021) ressalta que o papel do docente vai além daquele preestabelecido: para alcançar efetivamente o aluno migrante, é necessário não apenas dominar saberes linguísticos e didáticos, mas também considerar fatores socioeducativos, adaptando-se às necessidades desses estudantes e promovendo, de fato, o acolhimento no ambiente escolar.

Zambrano (2021) traz à tona a discussão do PLAc como uma prática de transgressão, ao defender um ensino que evite a hegemonização da língua portuguesa. A autora argumenta que o domínio do português, longe de representar um instrumento de dominação, pode ser compreendido como um meio de autonomia e de acesso a direitos, constituindo, assim, um passo essencial para a inclusão e para a valorização da pluralidade linguística. Nesse sentido, Zambrano argumenta que “os alunos de PLAc são participantes ativos, e não consumidores passivos. Os professores, por sua vez, transformam performaticamente a maneira como pensam ou falam, e sua voz deve estar em constante mudança e diálogo com seu contexto de ensino.” (Zambrano, 2021, n.p.).

Essa perspectiva reforça a dimensão crítica e transformadora do ensino de PLAc, ao compreender o processo de ensino-aprendizagem como um espaço de troca, escuta e construção conjunta de saberes. Mesmo que, muitas vezes, sem plena consciência, os professores, pertencentes ao grupo dominante em relação à posição dos discentes, especialmente os migrantes, acabam reproduzindo o letramento da sociedade hegemônica. No entanto, como destaca Zambrano (2021), é fundamental que o ensino do português não exclua as variantes linguísticas e que as práticas de letramento considerem os diferentes contextos sociais, sejam eles regionais, étnico-raciais, rurais ou urbanos.

As metodologias voltadas ao ensino de PLAc devem considerar o perfil dos aprendentes, sua bagagem cultural e suas experiências prévias com a língua portuguesa. Grosso (2021) e o Conselho da Europa (2001) ressaltam que não existe um modelo único, mas estratégias adaptadas às realidades socioculturais dos grupos. Por exemplo, aprendentes oriundos de países lusófonos podem necessitar de ampliação lexical e adequação comunicativa, enquanto grupos asiáticos ou

eslavos demandam maior foco em práticas orais e situações de uso cotidiano (Diniz; Schlatter, 2018; Segatto, 2019).

Nesse sentido, as metodologias e técnicas voltadas ao ensino do PLAc precisam ser flexíveis e contextualizadas. Vigar e Simões (2021) destacam que se deve priorizar situações reais de comunicação e o uso funcional da língua. Diferentemente do ensino tradicional, comumente encontrado nas escolas, no qual a gramática formal é tomada como prioridade e os conteúdos são apresentados de forma abstrata, o PLAc valoriza práticas voltadas à interação cotidiana no contexto escolar, como situações de convivência em sala de aula, participação em atividades pedagógicas, compreensão de regras escolares, interação com colegas e professores e o uso da língua em tarefas do cotidiano escolar.

Em seu trabalho “A importância da efetivação de políticas públicas para o acesso de migrantes ao ensino de português como língua de acolhimento”, Vigar e Simões (2021), destacam que o estudante é o protagonista do processo de aprendizagem, consolidando as habilidades necessárias para a vida em sociedade. O professor assume o papel de mediador intercultural, promovendo a escuta ativa, o respeito às diferentes trajetórias e a construção conjunta de sentidos.

As estratégias podem incluir atividades baseadas em gêneros textuais autênticos, simulações de situações práticas, rodas de conversa e uso de recursos visuais e digitais que facilitem a compreensão. Mais do que ensinar regras, busca-se criar um ambiente de acolhimento e pertencimento, em que a aprendizagem da língua também represente o fortalecimento da autonomia e da identidade dos estudantes. É importante que o processo de ensino-aprendizagem promova o contato entre diferentes repertórios linguísticos, permitindo que os alunos compartilhem experiências e percebam o português como meio de pertencimento, e não de exclusão.

É comum encontrar o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) em universidades, onde alunos voluntários se dispõem a ensinar a língua a migrantes e refugiados, em projetos de extensão ou ações comunitárias. No entanto, diante da atual realidade das escolas brasileiras, especialmente no ensino fundamental, que tem recebido um número crescente de estudantes em situação de migração, torna-se necessário voltar o olhar para esse novo contexto educacional. As instituições de educação básica passam a ocupar um papel central nesse processo de acolhimento linguístico e cultural; por isso, torna-se essencial investir na

formação específica dos professores, na adaptação de materiais e em práticas pedagógicas que contemplem a diversidade linguística e cultural presente nas salas de aula.

Há uma grande lacuna, assim, no trabalho do ensino de Português como Língua de Acolhimento para aqueles estrangeiros que chegam ao Brasil em situação de miséria moral e muitas vezes com pouquíssimos recursos financeiros [...]. Embora o Brasil seja um país de migrantes, está aquém de ter uma política de ensino do português como língua de acolhimento aos migrantes (Amado, 2013, p.4).

Diante desse cenário, torna-se pertinente retomar as diferenças entre o Português como Língua de Acolhimento (PLAc), o Português como Língua Estrangeira (PLE) e o Português como Segunda Língua (L2). Fontana, Camargo e Nunes (2022), em “Diferentes nomenclaturas de português como língua não materna”, discutem distinções que ultrapassam aspectos estritamente linguísticos, envolvendo, sobretudo, os contextos de uso da língua, os objetivos de aprendizagem e as demandas sociais dos diferentes públicos atendidos.

Em síntese, as metodologias atribuídas ao ensino de Língua Estrangeira (LE) são organizadas a partir de currículos estruturados e de objetivos linguísticos voltados a contextos acadêmicos ou a fins específicos (trabalho, intercâmbio). Bulla e Kuhn (2020) pontuam que “língua estrangeira se refere à aprendizagem de uma língua em momento posterior à socialização inicial, em contexto de sala de aula e sem possibilidade de participação em uma comunidade de falantes, ou seja, sem imersão”, o que implica metodologias menos dependentes da urgência comunicativa e da integração social imediata do aprendiz.

Já as metodologias exigidas pela Segunda Língua (L2) levam em consideração o contexto social e cultural em que o aprendiz está inserido, adaptando-se às circunstâncias reais de uso da língua, e não apenas a conteúdos linguísticos abstratos. Conforme destacam Fontana, Camargo e Nunes (2022), “a grande diferença é que a língua estrangeira não serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental para a integração, enquanto a segunda língua desempenha um papel até mesmo vital numa sociedade”, evidenciando que a LE não pressupõe integração social, ao passo que a L2 é indispensável para a participação na vida social.

Por sua vez, o Português como Língua de Acolhimento tem caráter de urgência, distingue-se por atender migrantes forçados e refugiados, cujas trajetórias são marcadas por deslocamentos e vulnerabilidades sociais, o que exige metodologias flexíveis, contextualizadas, como o acesso a serviços públicos, trabalho, saúde e escolarização, assumindo a língua um papel essencial para a melhoria da qualidade de vida e para a integração social.

Refletir sobre o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) na educação básica é reconhecer a urgência de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade das escolas brasileiras, hoje marcadas pela presença crescente de estudantes migrantes e refugiados. Muitos desses alunos estão cotidianamente expostos a variantes não normativas da língua em seus espaços de convivência escolar e social, enquanto, nas aulas de Língua Portuguesa, são frequentemente cobrados pelo uso da variante normativa, o que pode dificultar os processos de aquisição e de inserção linguística.

A Sociolinguística, a partir das contribuições de Penelope Eckert, compreende que as variações linguísticas não são erros ou desvios, mas formas pelas quais os sujeitos constroem identidades e estabelecem vínculos sociais. No contexto escolar, as comunidades de prática exercem um papel central na experiência linguística e social do estudante migrante. É por meio da convivência cotidiana com colegas, professores e demais atores da escola que esse aluno passa a observar, negociar e incorporar modos de falar, agir e se posicionar socialmente. Essas interações não se dão de forma neutra: elas podem favorecer o sentimento de pertencimento ou, ao contrário, reforçar situações de exclusão, especialmente quando determinadas variedades linguísticas são valorizadas em detrimento de outras.

Nessa perspectiva, o papel do professor vai além do ensino da língua como um conjunto de regras, envolvendo também a escuta, o acolhimento e o reconhecimento das trajetórias, identidades e práticas linguísticas que cada aluno traz para a escola. Assim, promover o Português como Língua de Acolhimento nas escolas configura-se como um compromisso ético e social, voltado à garantia do direito à comunicação, à aprendizagem e à participação dos estudantes na comunidade escolar, entendendo a diversidade linguística não como um problema, mas como uma possibilidade de construção coletiva de sentidos.

Considerando essas questões, torna-se pertinente recorrer a perspectivas teóricas que compreendem a língua como prática social e como parte das interações

que constituem os grupos. Nesse sentido, no próximo capítulo será apresentada a noção de Comunidades de prática, desenvolvida por Penelope Eckert (2012), buscando refletir sobre como essa perspectiva pode contribuir para a construção de ações pedagógicas voltadas ao trabalho com estudantes migrantes na sala de aula de Língua Portuguesa.

3 PENELOPE ECKERT: AS 3 ONDAS DA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA E AS COMUNIDADES DE PRÁTICA

A Sociolinguística oferece uma lente poderosa para entender a complexa relação entre linguagem e contexto social. Desde os estudos pioneiros de William Labov, que demonstraram como a variação linguística pode refletir e reforçar diferenças sociais, até as abordagens mais recentes de Penelope Eckert, que exploram a negociação ativa de identidade através da linguagem, o campo tem evoluído significativamente.

Penelope Eckert, Professora de Linguística e Antropologia Cultural na Universidade de Stanford, descreveu em 2012 a evolução dos estudos sociolinguísticos em três ondas de estudo em seu artigo "As três ondas do estudo da variação: a emergência do significado no estudo da variação Sociolinguística, de Penelope Eckert."⁴, cada uma com foco em diferentes aspectos da relação entre linguagem e sociedade.

Em "A terceira onda variacionista: continuidade ou descontinuidade de fases?", Lacerda, Gorski e Paza (2022) parafrasearam Hernández-Campoy (2016) com o objetivo de sintetizar o estudo das três ondas de variação de Penelope Eckert (2012).

i) a ideia de ondas variacionistas se pauta em dois critérios – o “significado social” e a “prática analítica” –, como afirma Eckert (2012, p. 87): “[o] tratamento do significado social na variação Sociolinguística veio em três ondas de prática analítica”, identificadas, respectivamente, como era survey, abordagem etnográfica e perspectiva estilística; e ii) as ondas acompanham, em alguma medida, o movimento de mudanças observadas na sociedade contemporânea, bem como a resignificação e o reposicionamento na área das dimensões linguística, social e estilística que constituem a variável Sociolinguística (Lacerda, Gorski, Paza, 2022, s.p)

Nesse contexto, Eckert (2012) descreve a 1ª onda de estudos variacionistas como um movimento que emergiu das pressões linguísticas impostas pela sociedade dominante, e que afeta principalmente a parcela mais vulnerável da população, pois não dominavam a língua padrão. Seu marco inicial foi o estudo de Labov (1966), já abordado em detalhes na seção “Sociolinguística Variacionista: Padrões Sociolinguísticos”, William Labov (1972).

⁴ As três ondas do estudo da variação: a emergência do significado no estudo da variação Sociolinguística, de Penelope Eckert (Eckert, 2012).

Os estudos da 2ª onda da Sociolinguística trazem abordagens etnográficas, buscando entender e descrever a cultura e o comportamento dos grupos sociais. Labov e outros sociólogos utilizaram o termo "vernáculo" para designar o valor local associado às formas linguísticas. Nesse contexto, Eckert destaca que "a segunda onda iniciou-se com a atribuição da agência social ao uso de traços vernaculares, bem como de traço padrão, e com um foco no vernáculo enquanto expressão de identidade local ou de classe" (Eckert, 2012, p. 274).

Seguindo essa perspectiva, Lacerda, Gorski e Paza (2022) discutem a questão estilística como um ato de afiliação a determinado grupo social, destacando que a 2ª onda da Sociolinguística contribuiu para a compreensão do papel da linguagem na construção das relações sociais. Esse movimento evidenciou que o uso de traços vernaculares não é aleatório, mas sim um recurso fundamental na negociação de identidades e posições dentro da sociedade. Além disso, esses traços adquirem um valor positivo, pois carregam expressões de identidade local ou grupal, refletindo pertencimento e diferenciação sociocultural.

Penelope Eckert expandiu os estudos de Labov ao explorar a relação entre linguagem e identidade social. Seus trabalhos, como "Jocks and Burnouts: Categorias Sociais e Identidade no Ensino Médio" *Social Categories and Identity in the High School*⁵ investigam como os adolescentes utilizam a linguagem para formar e expressar suas identidades sociais. Seu estudo etnográfico, que levou dois anos para ser concluído (1989-2000), analisou dois grupos de adolescentes da área suburbana de Detroit: jocks e burnouts. Os jocks representam os jovens que visavam um curso superior; por isso, buscavam atividades extracurriculares, mantinham relações com adultos e tinham certo poder socioeconômico. Já os burnouts não tinham pretensões acadêmicas e buscavam suas referências na vida social. Eckert (2012) destacou que, à medida que o status econômico aumentava, o uso de variáveis linguísticas urbanas diminuía, assim como os complexos estilísticos, o que ocasionava o distanciamento entre os grupos.

As Comunidades de Prática de Eckert (2012) vêem a língua como algo negociável, em que a linguagem é apenas um dos diversos elementos que constroem a identidade dos indivíduos nesses grupos. Diferem-se das Comunidades de Fala propostas por Labov (1966), que se caracterizam pela interação contínua entre os membros e pelo compartilhamento de normas linguísticas, além da

⁵ Jocks and Burnouts: Social Categories and Identity in the High School (Eckert, 2012).

avaliação social das variações da língua. Para Labov, essas variações refletem a heterogeneidade linguística e não devem ser vistas como desvios da norma padrão, mas como manifestações legítimas da diversidade social.

Eckert (2012) expandiu os estudos pioneiros de Labov ao investigar não apenas as variações linguísticas, mas também como essas variações estão integradas à construção de identidades sociais. Em sua análise sobre jocks e burnouts, grupos presentes em uma mesma escola, ela identificou que, embora compartilhassem um espaço físico comum, formavam Comunidades de Prática distintas. Os jocks priorizavam o desempenho acadêmico e projetavam comportamentos alinhados às normas escolares, enquanto os burnouts resistiam a essas normas, adotando práticas sociais e linguísticas próprias. Essa diferença evidenciou que a linguagem, junto com práticas sociais e culturais, é continuamente negociada para moldar identidades sociais únicas.

A 3ª onda, conforme descrito por Eckert (2012), examina como os indivíduos negociam e renegociam suas identidades através da linguagem em interação social. Isso inclui como eles ajustam seu discurso para se alinhar ou se diferenciar de outros. Eckert descreve a terceira onda como “um traço essencial da língua” (Eckert, 2012, p. 279). Nesse momento da linguística, as variações não são mais estáticas, mas, sim, mutáveis.

A ênfase na prática estilística da terceira onda situa os falantes não como portadores passivos e estáveis de um dialeto, mas como agentes estilísticos, costurando estilos linguísticos em projetos, em desenvolvimento e de longa duração, de autoconstrução e diferenciação (Eckert, 2012, p. 286).

Eckert (2016) explica que, para a 1ª e a 2ª onda da Sociolinguística variacionista, a variação era vista como uma consequência do espaço social. Já na 3ª onda, a variação é considerada um traço essencial da língua. Nessa abordagem, os falantes não apenas refletem seu meio social, mas também (re)constroem identidades ao transitar entre diferentes variantes linguísticas, refletindo o papel ativo do sujeito nas dimensões sociais e estilísticas, ao ajustarem-se ao contexto e evidenciarem a natureza dinâmica da linguagem.

Freitag (2015), assim como Eckert, também aborda a Linguística a partir das perspectivas social e estilística.

A variação linguística pode ser abordada sob duas perspectivas: a social e a estilística. A perspectiva estilística investiga como o falante adapta sua linguagem ao contexto imediato do ato de fala. Já a perspectiva social tem como objetivo identificar traços da língua que caracterizam subgrupos em uma sociedade heterogênea (Freitag, 2015, p. 30)

A variação linguística não é apenas uma consequência passiva de um contexto social, mas também um reflexo ativo das interações sociais e das escolhas estilísticas feitas pelos indivíduos. Freitag (2015) destaca que, enquanto a perspectiva estilística analisa as escolhas linguísticas no nível do indivíduo e de seu comportamento discursivo, a perspectiva social está mais focada em compreender como essas variações se correlacionam com as estruturas sociais e as diferenças entre grupos.

Eckert (2016) ressalta que um signo linguístico pode funcionar como uma marca identitária de determinado grupo.

A Terceira Onda se distingue das duas primeiras ao ver a variação como um sistema de signos, cujos significados emergem em seus papéis nos estilos que representam personas ou tipos sociais. Esses tipos, por sua vez, são tanto limitados quanto contribuem para os padrões macro-sociais (Eckert, 2016, p. 2).

Para Eckert (2016), os padrões macro-sociais organizam a sociedade e referem-se a estruturas sociais amplas, incluindo fatores como classe social, gênero, etnia, cultura e outras divisões que existem em uma escala maior e mais abrangente. Os grupos podem ser reconhecidos por marcações linguísticas, que geram um sentimento de pertencimento nos indivíduos que as utilizam, tornando evidente sua associação ao grupo. Nesse sentido, “o foco desses estudos é o significado socioestilístico da variável linguística, que indexicaliza posturas, características, atividades/papéis dos sujeitos” (Lacerda, Gorski, Paza, 2022, s.p.). Além disso, essas marcas também podem ser usadas como estereótipos, quando determinados traços linguísticos são socialmente atribuídos a um grupo específico, frequentemente reforçando preconceitos ou categorias sociais preexistentes.

Signos indexicais podem ser extraídos de diferentes grupos e adotados por outros, podendo ou não adquirir um novo significado no processo. Por exemplo, determinadas expressões ou pronúncias associadas a um grupo social podem ser apropriadas por outro, alterando sua carga simbólica. Quando um mesmo signo possui significados distintos entre grupos, evidencia-se a importância do contexto

social e da relação ideológica entre os falantes, pois a ressignificação pode envolver disputas de identidade, status ou pertencimento dentro da sociedade.

Vale ressaltar que, para Eckert (2016), as ondas da Sociolinguística variacionista não representam um trabalho de ruptura, mas de continuidade. Freitag (2015) contribui para essa afirmação observando que a 3ª onda da Sociolinguística vale-se das experiências metodológicas das ondas anteriores.

A diferença está em inverter a ordem da pergunta: não mais buscar correlação entre o padrão linguístico e as categorias sociais, mas identificar as categorias sociais que atuam no padrão linguístico. É uma proposta de retomada do significado social da variação, mudando o foco da estrutura para a prática linguística (Freitag, 2015, p.32).

Seguindo essa perspectiva, Lacerda, Gorski e Paza (2022) afirmam que, a cada onda variacionista, uma ideia é refinada e diferentes perspectivas são revisitadas, enquanto as questões sociais moldam e acompanham as descobertas linguísticas. Nesse sentido, Eckert (2016) afirma que nossa identidade e nossas ações transformam-se ao longo do tempo, uma vez que as possibilidades de ser e de agir também se modificam.

Eckert e Labov trabalharam juntos em “Fonética, fonologia e significado social”⁶, discutindo a associação entre a variação linguística e o significado social, e como ela se relaciona com o status social e a postura do falante, dependendo do contexto de interação. Para ambos “todo significado é social, na medida em que é construído para os propósitos e no decorrer das interações sociais” (Eckert e Labov, 2017, p. 3).

Os autores destacam que o significado da variável depende da interação entre o emissor e o receptor. “A mudança linguística flui através de redes de contatos entre indivíduos” (Eckert e Labov, 2017, p. 10). Ao realizar a análise, abordam o trabalho de Campbell-Kibler (2008), que aponta que o receptor não interpreta a mesma mensagem da mesma maneira em todas as situações. Para sua interpretação, o receptor leva em consideração o ambiente no momento, o seu humor e a questão social do emissor. A partir dessas observações, sua interpretação está sujeita a mudanças.

⁶ Eckert, Penelope; Labov, William. *Phonetics, phonology and social meaning*. Jornal da Sociolinguística, 2017.

Eckert e Labov (2017) argumentam que as mudanças linguísticas estão intimamente relacionadas às redes de contato social, sendo influenciadas pelas interações e pelos laços que os indivíduos mantêm em suas vidas cotidianas. Essas mudanças não ocorrem de forma aleatória, mas sim como uma resposta adaptativa às condições sociais, culturais e contextuais em que os indivíduos estão inseridos. As redes sociais, que podem incluir grupos de amizade, vizinhanças, ambientes de trabalho ou até comunidades informais, funcionam como espaços nos quais a linguagem circula e se adapta. Além disso, essas redes sociais não são apenas um reflexo do ambiente externo, mas também atuam como elementos dinâmicos que moldam a maneira como as pessoas se relacionam e, conseqüentemente, como as práticas linguísticas evoluem ao longo do tempo. Dessa forma, as mudanças linguísticas estão profundamente conectadas ao contexto social e às experiências compartilhadas pelos membros dessas redes, refletindo a complexidade da interação entre linguagem e sociedade.

3.1 ANÁLISE DO PERFIL DOS MIGRANTES NO RIO GRANDE DO SUL (SPGG-RS, 2021)

A Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão do Rio Grande do Sul, em parceria com o Departamento de Economia e Estatística do estado, levantou dados sobre os migrantes no Rio Grande do Sul⁷. Observando um aumento considerável de estrangeiros entre 2018 e 2021, utilizando informações do Sistema de Registro Nacional Migratório (Sismigra), do Registro Nacional Migratório (RNM), da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) e dos registros do Cadastro Único.

Em termos de números totais, na base do Sismigra, de 2018 a 2020, temos 29.357 mil registros de migrantes no Rio Grande do Sul (BRASIL, 2021c). Na RAIS, de 2019, 16.987 (BRASIL, 2021b) e no Cadastro Único, de janeiro de 2021, 19.007 (BRASIL, 2021a).⁸

⁷ Documento disponível em:

<https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/202106/24142804-nota-tecnica-perfil-dos-imigrantes-do-rs-1.pdf>. Acesso em: 20/08/2024.

⁸ SECRETARIA DE PLANEJAMENTO, GOVERNANÇA E GESTÃO DO RIO GRANDE DO SUL. O perfil dos migrantes no RS segundo o Sismigra, a RAIS e o Cadastro Único. 24 jun. 2021.

O artigo é detalhado e aborda os temas separadamente, oferecendo um material de fácil compreensão. Gráficos são acompanhados de explicações claras. Vale ressaltar que todos os dados são estimativas, baseadas na soma dos dados analisados.

As informações apresentadas dizem respeito a: (1) o país de origem e o município de residência; (2) o fluxo de entrada e o tipo de visto; (3) o sexo, a faixa etária, o grau de instrução e a raça/cor; (4) o estado civil, a composição das famílias e a frequência à escola; (5) a faixa de renda per capita familiar, o tipo de ocupação, a profissão declarada, a remuneração de emprego formal e o tipo de vínculo; e (6) as desigualdades percebidas.⁹

Os dados analisados da RAIS e do Sismigra revelam que os principais grupos de migrantes estabelecidos no Rio Grande do Sul são originários do Haiti, Uruguai, Venezuela e Senegal. Além disso, observou-se que a maioria dos migrantes está concentrada nos municípios de Porto Alegre, Caxias do Sul e Passo Fundo. A análise também revelou que a maior parte dos migrantes possui visto humanitário ou de trabalho.

Em termos de distribuição geográfica, a maioria dos migrantes está concentrada em Porto Alegre, Caxias do Sul e Passo Fundo. Porto Alegre, como metrópole, é a cidade que mais recebe migrantes. Além das grandes cidades, os municípios de fronteira são destinos significativos. Caxias do Sul e Bento Gonçalves, em particular, estão entre os preferidos devido às oportunidades de emprego formal que a região da Serra Gaúcha oferece.

Além disso, é importante destacar que a presença de migrantes em Porto Alegre é registrada nos principais sistemas de dados governamentais, como a RAIS, SisMigra e Cadastro Único. Caxias do Sul também apresenta uma significativa participação de migrantes com vínculo formal de trabalho. Essa análise ressalta a relevância das políticas de integração e apoio ao migrante, especialmente em áreas com alta concentração de trabalhadores estrangeiros, evidenciando a necessidade de estratégias eficazes para a inclusão social e econômica desses indivíduos.

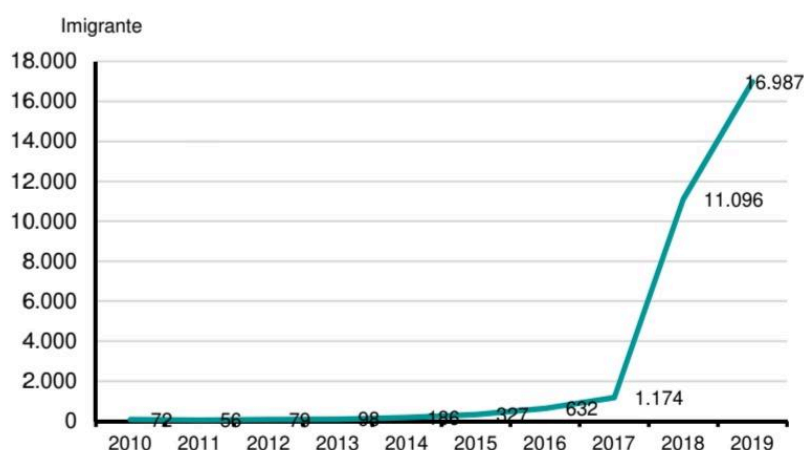
Segundo dados fornecidos pela Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), responsável por coletar informações anuais sobre a situação dos trabalhadores no Brasil, o número de migrantes empregados no Brasil tem

⁹SECRETARIA DE PLANEJAMENTO, GOVERNANÇA E GESTÃO DO RIO GRANDE DO SUL. O perfil dos migrantes no RS segundo o Sismigra, a RAIS e o Cadastro Único. 24 jun. 2021.

aumentado desde 2010, dobrando a cada ano. De 2017 para 2018, o índice de crescimento foi de aproximadamente 10 vezes. Em 2019, os dados da RAIS indicaram um aumento de 50% em relação ao ano anterior.

Apesar desse crescimento significativo, o conjunto de migrantes registrados na RAIS não ultrapassa 0,6% do total de empregados formais no Rio Grande do Sul no último ano disponível. Isso evidencia que, embora o número de migrantes empregados esteja crescendo rapidamente, eles ainda representam uma pequena parcela da força de trabalho formal no estado.

Gráfico 1 - Número de migrantes na Relação Anual de Informações Sociais, para o Rio Grande do Sul
— 2010 - 2019



Fonte: RAIS (2019) (BRASIL, 2021b).

Analisando os dados disponibilizados pela RAIS, observamos que 61,1% dos migrantes são homens, enquanto 38,9% são mulheres. O mercado de trabalho formal demonstra desigualdade de gênero, com 67,8% dos migrantes empregados sendo homens e apenas 32,3% sendo mulheres.

Além disso, a situação financeira dos migrantes no Rio Grande do Sul revela uma grande desigualdade. O emprego formal entre os migrantes está mais concentrado na faixa etária de 25 a 44 anos, que representa 40,8% dos trabalhadores nessa faixa etária, enquanto os trabalhadores informais estão distribuídos de forma mais uniforme entre diferentes idades. Na tabela abaixo, podemos observar que a maioria das pessoas com *renda per capita* muito baixa (até R\$ 89 por mês) é composta por pretos, pardos, amarelos e indígenas.

Tabela 1 - Famílias de migrantes, segundo faixa de remuneração média e raça/cor, no Cadastro Único 2021, no Rio Grande do Sul

REMUNERAÇÃO	RAÇA/ETNIA				
	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena
Até R\$ 89,00	45,8%	29,3%	0,3%	23,8%	0,8%
Entre R\$ 89,01 até R\$178,00	60,5%	17,2%	0,3%	21,6%	0,4%
Entre R\$178,01 até meio salário mínimo	58,2%	26,8%	0,3%	14,3%	0,4%
Acima de meio salário mínimo	71,1%	19,9%	0,6%	8,2%	0,2%
Total %	54,6%	25,8%	0,3%	18,7%	0,6%
Total absoluto	17.237	8.156	108	5.892	187

Fonte: Cadastro Único (2021) (BRASIL, 2021a).

Em relação ao grau de escolaridade dos migrantes no mercado formal, os dados da RAIS indicam que os migrantes têm um nível de escolaridade inferior em comparação com os trabalhadores do Rio Grande do Sul. Segundo os dados do Cadastro Único, o índice de migrantes inscritos para receber assistência social é superior ao de não migrantes, especialmente entre aqueles com ensino médio completo e curso superior. Outro desafio significativo é a validação de diplomas e a adequação dos salários às funções exercidas, o que representa um obstáculo adicional para a integração dos migrantes no mercado de trabalho formal.

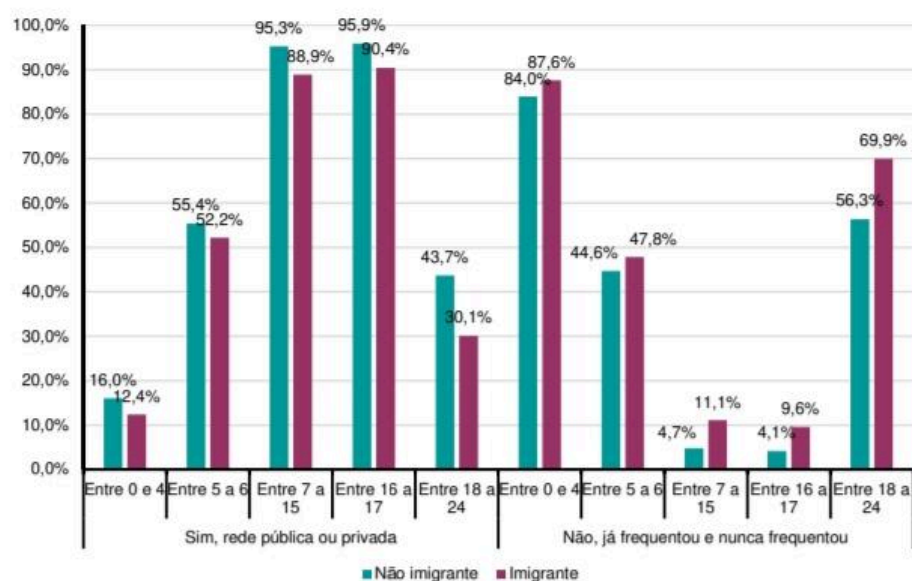
Quanto à frequência escolar, a diversidade da composição familiar dos migrantes deve ser considerada. Alguns migrantes formaram família com cidadãos brasileiros, enquanto outros têm filhos nascidos no país. Essa diversidade pode influenciar significativamente a vida escolar dos alunos. De acordo com um levantamento realizado pela Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão do Rio Grande do Sul (SPGG-RS), utilizando informações do Sistema de Registro Nacional Migratório (Sismigra), da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) e do Cadastro Único, foram identificadas 31.811 pessoas compondo as famílias de migrantes, das quais 19.007 nasceram em outro país, pertencentes a 12.309 famílias, distribuídas por 418 municípios.

Eles têm percentuais sempre menores do que os não migrantes: cerca de 3,5% pontos percentuais menos de alunos matriculados nos anos de educação infantil, 6% na idade de ensino básico e médio e 13,6% na faixa etária de educação profissional e ensino superior. Notemos, entretanto, que, nesta análise, não é considerada a taxa de distorção idade-série, por exemplo, mas, especialmente, para as primeiras etapas de ensino, o

problema de matrícula dos filhos de famílias de migrantes parece ser maior do que para as famílias de não migrantes.¹⁰

No gráfico 2, é perceptível que há certa dificuldade em manter os estudantes migrantes na escola.

Gráfico 2 - Família de migrantes e de não migrantes registrados no Cadastro Único (2021) por frequência na escola, no Rio Grande do Sul.



Fonte: Cadastro Único (2021) (BRASIL, 2021a).

Após discutir a realidade enfrentada pelos migrantes, é possível traçar algumas conclusões sobre o perfil educacional dessa população, que revela desafios significativos. A discrepância no grau de escolaridade entre migrantes e trabalhadores locais, junto com as dificuldades na validação de diplomas e na adequação dos salários, afeta não apenas o acesso a empregos formais, mas também pode influenciar as oportunidades educacionais para seus filhos. Dados recentes mostram que os alunos migrantes têm taxas de matrícula menores em todas as etapas da educação, com uma discrepância especialmente acentuada nas etapas iniciais e na educação profissional e superior.

Diante desse cenário, torna-se pertinente recorrer às contribuições da Sociolinguística Variacionista como uma perspectiva capaz de ampliar a

¹⁰ SECRETARIA DE PLANEJAMENTO, GOVERNANÇA E GESTÃO DO RIO GRANDE DO SUL. O perfil dos migrantes no RS segundo o Sismigra, a RAIS e o Cadastro Único. 24 jun. 2021.

compreensão das relações entre linguagem e contexto social. As Comunidades de Prática, conforme discutidas por Penelope Eckert (2012), compreendem a língua como parte de um conjunto de práticas sociais que são continuamente negociadas entre os membros de um grupo. Nessa perspectiva, a linguagem não é vista de forma isolada, mas como um dos diversos elementos que participam da construção das identidades e das formas de pertencimento dentro dessas comunidades. Assim, as práticas linguísticas podem ser moldadas, reinterpretadas e ressignificadas a partir das experiências e das interações vividas pelos sujeitos.

Quando se considera o contexto de estudantes migrantes, torna-se possível observar que a falta de oportunidades de participação, bem como a ausência de reconhecimento e validação de seus repertórios linguísticos e culturais, pode impactar diretamente sua autoestima e seus processos de inserção social. Desse modo, as Comunidades de Prática evidenciam como as dinâmicas de participação e reconhecimento nos espaços escolares podem influenciar não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também as trajetórias educacionais e as perspectivas futuras desses estudantes.

A desigualdade financeira observada entre os migrantes no Rio Grande do Sul tem um impacto profundo na vida escolar das crianças migrantes, refletindo uma instabilidade econômica que afeta diretamente a capacidade das famílias de fornecer suporte educacional adequado. Com uma *renda per capita* extremamente baixa, muitas dessas famílias enfrentam dificuldades para arcar com custos relacionados à educação, como materiais escolares e transporte, o que pode resultar em menor frequência e desempenho escolar. A combinação desses fatores contribui para uma situação em que as crianças migrantes, especialmente aquelas provenientes de grupos étnicos mais pobres, enfrentam barreiras significativas para acessar e permanecer na escola, perpetuando ciclos de desigualdade e limitando suas oportunidades futuras.

Nessa perspectiva, as práticas linguísticas dos estudantes são compreendidas não como uma consequência passiva do contexto social, mas também um reflexo ativo das interações e das escolhas estilísticas realizadas pelos indivíduos. Conforme destaca Freitag (2015), enquanto a perspectiva estilística observa as escolhas linguísticas no nível do comportamento discursivo individual, a perspectiva social busca compreender como essas variações se relacionam com as estruturas sociais e com as diferenças entre grupos. Dessa forma, ao considerar o

cenário de desigualdade financeira enfrentado por muitas famílias migrantes no Rio Grande do Sul, torna-se possível perceber que as condições socioeconômicas influenciam não apenas o acesso à educação, mas também as formas de participação linguística e social das crianças no ambiente escolar. A instabilidade econômica, a dificuldade de acesso a recursos educacionais e as barreiras de inserção social podem limitar as oportunidades de participação desses estudantes nas práticas escolares, contribuindo para a reprodução de desigualdades que impactam tanto seu percurso educacional quanto suas perspectivas futuras.

O estudo desenvolvido em parceria por Penelope Eckert e William Labov (2017) oferece um respaldo importante ao destacar que as mudanças linguísticas estão profundamente relacionadas às redes de contato social e às interações cotidianas estabelecidas entre os indivíduos. Segundo os autores, as práticas linguísticas não se transformam de maneira aleatória, mas emergem das relações sociais e dos vínculos que os sujeitos constroem em seus diferentes espaços de convivência. Dessa forma, a linguagem circula e se adapta nas redes sociais formadas por grupos de amizade, ambientes escolares, locais de trabalho e outras comunidades de interação.

Nesse sentido, a adoção de políticas educacionais e de metodologias pedagógicas que considerem a diversidade linguística, cultural e social dos estudantes pode contribuir significativamente para a construção de ambientes escolares mais inclusivos e participativos. Ao reconhecer e valorizar as diferentes trajetórias e repertórios linguísticos presentes na escola, torna-se possível favorecer a integração social e educacional de estudantes migrantes, garantindo que tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que seus colegas não migrantes. Assim, o espaço escolar pode constituir-se como uma comunidade de interação mais dinâmica, capaz de promover pertencimento, fortalecer vínculos sociais e ampliar as possibilidades de participação desses estudantes em seus processos de aprendizagem e em suas perspectivas futuras.

3.2 IDENTIDADE, ESTILO E COMUNIDADES PRÁTICAS: UMA LEITURA DA MIGRAÇÃO NO RS À LUZ DA TERCEIRA ONDA DE ECKERT

Penelope Eckert (2012), ao discutir identidade e Comunidades de Práticas na chamada Terceira Onda da Sociolinguística Variacionista, analisa como as identidades são construídas socialmente no contexto do ensino médio. Ao aplicar sua teoria ao cenário migratório da região nordeste do Rio Grande do Sul, é possível obter resultados significativos sobre esse novo contexto social em formação. Trata-se de um olhar científico que evidencia a influência das práticas sociais na construção identitária dos indivíduos.

A região da Serra Gaúcha é procurada por migrantes que buscam se estabelecer social e economicamente, sendo amplamente reconhecida pelas condições mais estáveis de trabalho. Esse cenário desperta o interesse de famílias que desejam fixar residência na região e, por isso, muitos migrantes com filhos optam por estabelecer-se ali, em busca de melhores condições de vida e maior segurança financeira. À medida que os pais se inserem no mercado de trabalho da região, seus filhos passam a ocupar vagas nas redes estadual e municipal de ensino.

A Teoria da Terceira Onda de Eckert é particularmente relevante quando observamos dados da RAIS e do Cadastro Único, que evidenciam desigualdades no mercado de trabalho e no acesso à educação, pois permite compreender a linguagem como um recurso social ativo na produção de identidades. Segundo Eckert (2012), às práticas linguísticas não apenas refletem posições sociais, mas são mobilizadas pelos sujeitos na construção de pertencimentos e trajetórias, especialmente no interior das Comunidades de Prática. Para os alunos migrantes, isso significa que o uso das línguas maternas e do português ocorre de forma situada e negociada, de acordo com as exigências e expectativas dos diferentes contextos escolares e sociais.

Conforme mencionado na seção 3.1, os estudantes migrantes enfrentam obstáculos significativos para ingressar e progredir nos diferentes níveis de ensino, sobretudo nos anos iniciais e no acesso à educação profissional e superior. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender como as práticas linguísticas circulam no cotidiano escolar e de que modo impactam os processos de inclusão e pertencimento.

Na educação básica, o estudante migrante é exposto, em suas interações sociais e escolares, a variantes linguísticas não normativas que integram as comunidades de prática das quais participa. Entretanto, nas aulas de Língua

Portuguesa, esse mesmo estudante é frequentemente avaliado com base na variante normativa, o que pode gerar tensões e dificultar sua inserção e aprendizagem.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a Terceira Onda da Sociolinguística, proposta por Eckert (2012), que desloca o foco da descrição de variedades linguísticas para os processos sociais nos quais a linguagem é construída e negociada. Assim, o interesse recai menos sobre as diferenças estruturais da língua e mais sobre a forma como os estudantes constroem identidades, posicionamentos e sentidos de pertencimento nas comunidades em que atuam, especialmente no ambiente escolar.

O veículo de informação Gaúcha Zero Hora (GZH) voltou recentemente sua atenção ao fluxo de migrantes na região serrana. Em um primeiro momento, apresentou dados sobre o mercado de trabalho e a inserção desses migrantes em empregos formais. Já em outubro de 2025, divulgou informações referentes ao impacto desse fluxo na rede de ensino. Como mostra a reportagem “Número de estudantes de outros países na rede municipal de ensino de Caxias cresce 12,4% em um ano”, publicada pela GZH.

A teoria da Terceira Onda de Eckert (2012) nos possibilita discutir a relação intrínseca entre linguagem e sociedade, permitindo compreender de forma mais ampla a experiência dos estudantes migrantes na rede de ensino da Serra Gaúcha. Assim como observado no estudo sobre *jocks* e *burnouts*, a linguagem atua como um marcador de pertencimento a determinados grupos sociais, sendo mobilizada pelos sujeitos na construção de suas identidades e na busca por reconhecimento no espaço escolar, ajustando seu discurso ao grupo que mais lhes é atrativo.

Ao considerar a escola como uma Comunidade de Prática, torna-se evidente que os professores enfrentam desafios significativos para incluir de forma efetiva os estudantes migrantes. Embora esses alunos passem a integrar o cotidiano escolar, sua participação plena depende de práticas pedagógicas e institucionais que nem sempre estão garantidas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instrumento norteador para o ensino igualitário no país, definindo direitos e objetivos de aprendizagem e assegurando que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades educacionais, independentemente de onde vivem ou da escola que frequentam, enfatiza a importância de valorizar e respeitar a diversidade cultural e linguística. A

BNCC não apresenta diretrizes específicas para o ensino de estudantes migrantes, mas enfatiza constantemente a importância de um ensino igualitário, reconhecendo a diversidade cultural, étnica, linguística e social presente nas escolas e propondo práticas pedagógicas que promovam a inclusão, o respeito e a valorização dessas diferenças.

No cotidiano das escolas da Serra Gaúcha, os estudantes migrantes são inseridos em turmas regulares e passam a negociar suas identidades em interação com colegas, professores e a comunidade escolar. Conforme aponta Eckert (2012), os jovens constroem e negociam suas identidades de acordo com os contextos sociais em que estão inseridos, processo que influencia diretamente suas ambições, expectativas e projetos de vida, como o ingresso no ensino superior ou a participação em atividades extracurriculares. Para os estudantes migrantes, essa negociação identitária envolve não apenas a adaptação a um novo sistema educacional, mas também o reconhecimento de suas experiências culturais e linguísticas como parte legítima do espaço escolar.

Nesse contexto, a linguagem assume um papel central nas relações de poder e pertencimento vivenciadas no espaço escolar, especialmente no que se refere aos estudantes migrantes, cujas formas de falar e de se expressar passam a ser constantemente avaliadas socialmente. Conforme afirmam Eckert e Labov (2017, p. 3), “todo significado é social, na medida em que é construído para os propósitos e no decorrer das interações sociais”, de modo que tais avaliações linguísticas podem afetar diretamente a autoestima, o sentimento de pertencimento e as expectativas em relação ao futuro acadêmico.

Lúcia Corrêa Ferreira inicia o trabalho “Novos horizontes na área de Português como Língua de Acolhimento” (2021) a partir da análise crítica de uma declaração veiculada pela imprensa, “Queremos evitar exatamente o empocamento de migrantes em uma cidade como Pacaraima” (Folha de S.Paulo [online], 23 ago. 2018), que provoca indignação pela escolha lexical empregada. Para a autora, a seleção dos complementos nominais é equivocada e carregada de sentidos pejorativos, uma vez que associa sujeitos migrantes a uma ideia de estagnação e excesso.

Ao ler tal enunciado, fomos tomados por um choque, causado pelo estranhamento de uma metáfora tão degradante, que conceitualiza os migrantes — muitos, na verdade, pessoas em situação de refúgio — como

uma 'poça', i.e., como água de chuva acumulada e suja no chão. Há outras expressões metafóricas com que a mídia desqualifica e desconsidera migrantes como pessoas com direitos. (Ferreira, 2021, n.p)

Sob a perspectiva das Comunidades de Prática, essa formulação discursiva evidencia como a linguagem participa da construção e da naturalização de identidades sociais, ao produzir enquadramentos que negam aos migrantes a condição de agentes ativos nas interações sociais. Longe de ser neutra, tal representação circula socialmente e orienta percepções e avaliações nos diferentes espaços de convivência. No contexto escolar, a recorrência desses discursos pode criar barreiras ao reconhecimento das práticas linguísticas e culturais dos estudantes migrantes como legítimas, comprometendo sua inserção nas comunidades escolares e limitando sua participação efetiva nos processos educativos e sociais.

Esses processos de avaliação e hierarquização da linguagem não se restringem ao espaço escolar, estendendo-se para outros âmbitos da vida social. As marcas sócioestilísticas, uma vez consolidadas, tendem a acompanhar o sujeito para além da escola, deixando vestígios na vida profissional, na medida em que determinadas formas de falar continuam sendo avaliadas socialmente como menos legítimas ou menos prestigiadas. Assim, a linguagem torna-se um elemento central na reprodução de desigualdades, operando como um marcador social que pode restringir trajetórias e possibilidades de inserção no mercado de trabalho (Bagno, 2011).

A perspectiva das Comunidades de Prática, proposta por Eckert (2012), contribui para compreender esse processo ao conceber a língua como um elemento negociável e dinâmico, que se articula a outros fatores na construção da identidade dos indivíduos. Esse processo é atravessado por desigualdades sociais, culturais e linguísticas, uma vez que determinadas formas de uso da língua tendem a ser mais legitimadas no ambiente escolar do que outras. Dessa forma, a escola pode tanto favorecer a integração desses estudantes quanto reforçar processos de exclusão, a depender de como lida com a diversidade linguística presente em sala de aula.

4 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DO PRA* SOBRE O ATENDIMENTO A ESTUDANTES MIGRANTES A PARTIR DA TEORIA DAS COMUNIDADES DE PRÁTICA DE ECKERT (2012)

O *Projeto de Recuperação e Recomposição das Aprendizagens (PRA), realizado pela Prefeitura de Caxias do Sul (RS), elaborou e aplicou um questionário junto aos professores da Rede Municipal de Ensino, obtendo 279 respostas, com o objetivo de compreender como se estabelece a relação dos estudantes migrantes com a aprendizagem. O questionário foi disponibilizado pela Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul (SMED), que autorizou sua utilização como instrumento de análise nesta pesquisa. O instrumento é direcionado aos docentes e busca identificar aspectos da realidade escolar, bem como as dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula no atendimento a esses estudantes.

Neste capítulo, propõe-se uma leitura orientada do questionário a partir da Teoria da Terceira Onda e do conceito de Comunidades de Prática, conforme Eckert (2012), buscando demonstrar que as práticas linguísticas dos estudantes migrantes não se configuram como desvios ou simples variações linguísticas, mas como práticas sociais situadas, produzidas em contextos específicos de interação e pertencimento no espaço escolar. Nessa perspectiva, a noção de estilo é central, uma vez que, segundo Eckert (2008), “o estilo não é uma manifestação superficial, mas tem origem no conteúdo. A concepção de estilo que apresento aqui impede a separação entre forma e conteúdo, pois o social diz respeito eminentemente ao conteúdo da vida das pessoas”.¹¹

Nesse sentido, quando consideramos o estilo como algo ligado ao conteúdo, podemos interpretar as escolhas linguísticas dos estudantes migrantes como maneiras de mostrar quem são e como se inserem socialmente na escola. Por meio dessas escolhas, esses sujeitos constroem sentidos sobre si, sobre os outros e sobre o espaço escolar que habitam, mobilizando recursos linguísticos em práticas sociais concretas, atravessadas por relações de pertencimento, negociação e poder. Como observa Eckert (2008), “de uma forma ou de outra, todo movimento estilístico é resultado de uma interpretação do mundo social e dos significados dos elementos

¹¹ Original: “style is not a surface manifestation, but originates in content. The view of style I present here precludes the separation of form from content, for the social is eminently about the content of people's lives.” (Eckert, 2008, p.456).

que o compõem, bem como de um posicionamento do estilizador em relação a esse mundo”¹², o que reforça a compreensão das variações linguísticas não como meros fenômenos formais, mas como práticas sociais situadas.

Com base nessa perspectiva, analisam-se a seguir os dados coletados pelo Projeto de Recuperação e Recomposição das Aprendizagens (PRA), desenvolvido pela Prefeitura de Caxias do Sul (RS), que aplicou um questionário aos professores da Rede Municipal de Ensino. A primeira questão do questionário perguntava aos docentes: “Quais são as maiores dificuldades que você encontra com relação à integração dos estudantes estrangeiros em sala de aula?”. Entre os respondentes, 65,9% apontaram a barreira na comunicação como a principal dificuldade. Outros pontos de destaque foram a falta de formação e de suporte ao corpo docente, a necessidade de flexibilização dos materiais didáticos e das avaliações, bem como a ausência de acompanhamento pedagógico, entre outras respostas.

Na segunda questão, os professores puderam dissertar, caso considerassem necessário, a respeito dessas dificuldades. Os docentes indicaram que, para além da comunicação, as questões emocionais também desestabilizam os estudantes. Foram mencionadas dificuldades relacionadas à compreensão do processo de saída do país de origem, à instabilidade familiar e à interação com o restante da turma, frequentemente agravadas pela barreira linguística. Soma-se a isso o fato de muitos estudantes não terem tido acesso prévio aos conteúdos básicos, ingressando na rede de ensino sem o contato necessário com tais conteúdos e, ainda assim, sendo demandados a acompanhar o rendimento da turma. Todos esses fatores impactam diretamente a autoestima dos estudantes.

Dessa forma, as práticas linguísticas e comportamentais dos estudantes migrantes não podem ser vistas apenas como variações ou desvios, mas como recursos mobilizados para construir sentidos de pertencimento, posicionar-se socialmente e lidar com os desafios institucionais e interpessoais do ambiente escolar.

Além das dificuldades enfrentadas pelos docentes no processo de integração dos estudantes migrantes, os professores apontaram a falta de profissionais fluentes nas línguas nativas desses alunos, com destaque para o

¹² Original: “one way or another, every stylistic move is the result of an interpretation of the social world and of the meanings of elements within it, as well as a positioning of the stylizer with respect to that world.” (Eckert, 2008, p.456).

espanhol e o francês, como um fator que intensifica as barreiras na dinâmica escolar.

Na terceira questão do questionário, os professores foram convidados a explicar como ocorre a comunicação com os estudantes estrangeiros, apresentando exemplos de estratégias utilizadas para estabelecer compreensão mútua. Em relação a essa questão, os docentes relataram diferentes recursos mobilizados no cotidiano escolar, como o uso de gestos, aplicativos de tradução, apoio de colegas da turma e a adaptação da linguagem utilizada em sala de aula. No entanto, também foi mencionada a limitação no acesso a profissionais fluentes nas línguas nativas desses estudantes, o que intensifica o desafio de estabelecer uma comunicação eficaz. Esse cenário evidencia o caráter socialmente situado da linguagem, uma vez que as práticas comunicativas se constroem nas interações cotidianas e nas condições concretas em que ocorrem. Como observa Calvet (2002), as línguas não existem isoladamente, mas em constante relação com os contextos sociais em que são utilizadas.

O contato entre línguas não produz apenas interferências, alternâncias e estratégias. Ele gera sobretudo um problema de comunicação social. Vimos um tipo de resposta a esse problema sob a forma de língua aproximativas (sabor, pidgin), que tem como característica não ser a primeira língua de ninguém. Mas algumas situações sociológicas fazem com que as línguas primeiras percam a eficiência comunicacional, quando as populações estão a tal ponto misturadas que ninguém fala a língua do outro (Calvet, 2002, p. 51)

O uso de uma língua veicular de forma aproximativa pode criar a falsa impressão de comunicação, mas não elimina o problema de interação entre falantes de diferentes línguas, principalmente, em contextos escolares altamente heterogêneos. Nesse sentido, a construção de identidade e pertencimento dos estudantes migrantes torna-se um processo contínuo de negociação, no qual escolhas linguísticas, estratégias de aproximação e adaptações comunicativas são mobilizadas para interagir com colegas e professores.

Na quarta questão do questionário, os docentes foram convidados a refletir sobre o que julgam ter maior eficiência para qualificar o atendimento educacional destinado a esses estudantes. Entre as respostas apresentadas, destacaram-se a necessidade de formação continuada para professores, a elaboração de materiais

didáticos específicos, o acompanhamento pedagógico especializado e a ampliação de políticas de apoio voltadas aos estudantes migrantes.

Destacou-se, entre as respostas dos docentes, a ausência de materiais didáticos específicos nas escolas, o que leva os professores a adaptarem os recursos utilizados com a turma para que os estudantes migrantes consigam acompanhar as atividades. Esse processo demanda maior tempo de planejamento; no entanto, para além da questão do tempo, muitos professores relatam não se sentirem suficientemente preparados e não saberem como realizar essas adaptações de forma mais adequada.

Na sequência, os docentes foram convidados a relatar quais estratégias pedagógicas vêm sendo desenvolvidas por eles ou por suas equipes escolares com o objetivo de promover a aprendizagem dos estudantes migrantes. Em suas respostas, indicaram que, sem dispor dos recursos necessários para uma abordagem pedagógica mais adequada em sala de aula, muitos recorrem a estratégias improvisadas de comunicação, como o uso de gestos e do próprio celular, especialmente por meio de ferramentas de tradução do Google. Em turmas nas quais há mais de um estudante migrante, é comum que os professores incentivem a cooperação entre esses alunos, buscando que um auxilie o outro na compreensão das atividades e das orientações propostas.

Essas práticas podem ser compreendidas à luz da Teoria das Comunidades de Prática, desenvolvida por Penelope Eckert (2012), segundo a qual a aprendizagem ocorre por meio da participação em práticas sociais compartilhadas. No entanto, quando essa participação se estabelece de forma limitada, sem o suporte institucional necessário, os estudantes migrantes tendem a vivenciar situações de menor inserção nas práticas escolares. Assim, embora as estratégias adotadas pelos docentes apresentem um caráter inclusivo e emergencial, a ausência de políticas estruturadas e de recursos adequados contribui para a manutenção de desigualdades no acesso à aprendizagem e à participação plena no espaço escolar.

As últimas perguntas do formulário abordam o que os docentes consideram essencial para qualificar a integração dos estudantes migrantes no âmbito escolar. Muitos respondentes apontaram a necessidade de um atendimento exclusivo para esses alunos, destacando que uma atenção mais individualizada poderia facilitar o acompanhamento das atividades desenvolvidas com a turma. Nesse sentido, foi

ênfatizada a importância do fortalecimento do ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva acolhedora, alinhada aos princípios do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), articulando o aprendizado linguístico à inserção dos estudantes na cultura nacional e regional. Tal abordagem favorece a participação desses sujeitos nas práticas sociais e escolares, possibilitando sua inserção mais efetiva na Comunidade de Prática conforme a perspectiva de Penelope Eckert (2008).

Além disso, os docentes ressaltaram a relevância de uma formação continuada que contemple todo o corpo docente, considerando o aumento dos fluxos migratórios e, conseqüentemente, a ampliação do ingresso desses estudantes na rede de ensino. Ademais, foi mencionada a necessidade de cursos na área da linguagem, com aprofundamento em línguas estrangeiras, especialmente espanhol e francês, como forma de qualificar o atendimento e a mediação pedagógica no contexto escolar.

Em síntese, a integração dos estudantes migrantes no contexto escolar não pode ser compreendida apenas como a superação de barreiras linguísticas, mas como um processo de construção de identidade e pertencimento situado nas práticas sociais da escola. Como destaca Eckert (2008), “a identidade local nunca se associa a um local genérico, mas a uma construção particular desse local, distinta de outro. As reivindicações de identidade local dizem respeito ao que significa ser ‘deste lugar’ em oposição a algum outro lugar identificado como ‘aquele’¹³.”

Nesse sentido, as escolhas linguísticas, os modos de interação e as estratégias comunicativas dos estudantes funcionam como formas de posicionamento social, permitindo que eles negociem sua participação e afirmem sua presença na Comunidade de Prática escolar. As respostas dos docentes reforçam essa visão ao apontarem a importância de atenção individualizada, de um ensino de Língua Portuguesa pautado pelos princípios do PLAc e do reconhecimento das línguas maternas dos alunos. Essas medidas não apenas favorecem o aprendizado acadêmico, mas também promovem a inserção ativa dos estudantes nas relações sociais e culturais do ambiente escolar. Dessa forma, a integração se configura como um processo dinâmico, em que linguagem, identidade

¹³ Original: “Local identity is never an association with a generic locale but with a particular construction of that locale as distinct from some other. Local identity claims are about what it means to be from ‘here’ as opposed to some identified ‘there’”. (Eckert, 2008, p. 462)

e práticas sociais se entrelaçam, constituindo-se como elementos centrais para o pertencimento e a participação efetiva dos estudantes migrantes.

5 PROPOSTA DE AÇÕES PEDAGÓGICAS

Diante das discussões realizadas, observou-se que a rede de ensino, de modo geral, cumpre o princípio de ofertar educação a todos os indivíduos, sejam eles nativos ou migrantes. No entanto, a partir da análise do questionário do Projeto de Recuperação e Recomposição das Aprendizagens (PRA), desenvolvido pela Prefeitura de Caxias do Sul (RS), constatou-se que as políticas linguísticas vigentes ainda não amparam de forma plena os estudantes migrantes. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de revisão das legislações que asseguram o direito à educação, bem como de investimentos em cursos de formação continuada para os docentes, de modo que o desenvolvimento do estudante ocorra de forma assistida e efetiva.

Frente a essa realidade, este trabalho propõe a discussão de ações pedagógicas e planos de intervenção que possam facilitar a dinâmica em sala de aula, oferecendo suporte ao docente e possibilitando um acesso mais qualificado aos estudantes, de modo a promover a autonomia linguística dos alunos migrantes e favorecer seu desenvolvimento ao longo de todo o período escolar, permitindo uma participação mais ativa nas práticas pedagógicas e sociais da escola.

Vale ressaltar que a educação básica enfrenta um contexto recente e de caráter urgente, marcado pela intensificação da diversidade linguística e cultural nas salas de aula, o que reforça a necessidade de respostas pedagógicas imediatas e consistentes. Nesse cenário, a escolha dos materiais didáticos torna-se um aspecto relevante. No caso dos materiais voltados ao ensino de português para migrantes, optou-se por aqueles de mais fácil acesso e circulação, especialmente os desenvolvidos pela Universidade de São Paulo, amplamente utilizados em iniciativas de ensino de Português como Língua de Acolhimento. Já o material didático destinado ao sexto ano corresponde aos livros mais recorrentes nas escolas públicas brasileiras, o que permite aproximar as propostas pedagógicas da realidade vivenciada pelos docentes da educação básica. Além disso, sites e ferramentas de inteligência artificial foram considerados como estratégias de apoio ao planejamento das aulas e à elaboração de materiais didáticos, funcionando como recursos facilitadores na organização de atividades e na adaptação de conteúdos às necessidades dos estudantes.

5.1 CONTRATURNO COM ÊNFASE NA LÍNGUA PORTUGUESA

Diante do que foi discutido, observa-se que as redes de ensino ainda não dispõem das condições necessárias para a efetiva aplicação dos pressupostos do Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Isso ocorre, em grande medida, porque as diretrizes educacionais vigentes não foram formuladas considerando o cenário contemporâneo de intensificação dos fluxos migratórios. Ainda assim, a escola cumpre sua função social ao garantir o acesso à educação básica a todas as crianças e adolescentes, independentemente de sua condição de origem, embora esse acesso nem sempre se traduza em práticas pedagógicas capazes de atender plenamente às especificidades linguísticas e culturais dos estudantes migrantes.

Nesse contexto, o estudante migrante passa a frequentar a escola regular, muitas vezes, sem ter sido previamente introduzido à língua portuguesa. Quando se trata de alunos cuja língua materna é o espanhol, os desafios comunicacionais tendem a ser menos acentuados; contudo, no caso de estudantes oriundos de países como Nigéria ou Síria, cujas línguas e sistemas linguísticos são mais distantes do português, a barreira linguística torna-se um obstáculo significativo ao desempenho escolar e à participação social. A dificuldade de comunicação pode levar o estudante a assumir uma postura mais reclusa e introspectiva, comprometendo sua interação com colegas e professores e limitando sua inserção nas práticas escolares.

Assim, torna-se fundamental considerar aspectos como o nível de proficiência linguística e o tempo de exposição à língua portuguesa no planejamento de práticas pedagógicas voltadas a esses estudantes. Conforme destaca Grosso (2010), é necessário refletir sobre quais competências se espera que os alunos desenvolvam na língua-alvo, de modo que o ensino não se restrinja à comunicação funcional, mas contribua para uma inserção efetiva e consciente na sociedade de acolhimento.

A partir dessas considerações, torna-se inviável que o docente ignore tais dificuldades e mantenha seu planejamento pedagógico sem considerar os desafios específicos enfrentados pelos estudantes migrantes. Embora ainda persista a concepção de que não cabe à escola dedicar momentos específicos ao ensino do português voltado à convivência cotidiana e à integração social, o cotidiano da sala de aula evidencia a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas. Nessa

perspectiva, o professor assume não apenas o papel de mediador do conhecimento, mas também de agente de acolhimento e de promoção da convivência, favorecendo a inserção dos estudantes migrantes nas práticas sociais da escola.

Para que os estudantes migrantes possam acompanhar o desenvolvimento das aulas e avançar em suas trajetórias educacionais, faz-se necessária a implementação de práticas fundamentadas no Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Essas ações permitem que o ensino da língua portuguesa seja compreendido como um instrumento de inserção social e escolar, favorecendo a construção da autonomia linguística e a participação efetiva dos estudantes nas diferentes comunidades de prática que constituem o ambiente escolar. Nessa perspectiva, Anunciação (2018) destaca que o processo de aprendizagem da língua em contextos de acolhimento está profundamente relacionado à construção identitária do sujeito, uma vez que o estudante passa a incorporar elementos da nova realidade linguística e cultural ao seu próprio repertório. Em diálogo com essa abordagem, Grosso (2021) ressalta que o ensino da língua de acolhimento deve priorizar situações de comunicação significativas e socialmente situadas, valorizando práticas plurilíngues e pluriculturais que reconheçam a diversidade de repertórios presentes na sala de aula.

O contraturno escolar pode ser compreendido como um espaço pedagógico complementar ao ensino regular, pensado para atender demandas específicas dos estudantes e aprofundar determinadas aprendizagens. No caso dos estudantes migrantes, o contraturno não deve ser entendido como uma forma de separação, mas como uma estratégia necessária para garantir condições mais justas de participação no cotidiano escolar. Ao disponibilizar um tempo e um espaço próprios para o trabalho com a língua portuguesa, a partir dos princípios do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), o contraturno permite que o estudante desenvolva, de forma gradual, maior autonomia linguística, relacionando o uso da língua às situações reais vivenciadas dentro e fora da escola.

Assim, o contraturno possibilita a inserção progressiva dos estudantes migrantes nas práticas escolares, ampliando as condições de interação, aprendizagem e pertencimento. O trabalho com a língua portuguesa, baseado em situações de comunicação do cotidiano, contribui para minimizar as barreiras linguísticas que interferem no desempenho escolar e na convivência social, sem transferir integralmente essa responsabilidade para o professor da turma regular.

Dessa forma, o contraturno se configura como uma ação pedagógica alinhada às políticas linguísticas inclusivas e ao papel da escola enquanto espaço de acolhimento e formação cidadã.

As demandas cotidianas da escola já impõem uma carga significativa ao trabalho docente, que envolve não apenas o planejamento das aulas, mas também o preenchimento de registros, a elaboração de projetos e a participação em diferentes instâncias administrativas. Nesse contexto, é compreensível que parte dos profissionais manifeste reservas em relação à implementação de um contraturno pedagógico voltado exclusivamente aos estudantes migrantes. No entanto, esse cenário não deve ser compreendido como resistência à inclusão, mas como um desafio estrutural que exige planejamento, investimento e organização institucional. O contraturno, enquanto estratégia pedagógica, precisa ser pensado de forma integrada às políticas educacionais, de modo a não sobrecarregar o sistema nem os recursos humanos, ao mesmo tempo em que produza resultados efetivos para o desenvolvimento linguístico e escolar dos estudantes.

Para que a implementação do contraturno tenha êxito, o primeiro investimento deve ser feito no docente. Como apresentado no capítulo 4, dedicado à análise do questionário do PRA à luz da teoria das comunidades de prática de Eckert (2012), muitos professores não se sentem seguros para adaptar suas aulas às necessidades dos estudantes migrantes. Por isso, não é possível oferecer o contraturno sem antes investir na formação dos professores: cursos, palestras e práticas pedagógicas específicas devem ser disponibilizados. Além disso, é fundamental que haja regulamentação adequada da função, garantindo que a carga horária destinada ao contraturno seja remunerada, assim como as horas complementares de planejamento e atividades pedagógicas.

Outro ponto importante é o investimento em cursos de segunda língua para os professores, uma vez que o domínio da língua nativa do estudante permite uma aproximação mais efetiva e facilita a aprendizagem. Caso as políticas educacionais não ofereçam recursos para esse tipo de formação, é necessário buscar parcerias e convênios com instituições de ensino de idiomas, garantindo que os docentes tenham os instrumentos necessários para atuar de forma qualificada no contraturno.

É fundamental disponibilizar materiais didáticos atualizados e voltados especificamente para o público escolar, uma vez que as apostilas existentes sobre a aplicação do PLAc foram elaboradas para migrantes que estão se inserindo no

mercado de trabalho. Esses materiais, adequados ao público adulto e a contextos anteriores, quando o Brasil recebia predominantemente trabalhadores, não contemplam as demandas atuais das redes de ensino. Por isso, é necessário desenvolver recursos que reflitam a realidade das escolas e dos estudantes migrantes, possibilitando que o contraturno seja efetivo e que o aprendizado da língua portuguesa esteja alinhado às experiências cotidianas dos alunos.

Além da adequação dos materiais didáticos, a efetividade do contraturno depende de uma organização clara e viável dentro da estrutura escolar. Dependendo da quantidade de estudantes migrantes na instituição, há a possibilidade de organizar as turmas por nível de proficiência linguística dos estudantes, e não apenas a faixa etária, permitindo que o trabalho com a língua portuguesa ocorra de forma direcionada.

A carga horária deve ser planejada de forma compatível com a jornada escolar do aluno, evitando excessos que possam gerar evasão. Da mesma forma, é essencial que haja diálogo entre o professor responsável pelo contraturno e o docente da turma regular, garantindo que as atividades desenvolvidas estejam alinhadas às demandas concretas da sala de aula. Assim, o estudante não participa de dois processos separados, mas de um percurso articulado que contribui para sua inserção gradual nas práticas escolares.

A implementação do contraturno exige também a definição de estratégias de avaliação e acompanhamento que considerem as especificidades do processo de aprendizagem da língua como instrumento de inserção social. Medir o progresso dos estudantes migrantes não deve se limitar à aplicação de provas tradicionais ou à atribuição de notas, mas envolver instrumentos que permitam observar o desenvolvimento gradual da autonomia linguística, valorizando avanços na compreensão oral, na interação com colegas, na produção escrita e na participação em situações reais de comunicação. Podem ser utilizados registros de observação, portfólios, produções textuais, autoavaliações e atividades práticas que evidenciem o uso funcional da língua no cotidiano escolar.

O contraturno deve ser compreendido como parte do planejamento institucional e articulado ao projeto pedagógico da escola, evitando que se configure como uma ação isolada ou improvisada. Nesse contexto, a avaliação não tem como finalidade comparar desempenhos, mas acompanhar o percurso dos estudantes, identificando avanços, dificuldades recorrentes e necessidades de intervenção

pedagógica. Ao valorizar o uso social da língua e seu desenvolvimento nas práticas cotidianas da escola, o contraturno reafirma os princípios do Português como Língua de Acolhimento, entendendo a aprendizagem como um processo contínuo.

5.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DO LIVRO “PORTAS ABERTAS: PORTUGUÊS PARA MIGRANTES” (2025)

A partir da análise do questionário apresentado no Capítulo 4, vinculado ao Projeto de Recuperação e Recomposição das Aprendizagens (PRA), desenvolvido pela Prefeitura de Caxias do Sul (RS), constatou-se que muitos docentes relatam dificuldades na adaptação das atividades disponíveis nos materiais didáticos já existentes. Essa dificuldade decorre, principalmente, do fato de que tais materiais não foram elaborados considerando o contexto escolar nem a faixa etária dos estudantes migrantes atendidos nas redes públicas de ensino.

Diante dessa realidade, apresenta-se a seguir uma proposta de plano de aula adaptada a partir do livro “Portas Abertas: Português para Migrantes”¹⁴ (2025), buscando aplicar, de forma contextualizada, os princípios do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e os pressupostos das Comunidades de Prática, conforme discutido por Penelope Eckert (2012). A proposta tem como objetivo aproximar o conteúdo das vivências cotidianas dos alunos, compreendendo a aprendizagem da língua como prática social construída na interação e favorecendo a participação, o pertencimento e a ampliação das formas de convivência entre os estudantes.

Na sequência, apresentam-se as atividades desenvolvidas para a turma, cujo foco está na compreensão e no uso dos verbos ser e estar, além da exploração da conjugação verbal e das formas nominais do verbo, como o gerúndio e o particípio. A proposta pedagógica foi elaborada a partir dessas atividades, sendo aplicável tanto no contraturno quanto no turno regular, com o objetivo de orientar o trabalho com o objeto de conhecimento estabelecido pelo material didático para turmas do Ensino Fundamental II. O planejamento fundamenta-se nos princípios do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e na perspectiva das Comunidades de Prática

¹⁴ Optou-se por esse material didático por se tratar de uma obra desenvolvida pela Universidade de São Paulo (USP), instituição de reconhecida relevância acadêmica, além de apresentar ampla circulação e recorrência nas escolas com as quais a pesquisadora teve contato ao longo de sua trajetória

de Eckert (2012), buscando explorar a aplicação dos conteúdos no cotidiano do estudante e favorecer sua participação no meio social da turma, a fim de evitar sua marginalização e promover sua efetiva integração ao contexto escolar.

Atividade 1 - Emprego dos verbos SER e ESTAR

	SER	ESTAR
eu	SOU	
você, ele, ela		
nós		estamos
vocês, eles, elas		

EU SOU ou EU ESTOU?

FELIZ	TRABALHANDO	TRISTE
DESEMPREGADO	COMENDO MUITO	BEM FELIZ
DESEMPREGADA		
EMPREGADO	DORMINDO POUCO	AQUI NO BRASIL
EMPREGADA		

Fonte: USP em parceria com a Secretaria Municipal dos Direitos Humanos e Cidadania, 2025, p.19.

Atividade 2 - Emprego dos verbos SER e ESTAR

3. USE OS VERBOS SER OU ESTAR:

- a) Não _____ ignorante, só _____ com dúvidas.
 b) Você _____ pálida. _____ se sentido mal?
 c) Nós _____ com fome e sede, onde _____ o restaurante universitário?
 d) Você _____ com vontade de sair? Hoje não _____ muito disposta.
 e) Eu _____ incomodando você? _____ verdade que eu _____ sempre te pedindo para me ajudar.
 f) Como você _____ desconfiado! Você acha que todo mundo _____ querendo enganar você?

Fonte: USP em parceria com a Secretaria Municipal dos Direitos Humanos e Cidadania, 2025, p.102.

Ambas atividades pretendem trabalhar com a compreensão dos verbos de ligação e seu efeito sobre a oração, especialmente no que diz respeito à função de atribuir características, estados ou condições ao sujeito. Os verbos de ligação, como “ser” e “estar”, não indicam ação, mas estabelecem uma relação entre o sujeito e o predicativo. Assim, mais do que reconhecer o verbo, espera-se que o estudante compreenda o efeito semântico que ele produz na construção da frase.

Entretanto, ao analisar as atividades, é necessário considerar o objetivo para o qual elas foram elaboradas. O material analisado foi criado com a intenção de integrar adultos à vida social e ao mercado de trabalho. Nesse sentido, as frases selecionadas na Atividade 1, “eu estou desempregado(a)”, “eu sou empregado(a)” e “eu estou trabalhando”, dialogam diretamente com situações reais da vida adulta e com demandas práticas de comunicação em ambientes profissionais.

O mesmo ocorre na Atividade 2, que apresenta frases como “Não sou ignorante, só estou com dúvidas”, “Eu estou incomodando você? É verdade que eu

estou sempre te pedindo para me ajudar” e “Como você é desconfiado! Você acha que todo mundo está querendo enganar você?”. Construções como essas pouco contribuem para a ampliação das práticas sociais de trabalhadores e tampouco para o desenvolvimento linguístico dos estudantes, pois carregam sentidos de tensão, desconfiança e incômodo. Ao invés de promoverem interações acolhedoras, acabam por reforçar uma posição de marginalidade, colocando o migrante em um lugar de perturbação ou de fragilidade social.

Se aplicadas em sala de aula, especialmente em contextos voltados ao Português como Língua de Acolhimento (PLAc), tais enunciados entram em desacordo com os princípios que orientam essa perspectiva e com a noção de Comunidades de Prática, que defendem a linguagem como instrumento de pertencimento, participação e construção de vínculos sociais, e não como reforço de estigmas ou situações constrangedoras.

Por esse motivo, a aplicação dessas atividades não se mostra adequada ao ambiente escolar regular, especialmente no Ensino Fundamental. As frases propostas restringem-se a um campo semântico muito específico, centrado na condição de trabalho e em situações de tensão nas interações, o que pouco contribui para a ampliação do repertório linguístico dos estudantes. Em contextos escolares, espera-se que as atividades favoreçam maior diversidade temática, promovam o enriquecimento vocabular e dialoguem com experiências próximas à realidade dos alunos, como a convivência na escola, as relações de amizade, as emoções e as experiências cotidianas.

Nesse sentido, a reformulação dos enunciados poderia privilegiar frases que contribuam para a construção de um sentimento de grupo e de pertencimento, aspecto fundamental para estudantes que estão se inserindo em um novo contexto social e linguístico. Em consonância com os princípios do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e com a perspectiva das comunidades de prática, as atividades poderiam incluir enunciados que reforcem a convivência e a participação coletiva, tais como: “Nós somos colegas de turma”, “Nossa turma é unida”, “Nós somos um grupo”, “Todos nós somos diferentes”, “Nós estamos juntos nesta atividade”, “Eu estou me sentindo bem hoje”, “Hoje eu estou feliz”, “Eu estou com fome”, “Eu estou cansado”, “Nós estamos prontos para começar a atividade”. Frases como essas mantêm o foco nos verbos de ligação e, ao mesmo tempo, favorecem interações mais acolhedoras e significativas no ambiente escolar.

Atividade 3 - Flexão verbal (tempos e modos verbais)

5. PREENCHA COM OS VERBOS ENTRE PARÊNTESES NO TEMPO MAIS ADEQUADO.

a) Ontem eu _____ (fazer) o que você _____ (mandar), mas nunca mais _____ (fazer) isso, não _____ (esquecer-se) do que _____ (estar) falando.

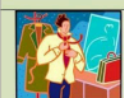
b) Talvez vocês _____ (ter) razão agora, mas isso não _____ (querer) dizer que vocês sempre _____ (ter) razão no passado.

c) No ano passado, eu não _____ (poder) ajudá-lo, mas agora eu _____ (poder). _____ (dizer) para mim o que você quer que eu _____ (fazer) por você.

Fonte: USP em parceria com a Secretaria Municipal dos Direitos Humanos e Cidadania, 2025, p. 102 e 103.

Atividade 4 - Presente do Indicativo (rotina / habitualidade)

7. O que você faz todos os dias? Dê indicações de tempo: cedo, tarde, duas vezes por dia, de manhã, de tarde, de noite, às 10 da manhã...

ACORDAR 	TOMAR CAFÉ DA MANHÃ 	TOMAR BANHO 	ESCOVAR OS DENTES 
Eu acordo às 8 da manhã.			
ME TROCAR 	TRABALHAR 	ESTUDAR PORTUGUÊS 	ALMOÇAR 
PEGAR ÔNIBUS 	ESCREVER E-MAILS 	IR NO SUPERMERCADO 	LER 
SAIR COM AMIGOS 	MEDITAR ou REZAR 	VER TV 	

Fonte: USP em parceria com a Secretaria Municipal dos Direitos Humanos e Cidadania, 2025, p.20.

O mesmo ocorre com as atividades 3 e 4, que buscam trabalhar a flexão verbal. A atividade 3 apresenta frases construídas em contextos de confronto, com forte tom de justificativa ou subordinação. Enunciados como “Ontem eu fiz o que você mandou, mas nunca mais farei isso”, “Talvez vocês tenham razão agora, mas isso não quer dizer que vocês sempre tiveram razão no passado” ou “No passado, eu não pude ajudá-lo, mas agora eu posso. Diga-me o que você quer que eu faça por você” reforçam uma posição discursiva em que o falante parece constantemente se explicar ou se defender.

Por sua vez, a atividade 4 aborda a rotina do sujeito, apontando atividades como acordar, tomar café, trabalhar e aprender português (sendo que a figura apresentada remete à imagem de uma pessoa autodidata, sem acompanhamento profissional) entre outras ações características da vida adulta.

Sob a perspectiva das Comunidades de Prática, conforme proposta por Penelope Eckert (2012), a linguagem é compreendida como prática social é meio pelo qual os sujeitos constroem pertencimento, identidades e relações. Atividades que reiteram posições de subordinação simbólica não favorecem a inserção do migrante como participante legítimo da comunidade escolar ou social, mas tendem a afirmar papéis hierarquizados.

Do mesmo modo, o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) propõe uma abordagem centrada na interação significativa, no fortalecimento da autonomia e na ampliação das possibilidades de participação social. Nessa perspectiva, os enunciados deveriam promover situações de cooperação, troca e afirmação identitária, e não de justificativa constante ou defesa pessoal.

Por isso, o material “Portas Abertas: Português para Migrantes” (2025) não se mostra diretamente aplicável à rede regular de ensino sem que passe por um processo de revisão e adaptação pedagógica. Trata-se de uma proposta concebida para um público específico, com objetivos voltados à inserção social e profissional de adultos, o que explica suas escolhas temáticas e discursivas. No entanto, quando transposto para o contexto escolar, especialmente no Ensino Fundamental II, evidencia-se um desalinhamento entre as situações apresentadas e as vivências próprias da faixa etária dos estudantes.

Considerando a perspectiva das Comunidades de Prática proposta por Penelope Eckert (2012) e os princípios do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), a adaptação das atividades para o contexto do Ensino Fundamental II deveria priorizar enunciados que favoreçam a interação entre os estudantes e a construção de pertencimento ao grupo. Nessa abordagem, a linguagem é compreendida como prática social, por meio da qual os sujeitos participam das dinâmicas coletivas e constroem suas identidades dentro da comunidade escolar, compreendendo o ensino da língua portuguesa como um instrumento de inserção social e de participação nas diferentes práticas que estruturam o cotidiano escolar.

Assim, em lugar de frases marcadas por situações de confronto ou justificativa, poderiam ser utilizados enunciados relacionados à convivência e às

práticas escolares, como “Ontem nós fizemos a atividade em grupo”, “Hoje apresentamos nosso trabalho para a turma”, “Eu ajudei meu colega na atividade” ou “Nós participamos da discussão da aula”. Construções desse tipo permitem trabalhar os conteúdos gramaticais propostos, como a flexão verbal, ao mesmo tempo em que valorizam a cooperação, o trabalho coletivo e a participação ativa dos estudantes nas práticas sociais da sala de aula.

Outra possibilidade de atividade consiste em solicitar que os estudantes elaborem um cronograma de sua rotina, considerando práticas e atividades próximas à sua faixa etária (Fundamental II). Nessa proposta, podem ser incluídos elementos como hobbies, comidas favoritas, leituras, momentos de estudo ou atividades de lazer. Ao compartilharem esses cronogramas com a turma, os alunos têm a oportunidade de ampliar o repertório linguístico, conhecer diferentes experiências e fortalecer vínculos no grupo, favorecendo um ambiente de troca e de reconhecimento das diversas trajetórias presentes na sala de aula.

A fim de trabalhar os objetos do conhecimento: Flexão Verbal, Verbos de Ligação, Particípio e Gerúndio, objetos abordados na análise anterior (capítulo 5.2), apresento uma proposta de atividade que pode ser realizada tanto no contraturno quanto no turno regular. A ideia é proporcionar uma dinâmica envolvente e discutir situações do cotidiano em sala de aula.

Essa atividade deve ser aplicada após a exposição dos objetos do conhecimento, incluindo explicação, exemplificação e atividades direcionadas a reforçar o aprendizado, garantindo que os alunos tenham compreensão prévia do conteúdo antes de vivenciar a prática lúdica. Com essa proposta, espera-se que os alunos ampliem não apenas o domínio gramatical, mas também a capacidade de usar a língua em práticas reais de interação.

No caso dos estudantes migrantes, a expectativa central é que avancem na apropriação do português como língua de escolarização e convivência social, fortalecendo sua participação nas atividades coletivas. Espera-se que esses alunos ampliem seu repertório vocabular, compreendam o funcionamento dos verbos em diferentes contextos e sintam-se pertencentes ao grupo, participando ativamente das decisões e interações. A atividade também contribui para que todos os estudantes reconheçam a diversidade linguística presente na sala de aula, desenvolvendo atitudes de respeito, colaboração e escuta.

Tabela 2 - Sugestão de atividade

HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	SUGESTÃO DE PRÁTICA
(EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo. (EF09LP06) Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer”. (EF08LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva). (EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.	• Flexão Verbal; • Verbos de Ligação; • Particípio; • Gerúndio.	Espera-se que os alunos desenvolvam a compreensão da flexão verbal, reconhecendo as variações de tempo, número e pessoa, bem como identifiquem e utilizem corretamente verbos de ligação, particípio e gerúndio em situações contextualizadas. A proposta busca ampliar não apenas o domínio gramatical, mas também a capacidade de uso da língua em práticas reais de interação.	Imagem e Ação Divida a turma em quartetos. Em cada rodada, dois integrantes do grupo deverão se dirigir até a mesa para retirar um card com um verbo no infinitivo. Um dos alunos fará a mímica representando o verbo, enquanto sua dupla tenta adivinhar. Se acertar, a dupla retorna ao grupo. Os outros dois integrantes então retiram um novo card, que indicará o tempo e o número verbal. A tarefa será aplicar o verbo sorteado anteriormente na forma indicada pelo card (por exemplo: plural no pretérito perfeito, singular no futuro etc.), registrando a resposta no caderno ou no quadro.

Fonte: Ana Paula de Castilhos Fernandes, 2026.

5.3 PROPOSTA DE ATIVIDADE A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO “PORTUGUÊS LINGUAGENS”, DE WILLIAM ROBERTO CEREJA E CAROLINA DIAS VIANNA, PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

O livro escolhido para a adaptação da atividade para o PLAc foi “Português Linguagens¹⁵”, da editora Editora Saraiva (2022), escrito por William Roberto Cereja e Carolina Dias Vianna.

O material didático disponível nas escolas, diferentemente daqueles produzidos no âmbito do PLAc, é direcionado ao público escolar em geral, considerando o meio social, a faixa etária e o nível de escolaridade dos estudantes. Contudo, não contempla, de forma específica, as demandas de alunos migrantes ou de contextos de acolhimento linguístico.

É importante ressaltar que a análise de um material didático deve sempre levar em conta os objetivos que orientaram sua elaboração. Os livros adotados nas redes de ensino são pensados para o contexto educacional brasileiro e seguem as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular. Não se configuram como materiais de apoio voltados especificamente a estudantes migrantes, pois não foram desenvolvidos com essa finalidade. Seu propósito central é promover a aprendizagem da língua portuguesa no currículo regular, integrando os estudantes ao sistema educacional e contribuindo para sua formação acadêmica.

A adaptação proposta, portanto, não parte de uma crítica ao material, mas da necessidade de ajustá-lo a um contexto específico. Busca-se tornar a atividade mais acessível e significativa, aproximando o conteúdo do cotidiano e das experiências dos estudantes migrantes, favorecendo sua participação nas práticas escolares, na interação social e no processo de construção de pertencimento.

¹⁵ Optou-se por esse material didático por ser o mais recorrente nas escolas com as quais a pesquisadora teve contato ao longo de sua trajetória acadêmica e de estágio, evidenciando sua ampla circulação e utilização em contextos reais de ensino.

Atividade 5 - Sujeito Indeterminado e Oração sem Sujeito

O SUJEITO INDETERMINADO E A ORAÇÃO SEM SUJEITO

Construindo o conceito

No início do capítulo, você leu a crônica "O menino", de Chico Anysio. Releia este trecho e responda às questões propostas.

----- Q -----

Vou fazer um apelo. É o caso de um menino desaparecido.
Ele tem 11 anos, mas parece menos; pesa 30 quilos, mas parece menos; é brasileiro, mas parece menos.
É um menino normal [...].

----- Q -----

1. No trecho "Ele tem 11 anos, mas parece menos":
 - a) Qual é o sujeito da forma verbal **tem**? *Ele.*
 - b) Com base nas informações que o texto nos fornece, é possível saber a quem o termo **ele** refere? *Sim, refere-se ao menino desaparecido.*
2. No trecho "É um menino normal":
 - a) Em que pessoa está flexionada a forma verbal **É**? *Na 3ª pessoa do singular.*
 - b) Esse verbo refere-se a um sujeito já mencionado anteriormente? Qual? *Sim, ao sujeito "ele" (desaparecido).*
 - c) É possível identificar, pelo contexto, a quem se refere a forma verbal? *Sim.*

Fonte: Português: linguagens: 8º ano / William Cereja e Carolina Dias. – 11. ed. – São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022, p.42.

O objetivo dessa atividade é desenvolver a compreensão e a análise gramatical a partir da leitura de um texto literário, trabalhando especialmente os conceitos de sujeito e flexão verbal. Por meio da crônica "O menino", os alunos são levados a identificar o sujeito das formas verbais, a perceber a referência pronominal e a compreender a concordância entre sujeito e verbo.

A atividade já foi adaptada para a faixa etária do Ensino Fundamental II, mas, para os estudantes migrantes, ainda apresenta elementos pouco claros. Por isso, é necessário torná-la mais acessível, garantindo que todos compreendam plenamente os objetivos e consigam participar de forma significativa.

A fim de facilitar a compreensão, o docente pode recorrer a recursos visuais e explicações claras, garantindo que todos os alunos consigam acompanhar o conteúdo. Se a escola dispuser de ferramentas como data show, televisão, quadro digital ou projetor, o professor pode utilizar esses recursos como grandes aliados, permitindo organizar a informação de forma visual e atrativa.

Ferramentas de Inteligência Artificial (IA) têm sido amplamente discutidas no campo educacional, especialmente no que se refere à sua inserção como recursos de apoio ao trabalho docente.

Atualmente, existem plataformas baseadas em IA que, a partir de um *prompt*, isto é, de um comando ou orientação previamente definida pelo professor, são capazes de elaborar apresentações em *PowerPoint* ou slides, organizar conteúdos e estruturar o material didático para as aulas. Esses recursos podem contribuir para

otimizar o tempo de planejamento, auxiliando na preparação de materiais e permitindo que o docente dedique maior atenção à mediação pedagógica e à adaptação das atividades às necessidades da turma.

Assim, quando utilizadas de forma crítica e intencional, as ferramentas de IA podem atuar como suporte no processo de organização didática, sem substituir o papel central do professor na condução do ensino e na tomada de decisões pedagógicas.

Apresentações bem estruturadas auxiliam a compreensão do conteúdo, permitindo ilustrar conceitos abstratos com imagens, esquemas, vídeos ou animações. Essa combinação de texto, áudio e elementos visuais facilita a memorização, a identificação das ideias principais e a análise das relações entre sujeito, verbo e concordância, tornando o aprendizado mais concreto e acessível, especialmente para estudantes migrantes ou com dificuldades na compreensão do português.

Durante a atividade, recomenda-se a leitura coletiva do trecho, destacando palavras-chave e expressões importantes. Para reforçar a análise gramatical, o professor pode usar cores, símbolos ou desenhos para marcar sujeito, verbo e concordância, além de imagens ou representações gráficas que ilustrem conceitos do texto, como o peso ou a idade do personagem. Essas estratégias tornam o conteúdo mais visual, claro e significativo para todos os alunos.

A abordagem do conteúdo gramatical referente aos tipos de sujeito deve ser contextualizada de modo que faça sentido para o cotidiano dos estudantes migrantes, relacionando o estudo da língua às situações reais de comunicação que eles vivenciam no ambiente escolar e social. Nesse sentido, é importante que o professor explicita aos alunos o motivo pelo qual esse conteúdo está sendo estudado, demonstrando como a identificação do sujeito nas orações contribui para compreender melhor quem realiza a ação, sobre quem se fala e como as informações são organizadas nas frases. Ao estabelecer essa relação com o uso concreto da língua, o estudo da gramática deixa de ser apenas um exercício de classificação e passa a funcionar como um recurso para ampliar a compreensão textual, favorecer a participação nas interações em sala de aula e fortalecer a autonomia linguística dos estudantes no processo de inserção em novas práticas sociais e escolares.

Genspark foi a ferramenta escolhida para auxiliar na proposta de adaptação da atividade. Trata-se de uma plataforma digital baseada em Inteligência Artificial, disponível *on-line* e acessada por meio de navegador de internet. Assim como outras ferramentas de IA voltadas à educação, como Teachy, Gama, Canva, Gemini, ela permite que o usuário insira comandos escritos, denominados *prompts*, para gerar conteúdos organizados, como textos, roteiros e apresentações em slides.

No contexto desta proposta, a ferramenta foi utilizada para a elaboração de uma apresentação didática. O *prompt* inserido foi: “Elaborar uma apresentação para turma do sexto ano sobre os tipos de sujeito, utilizando personagens conhecidos para exemplificação, com slides coloridos, mas sem muita poluição visual”. A partir desse comando, a plataforma estruturou uma sequência de slides com definição dos conceitos, exemplos contextualizados e organização progressiva do conteúdo, buscando manter uma estética atrativa e, ao mesmo tempo, visualmente organizada. Vale ressaltar, contudo, que o professor deve ter previamente apresentado o conteúdo em sala de aula. Assim, o objetivo do *prompt* proposto não é introduzir o tema pela primeira vez, mas contribuir para a exemplificação e para o esclarecimento do conteúdo já trabalhado anteriormente com os estudantes.



Fonte: Imagem gerada por inteligência artificial (Genspark, 2026).

Slide 2 - Sujeito Simples

 TIPO 1

Sujeito Simples

 **O que é?**
É a oração que possui **apenas um núcleo**. Ou seja, existe uma única palavra principal que indica quem pratica a ação.

 **Dica Mágica:** Pergunte ao verbo "quem é que?" e procure por apenas um termo central.

Exemplos:

 **Harry** lançou o feitiço.

 O **bruxo** venceu o desafio.

 **Harry** voou na vassoura.



Fonte: Imagem gerada por inteligência artificial (Genspark, 2026).

Slide 3 - Sujeito Oculto

 TIPO 3

Sujeito Oculto

 **O que é?**
É quando o sujeito **não aparece escrito** na oração, mas conseguimos identificá-lo pela terminação do verbo ou pelo contexto.

 **Sentido Aranha:** Veja a terminação do verbo (eu, nós) ou quem foi citado na frase anterior.

Exemplos:

 **Cheguei** a tempo de ajudar. (Sujeito: Eu)

 **Salvamos** a cidade hoje! (Sujeito: Nós)

 ...em seguida, **prende**u o vilão.
(Sujeito: Este Homem-Aranha)



Fonte: Imagem gerada por inteligência artificial (Genspark, 2026).

Slide 4 - Sujeito Indeterminado

TIPO 4

Sujeito Indeterminado

Q O que é?

Acontece quando **não queremos** ou **não podemos** identificar quem praticou a ação.

1 Verbo na 3ª pessoa do plural
Sem o pronome "eles"

Disseram que o show vai começar.

Bateram à porta bem cedo.

2 Verbo na 3ª sing. + SE
Índice de indeterminação

Precisa-se de voluntários.

Vive-se bem aqui.

Dica: Se você não consegue saber ou apontar quem fez, é Indeterminado!

Fonte: Imagem gerada por inteligência artificial (Genspark, 2026).

A escolha da ferramenta de Inteligência Artificial *Genspark* justifica-se pela praticidade no planejamento, pela possibilidade de personalização detalhada dos comandos inseridos no *prompt* e pela agilidade na organização inicial do material didático. A plataforma possibilita estruturar apresentações em slides de maneira clara e visualmente organizada, oferecendo uma base que pode ser posteriormente aprimorada pelo docente.

Entretanto, é fundamental destacar que o conteúdo gerado não é utilizado de forma automática ou acrítica. Todo o material produzido pela IA passa por revisão, adequação linguística e adaptação pedagógica, considerando o perfil da turma, os objetivos de aprendizagem e as especificidades do contexto escolar. Dessa maneira, o *Genspark* configura-se como uma ferramenta de apoio ao processo de planejamento, enquanto a mediação crítica, a seleção dos exemplos e a condução didática permanecem sob responsabilidade do professor.

5.4 PROPOSTA DE ATIVIDADE: O SUJEITO NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO POR MEIO DE FRAGMENTOS NARRATIVOS EM QUADRINHOS

Em continuidade à proposta anterior, apresenta-se o projeto “O sujeito na construção do sentido”, que visa não apenas à identificação sintática, mas à compreensão do papel do sujeito na produção de significados. A proposta busca

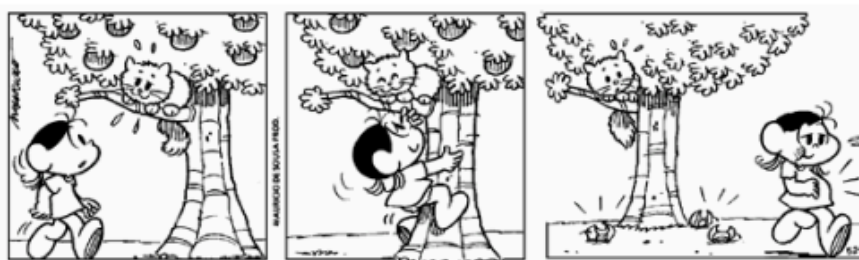
aproximar o conteúdo da realidade do estudante migrante, especialmente ao considerar que a noção de sujeito também dialoga com identidade, pertencimento e lugar no mundo, tornando a aprendizagem mais contextualizada e significativa.

No caso do estudante migrante, o estudo do sujeito ganha ainda mais relevância, pois permite compreender como a linguagem participa da negociação de identidades em contextos de deslocamento. Ao analisar quem ocupa a posição de sujeito nas frases, quem fala, quem é silenciado e como determinadas escolhas linguísticas evidenciam pertencimentos ou distanciamentos, o aluno é convidado a refletir sobre sua própria experiência de inserção social. Essa perspectiva articula-se à terceira onda da Sociolinguística, descrita por Eckert (2012), ao entender o falante como agente que ajusta seu discurso, mobiliza estilos e constrói sentidos de modo dinâmico. Assim, o estudo gramatical do sujeito deixa de ser apenas estrutural e passa a dialogar com processos de autoconstrução, diferenciação e afirmação identitária vivenciados pelo migrante.

A estratégia de trabalhar com cards torna mais visual, para os discentes, o papel do sujeito na construção da oração. Trata-se da utilização de recursos visuais concretos, que contribuem para facilitar a compreensão do conteúdo. Os quadrinhos narrativos podem conter imagens impressas, fotografias retiradas de revistas e livros ou até mesmo recursos projetados por meio de datashow ou televisor.

A proposta consiste na criação de uma sequência de cards, com o objetivo de que o estudante organize as imagens e construa uma narrativa coesa e coerente, percebendo o papel do sujeito na construção das orações. Para isso, a professora pode selecionar imagens que contemplem a cultura e as experiências dos estudantes, de modo que a proposta pedagógica esteja em consonância com os princípios do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), que defendem o reconhecimento e a valorização das referências socioculturais do aluno no processo de aprendizagem. Dessa forma, ao mobilizar imagens que dialoguem com o repertório cultural dos discentes, a atividade busca evidenciar como o sujeito também se manifesta nas experiências e situações do cotidiano, contribuindo para a construção de sentido na linguagem.

Atividade 6 - Sujeito na construção de sentido por meio de fragmentos narrativos em quadrinhos



Fonte: Maurício de Sousa. Disponível em:

https://www.edclub.com.br/atividades/sequencia-de-imagens-para-producao-de-texto/thank_you.

Acesso em: 28 jan. 2026.

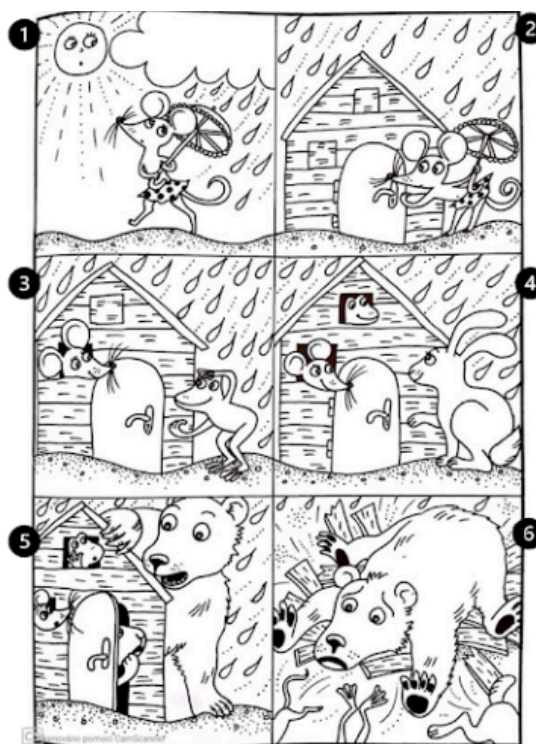
Cabe ao docente selecionar a estratégia mais adequada para que o discente alcance os objetivos de aprendizagem propostos. Nesse sentido, o professor pode optar por apresentar os quadrinhos já organizados em forma de tirinha ou separá-los solicitando que os estudantes construam a sequência narrativa. Uma alternativa interessante é recortá-los e envelopá-los, de modo que o material possa ser reutilizado em outros contextos pedagógicos. Recomenda-se, contudo, a apresentação dos quadrinhos de forma fragmentada, pois essa organização favorece o desenvolvimento de habilidades relacionadas à sequenciação, à coerência e à construção de sentido.

Diante da Atividade 6 e considerando a sequência lógica da narrativa, pode-se iniciar o trabalho com a construção de uma oração sem sujeito, como em “Havia um gato preso na árvore”. A partir desse exemplo, o professor pode orientar os alunos na identificação desse tipo de estrutura, destacando que, em alguns casos, a frase não apresenta um sujeito que realize a ação. O termo “um gato preso na árvore” não desempenha a função de sujeito, mas sim de objeto direto do verbo *haver*, pois completa o sentido do verbo. Além disso, por se tratar de um verbo impessoal, “havia” permanece sempre na terceira pessoa do singular, independentemente do termo que o acompanha.

Em seguida, com o apoio da imagem, é possível ampliar a atividade e propor novas construções, como “Subiu na árvore”, a fim de trabalhar o sujeito oculto. Para alunos migrantes, é importante utilizar frases em que o sujeito possa ser recuperado facilmente pelo contexto. Nesse caso, ao perguntar “Quem subiu na árvore?”, os estudantes podem identificar, a partir da imagem, que foi a menina quem realizou a ação.

A partir da mesma imagem, também é possível propor outras construções, como “O gato não conseguiu descer da árvore” e “A menina comeu as maçãs e deixou o gato na árvore”, ampliando as possibilidades de identificação do sujeito nas diferentes orações. Essas construções permitem que os estudantes reconheçam o sujeito da oração e compreendam o papel do sujeito simples. Nos exemplos apresentados, os elementos “o gato” e “a menina” exercem a função de sujeito, pois indicam quem realiza ou participa da ação expressa pelo verbo. Essa abordagem, articulada ao uso de imagens, favorece a compreensão dos estudantes migrantes, pois associa a estrutura da língua a situações concretas e visuais.

Atividade 7 - Sujeito na construção de sentido por meio de fragmentos narrativos em quadrinhos



Fonte: Criar Recriar Ensinar. Disponível em: <https://criarrecriarensinar.com/producao-de-texto-sequencia-de-cenas/>. Acesso em: 28 jan. 2026.

Com base na sequência apresentada anteriormente (Atividade 6), a professora pode solicitar que os alunos relacionem cada frase com a atividade 7, identificando quem realiza a ação ou percebendo quando não há sujeito exposto. Essa estratégia contribui para que os estudantes compreendam como a estrutura da língua se relaciona com situações do cotidiano.

Frases como “O rato, o sapo e o coelho se abrigam da chuva” permitem trabalhar o sujeito composto, pois apresentam três núcleos que realizam a ação. Já em construções como “Não abrigaram o urso”, observa-se o verbo na terceira pessoa do plural sem a indicação explícita de quem realizou a ação, caracterizando um caso de sujeito indeterminado. O mesmo ocorre em “Dizem que vai chover”.

Para abordar a oração sem sujeito, podem ser utilizadas frases como “Está chovendo muito” ou “Choveu forte durante a caminhada”, nas quais o verbo expressa fenômenos da natureza, não havendo, portanto, sujeito na oração.

Atividade 8 - Sujeito na construção de sentido por meio de fragmentos narrativos em quadrinhos



Fonte: Imagem gerada por inteligência artificial (ChatGPT, OpenAI, 2026).

Considerando que a população venezuelana constitui atualmente um dos principais grupos de migrantes presentes no Brasil, especialmente na região Sul, optou-se por gerar imagens que representassem elementos da cultura da Venezuela. Para isso, utilizou-se a inteligência artificial como ferramenta de apoio pedagógico, recorrendo ao ChatGPT para a criação de ilustrações de situações culturais e cotidianas desse contexto. Essa estratégia ilustra uma possibilidade de adaptação do material didático, aproximando o conteúdo da realidade sociocultural dos estudantes migrantes. Dessa forma, a proposta dialoga com os princípios do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), ao reconhecer e valorizar o repertório cultural dos alunos, e também com a perspectiva sociolinguística de

Penelope Eckert (2012), que compreende a linguagem como prática social construída nas interações e nas experiências vividas pelos sujeitos.

Para a elaboração das imagens, utilizou-se o seguinte *prompt*: "Crie uma ilustração didática sobre a cultura venezuelana, representando seu cotidiano e sua diversidade cultural, sem estereótipos ou preconceitos, para uso em material pedagógico."

Entretanto, o uso da inteligência artificial exige uma postura crítica por parte do professor. As imagens geradas devem ser cuidadosamente analisadas antes de sua utilização em sala de aula, uma vez que os modelos de IA podem reproduzir estereótipos, generalizações culturais ou representações preconceituosas. Cabe ao docente verificar se as ilustrações respeitam a diversidade social, étnica e cultural da população retratada, garantindo que o material produzido contribua para uma representação plural e acolhedora, em consonância com os princípios do PLAc e com uma perspectiva de educação intercultural.

A partir da imagem gerada, o professor pode trabalhar inicialmente com frases simples, como: "O casal está dançando.". Nesse caso, é possível explicar aos alunos que se trata de sujeito simples, pois há apenas um núcleo, representado pela palavra casal. Outra possibilidade é a frase "A festa começou durante a tarde.", na qual o sujeito simples é a festa.

Nesse momento, é importante evidenciar aos estudantes que o sujeito não se refere necessariamente a uma pessoa, mas ao núcleo do termo sobre o qual se declara algo na oração, isto é, o elemento que realiza ou sofre a ação expressa pelo verbo. A partir dessa explicação, o professor pode explorar outras frases relacionadas à imagem, ampliando as possibilidades de identificação do sujeito nas orações.

Em um segundo momento, a atividade pode avançar para construções frasais mais complexas, chegando até à produção de pequenos textos narrativos inspirados na cena apresentada. É recomendável que esses textos sejam curtos e contextualizados, para não afastar o aluno migrante, que muitas vezes pode sentir insegurança ao se expressar em uma nova língua. Dessa forma, o objetivo é estimular a participação gradualmente, propondo desafios progressivos que favoreçam a confiança e o desenvolvimento linguístico dos estudantes.

Considerando a atividade apresentada, é importante destacar que o uso de imagens associadas à produção de frases permite que o ensino de gramática ocorra

de maneira mais contextualizada e significativa. A partir das cenas representadas, o professor pode propor diferentes construções frasais, levando os estudantes a identificar quem realiza ou sofre a ação expressa pelo verbo, bem como reconhecer os diferentes tipos de sujeito. Esse tipo de abordagem favorece a compreensão das estruturas da língua ao relacioná-las com situações concretas e visuais, o que pode facilitar especialmente o processo de aprendizagem de alunos migrantes, que muitas vezes ainda estão em processo de familiarização com o português.

Além disso, a utilização de recursos como imagens geradas por inteligência artificial amplia as possibilidades de adaptação do material didático, permitindo incluir referências culturais próximas da realidade dos estudantes. Ao considerar elementos da cultura venezuelana, por exemplo, busca-se valorizar o repertório sociocultural dos alunos e promover maior identificação com as atividades propostas.

Essa perspectiva dialoga com os princípios do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), ao reconhecer a diversidade linguística e cultural presente na sala de aula, e também com a abordagem sociolinguística de Penelope Eckert (2012), que compreende a língua como prática social construída nas interações e nas experiências vividas pelos sujeitos. Dessa forma, as atividades com fragmentos narrativos em quadrinhos não apenas contribuem para o desenvolvimento da competência linguística, mas também para a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e significativo.

5.5 PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DO PERTENCIMENTO E DA INTERAÇÃO ENTRE OS ESTUDANTES

Sob a perspectiva do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e das Comunidades de Prática, propostas por Penelope Eckert (2012), a atividade "Nossa Mesa, Nossas Histórias" busca integrar dimensões linguísticas, culturais, sociais e identitárias do processo de aprendizagem. A proposta tem como objetivo promover a interação entre estudantes migrantes e não migrantes por meio da valorização de suas histórias de vida, de suas culturas e de seus repertórios linguísticos. Nesse contexto, os estudantes deixam de ocupar apenas o papel de aprendizes da língua portuguesa e passam a compartilhar conhecimentos, experiências e tradições,

tornando-se protagonistas do processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a sala de aula transforma-se em um espaço de acolhimento, diálogo e construção de pertencimento, no qual diferentes culturas são reconhecidas como parte da comunidade escolar.

Ao trabalhar com o gênero textual receita, os estudantes identificam sua estrutura composicional, reconhecem o emprego predominante dos verbos no modo imperativo, ampliam o vocabulário relacionado à alimentação e desenvolvem habilidades de leitura, escrita, oralidade e produção textual em situações reais de comunicação. Inicialmente, cada estudante será convidado a apresentar uma receita que faça parte de sua história familiar ou que seja considerada típica de sua região ou país de origem. A partir desse material, o professor poderá explorar a estrutura do gênero textual, o emprego dos verbos no modo imperativo, o vocabulário referente aos ingredientes, às medidas e aos utensílios de cozinha, favorecendo uma aprendizagem contextualizada.

Durante a atividade, os estudantes serão incentivados a compartilhar os significados culturais associados às receitas apresentadas, explicando em quais ocasiões elas costumam ser preparadas, quem tradicionalmente as prepara em suas famílias e quais memórias ou tradições estão relacionadas a esses alimentos. Nos casos em que determinado ingrediente não exista no Brasil ou possua outra denominação, estudantes migrantes e não migrantes serão convidados a negociar os sentidos das palavras, pesquisar possíveis equivalências e discutir alternativas de tradução ou substituição, ampliando o repertório linguístico e cultural de toda a turma. Esse processo favorece a construção coletiva de significados, princípio central das Comunidades de Prática, segundo o qual o conhecimento é produzido e compartilhado por meio da interação entre os participantes.

Como produto final, a turma poderá elaborar um Livro de Receitas da Turma, em formato digital ou impresso, utilizando ferramentas como o Canva. Cada página reunirá a receita em língua portuguesa, ilustrações produzidas pelos próprios estudantes e um breve relato sobre sua origem e seu significado cultural. Como culminância da atividade, poderá ser realizado o evento "Nossa Mesa, Nossas Histórias", no qual cada grupo apresentará seu prato aos colegas, expondo a receita e compartilhando a história, as memórias e as tradições que acompanham aquela preparação culinária. Mais do que uma apresentação gastronômica, esse momento

constitui um espaço de diálogo intercultural, valorização das diferentes identidades e fortalecimento dos vínculos entre os estudantes.

Essa proposta compreende o ensino da língua portuguesa como uma prática de interação social, em consonância com os princípios do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), permitindo que os estudantes utilizem a língua em situações comunicativas significativas, nas quais o foco não se restringe ao domínio de estruturas gramaticais, mas à construção de vínculos, ao desenvolvimento da autonomia e à participação efetiva na comunidade escolar. Da mesma forma, dialoga com a perspectiva das Comunidades de Prática, de Penelope Eckert (2012), ao compreender que a aprendizagem ocorre pela participação em práticas sociais compartilhadas. Ao apresentarem suas histórias, ouvirem as experiências dos colegas e construírem coletivamente um produto comum, os estudantes negociam significados, compartilham conhecimentos e fortalecem o sentimento de pertencimento. Dessa forma, a diversidade linguística e cultural deixa de ser percebida como obstáculo e passa a constituir um recurso pedagógico capaz de enriquecer a aprendizagem e fortalecer as relações estabelecidas no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se investigar a integração de estudantes migrantes no sistema educacional brasileiro, com foco nas escolas da rede pública de Caxias do Sul (RS). O objetivo geral foi investigar de que maneira práticas pedagógicas fundamentadas nas Comunidades de Prática e no Português como Língua de Acolhimento (PLAc) podem contribuir para o ensino de Língua Portuguesa na escola regular, favorecendo a inclusão linguística e social desses alunos no ambiente escolar. Nesse contexto, a pesquisa buscou responder ao seguinte problema: como as práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Português como Língua de Acolhimento e às Comunidades de Prática podem promover a integração linguística e social de estudantes migrantes nas escolas de Ensino Fundamental da rede pública de Caxias do Sul?

Considera-se que a pesquisa alcançou seus propósitos ao evidenciar que tais abordagens favorecem, de modo significativo, a inclusão linguística e social de estudantes migrantes. Em resposta à questão norteadora, constatou-se que práticas pedagógicas centradas na interação, na participação ativa e na valorização dos repertórios culturais dos alunos possibilitam não apenas o desenvolvimento da competência linguística, mas também a construção de vínculos de pertencimento no ambiente escolar. Nesse sentido, a revisão teórica permitiu compreender a relação entre linguagem, identidade e práticas sociais; a análise dos dados empíricos revelou as lacunas existentes no suporte institucional e pedagógico oferecido aos docentes; e, por fim, as sugestões pedagógicas elaboradas buscaram responder a essas demandas, propondo estratégias alinhadas aos princípios do PLAc e das Comunidades de Prática. Assim, a pesquisa demonstra que a integração de estudantes migrantes depende, sobretudo, da criação de espaços de participação efetiva e do reconhecimento da diversidade linguística e cultural como elemento constitutivo do processo educativo.

Diante do percurso investigativo realizado, considera-se que os objetivos propostos foram alcançados de maneira satisfatória, uma vez que cada etapa da pesquisa contribuiu de forma articulada para a compreensão do tema. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, por meio das análises de Grosso (2010) e Anunciação (2012), entre outros autores, foi possível observar que o ensino do PLAc, quando associado a práticas pedagógicas que valorizam a interação, a

participação e a construção coletiva de saberes, pode favorecer os processos de acolhimento e de pertencimento no contexto escolar. Nesse sentido, é fundamental que o docente compreenda que o estudante migrante não abandona sua cultura de origem, pois ela não é algo negociável ou que deva ser omitido no processo de aprendizagem. Trata-se, na verdade, de um exercício de ampliação: ampliar os repertórios culturais e linguísticos que o estudante já carrega consigo. Assim, o aprendiz não se apropria integralmente da cultura à qual está exposto, mas incorpora aspectos dessa nova cultura, construindo, a partir desse contato, uma identidade linguística própria.

Essa perspectiva dialoga com o que propõe Eckert (2012) ao discutir as Comunidades de Prática. A teoria apresentada pela autora oferece caminhos relevantes para pensar o ensino do português para estudantes migrantes de forma mais inclusiva, demonstrando que a aprendizagem linguística está profundamente relacionada às interações sociais e às possibilidades de participação dos estudantes nas práticas cotidianas da escola. Para Eckert (2016), a identidade e as formas de agir dos indivíduos transformam-se ao longo do tempo, uma vez que as possibilidades de participação nas práticas sociais também se modificam. Ao analisar a situação enfrentada pela rede de ensino à luz dessa perspectiva teórica, percebe-se que os estudantes migrantes necessitam, sobretudo, de oportunidades equitativas de participação em atividades que lhes permitam explorar e expressar suas identidades e formas de atuação no espaço escolar.

Outrossim, para que os pressupostos teóricos discutidos ao longo deste trabalho possam efetivamente adentrar o cotidiano das salas de aula, torna-se necessário que as políticas educacionais voltadas ao atendimento de estudantes migrantes sejam revistas e fortalecidas. Isso envolve não apenas o reconhecimento institucional do ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), mas também a criação de diretrizes pedagógicas, a formação continuada de docentes e a disponibilização de materiais didáticos adequados a esse contexto. Conforme evidenciado pelos dados do questionário analisado no Capítulo 4, muitos professores da rede de ensino enfrentam esse cenário sem o suporte pedagógico e institucional necessário para lidar com as demandas linguísticas e culturais trazidas pelos estudantes migrantes. Dessa forma, a implementação de políticas públicas mais estruturadas torna-se fundamental para garantir não apenas a integração desses alunos ao ambiente escolar, mas também condições de trabalho que

permitam aos docentes desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis à diversidade linguística e cultural presente nas escolas.

O presente trabalho contribui para a reflexão sobre a prática docente diante das transformações sociais que impactam o contexto escolar. O cenário de aumento do fluxo migratório nas redes de ensino é uma realidade cada vez mais presente e, por isso, analisá-lo e discutir possíveis caminhos pedagógicos torna-se fundamental. Nesse sentido, a perspectiva das Comunidades de Prática foi mobilizada como base teórica para compreender os processos de interação e negociação de identidade vivenciados pelos estudantes migrantes no ambiente escolar.

Diante da relevância do tema abordado, buscou-se trabalhar, ao longo desta pesquisa, com os dados mais atuais e precisos disponíveis. No entanto, em alguns momentos, surgiram dificuldades relacionadas ao acesso a informações atualizadas, especialmente no sistema SISMIGRA (Portal de Imigração). No momento da elaboração destas considerações finais (2026), foi possível acessar o sistema e identificar uma planilha, em formato Excel, contendo dados atualizados entre o ano de 2025 e 16 de janeiro de 2026. O documento apresenta um grande volume de informações e, em uma busca inicial, foi possível identificar aproximadamente 1.820 registros de migrantes no estado do Rio Grande do Sul. Entre esses registros, há também uma parcela de estudantes. Contudo, como mencionado anteriormente, trata-se de uma base de dados extensa e complexa, que exigiria uma análise mais aprofundada para a obtenção de um levantamento preciso e detalhado dos números atualizados.

Em uma possível continuidade desta pesquisa, pretende-se aprofundar a análise no contexto das instituições de ensino, por meio de visitas às escolas, a fim de compreender, de forma mais precisa, a realidade de cada unidade. Essa etapa torna-se importante, uma vez que a implementação de propostas, como atividades em contraturno, depende da disponibilidade de profissionais, bem como das condições estruturais oferecidas pela escola. Nesse sentido, em estudos futuros, pretende-se realizar trabalho de campo para observar essas dinâmicas mais de perto. Além disso, busca-se desenvolver e apresentar sugestões de atividades que possam auxiliar os docentes, com o objetivo de otimizar o tempo pedagógico e contribuir para a elaboração de práticas mais eficazes no processo de ensino e acolhimento dos estudantes migrantes. Dessa forma, espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar as discussões sobre o ensino de Português como Língua de

Acolhimento no contexto educacional brasileiro, incentivando práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade linguística e cultural presente nas escolas.

REFERÊNCIAS

AMADO, João; COSTA, António Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A técnica da análise de conteúdo. In: AMADO, João (Coord.). **Manual de Investigação qualitativa em educação**. Coimbra University Press, 2013, p. 301-355.

ANUNCIAÇÃO, R. **Somos mais que isso: Práticas de (Re)existência de Migrantes e Refugiados Frente à Desposseção e ao Não Reconhecimento**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

ARAÚJO da Rosa, Carolina **A interculturalidade como exercício ético-político da docência a partir da presença de estudantes imigrantes no contexto da educação básica do município de Canoas-RS** / Carolina Araújo da Rosa. -- 2024. 178 f. Orientadora: Magali Mendes de Menezes.

BAGNO, M. **Norma linguística & preconceito social: questões de terminologia**. Veredas, revista de estudos linguísticos, v. 5, n. 2, p. 71 a 83, 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, edição 49, 2007.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral**. Tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri. Revisão de Isaac Nicolau Salum. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

BIZON & DINIZ. **Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes migrantes e refugiados no ensino básico brasileiro**. Revista X, p. 87, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 218, de 13 de nov. 2020. **Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro**. Diário Oficial da União: seção 1. Brasília, DF. 2020. n. 218. p. 61.

Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=16/11/2020&jornal=515&pagina=61>>. Acesso em: 15 de jan. de 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980. **Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 ago. 1980.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. **Institui a Lei de Migração**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 maio 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 26 mar. 2026.

BULLA, Gabriela da Silva; KUHN, Tanara Zingano. **ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados**. ReVEL. vol. 18, n. 35, 2020. [www.revel.inf.br]

CADASTRO ÚNICO. 24 jun. 2021. Disponível em:
<<https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/202106/24142804-nota-tecnica-perfil-dos-migrantes-do-rs-1.pdf>>.

CAMELO, Juliana **Migrantes na escola [recurso eletrônico] : estudo acerca da inserção das crianças migrantes no sistema escolar em Caxias do Sul, em tempos presentes** / Juliana Camelo. – 2022.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. 2. ed. São Paulo. Parábola, 2002.

CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Dias. **Português: linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2022.

COSTA, Eric Júnior; SILVA, Flávia Campos. **O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil**. 2020.

CRIAR RECRIAR ENSINAR. **Produção de texto: sequência de cenas**. Disponível em: <https://criarrecriarensinar.com/producao-de-texto-sequencia-de-cenas/>. Acesso em: 28 jan. 2026.

DINIZ, L. R. A. **A formação de professores para o ensino de português como “língua de acolhimento”: desnaturalizando alguns discursos**. In: Mesa plenária “Experiências de acolhimento”, ocorrida no II Encontro de Português como Língua de Acolhimento (ENPLAc). Campo Grande, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, 2018a.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; SCHLATTER, Margarete. **O ensino de português como língua adicional: princípios, práticas e políticas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

ECKERT, P. **As três ondas do estudo da variação: a emergência do significado no estudo da variação Sociolinguística**. Porto Alegre: Organon, 2022.

ECKERT, P. **Variation, meaning, and social change**. Cambridge University Press, 2016.

ECKERT, P.; LABOV, W. **Phonetics, phonology and social meaning**. Journal of Sociolinguist, p. 1–30, 2017.

EDUCLUB. **Sequência de imagens para produção de texto**. Disponível em: https://www.educlub.com.br/atividades/sequencia-de-imagens-para-producao-de-texto/thank_you. Acesso em: 28 jan. 2026.

FONTANA, Ana Carolina; CAMARGO, Bruna da Silva; NUNES, Maria Isabel Lopez. **Diferentes nomenclaturas de português como língua não materna. Revista de Estudos de Português Como Língua Internacional**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 2-10, jan. 2022.

FREITAG, Raquel Meister Ko.; **"Prefácio: Atitudes e Identidade Linguística: muito chão pela frente"**, p. 3-8 . In: *Atitudes Linguísticas e Avaliações Subjetivas de Alguns Dialetoes Brasileiros*. São Paulo: Blucher, 2015. ISBN: 978-85-8039-099-5, DOI 10.5151/BlucherOA-atitudeslinguisticas-002

GENSPARK. **Genspark**. 2026. Disponível em: <https://genspark.ai>. Acesso em: 27. 2026.

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

GOROVITZ, S.; LOPES, L. M. **Mudanças linguísticas, variedades aproximativas e tradução**. Brasília: Belas Infieis, v. 5, n. 2, p. 45-58, 2016.

JACUMASSO, T. D. **Atitudes Linguísticas na Fronteira: As Línguas e seus Lugares**. [s.l.] Universidade de São Paulo, USP, 2020.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. 2008: Parábola Editorial, 2008.

LACERDA, M. L., Görski, E. M., & Paza, C. R. M. (2022). **A terceira onda variacionista - continuidade ou descontinuidade de fases?**. In *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4773>

MATANGRANO, B. (2023). **O Ensino do Português como Língua de Acolhimento em contexto pluriétnico: : desafios e propostas**. *Letras De Hoje*, 58(1), e44794. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2023.1.44794>

MOURA, Maria Lourdes de. **Português como Língua de Acolhimento: uma proposta de ensino-aprendizagem** / Maria Lourdes de Moura; orientador (a), Terezinha Conceição da Costa-Hübes, 2020.

NOGUEIRA, M. C. B. **Ouvindo a voz do (pré)adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.

OPENAI. **ChatGPT**. 2026. Disponível em: <https://chat.openai.com>. Acesso em: 27 mar. 2026.

PASINATTO, Rubiamara. **Políticas linguísticas no Brasil: da dominação dos nativos ao silenciamento dos imigrantes**. *Revista da Faculdade de Letras (UFU)*, Uberlândia, v. 13, n. 1, jan./mar. 2019.

Português como Língua de Acolhimento [recurso eletrônico] : práticas e perspectivas / organização Rômulo Francisco de Souza, Jerônimo Coura-Sobrinho, Mônica Baêta Neves Pereira Diniz. - 1. ed. -São Paulo : Parábola, 2021. Formato:

e-book. Disponível em:

file:///C:/Users/Ana/Downloads/Portugues-como-lingua-de-acolhi-Romulo-Francisco-de-Souza-Jero_compressed.pdf

PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL, PROJETO DE RECUPERAÇÃO E RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS (PRA). **Questionário sobre atendimento dos estudantes estrangeiros.**

REINOLDES, Marina; MANDALÁ, Paola de Souza; AMADO, Rosane de Sá. **Portas Abertas: português para imigrantes.** São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC), 2020.

RODRIGUES, L. C. B. **Cadernos do CNLF, Vol. XVI, No 04 Anais do XVI CNLF.** Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, Rio de Janeiro, 2012.

ROTH, Luca. **Número de estudantes de outros países na rede municipal de ensino de Caxias cresce 12,4% em um ano.** Pioneiro, Caxias do Sul, 3 out. 2025. Disponível em:

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/pioneiro/geral/noticia/2025/10/numero-de-estudantes-de-outros-paises-na-rede-municipal-de-ensino-de-caxias-cresce-124-em-um-ano-cmg9rge8g01vo0150710j4165.html>. Acesso em: 26 nov. 2025.

SANTANA, Alexsandro Junior de. **Portas abertas, janelas fechadas: um estudo de caso sobre imigrantes e refugiados em uma escola pública.** / Alexsandro Junior de Santana. 2020.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO, GOVERNANÇA E GESTÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **O perfil dos migrantes no RS segundo o Sismigra, a RAIS e o Cadastro Único.** 24 jun. 2021. Disponível em:

<<https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/202106/24142804-nota-tecnica-perfil-dos-migrantes-do-rs-1.pdf>>.

SILVA, F. C.; COSTA, E. J. **O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil.** Horizontes de Linguística Aplicada, p. 125, 2020.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Portas abertas: português para migrantes.** 2025.

VERDÉLIO, A. **CNE garante matrícula de estudantes estrangeiros na rede pública.** Disponível em:

<<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-11/cne-garante-matricula-d-e-estudantes-estrangeiros-na-rede-publica>>. Acesso em: 10 dez. 2024.

ZANDWAIS, Ana. **O imaginário de nação e a língua: reflexões sobre identidade e discurso.** Organon, Porto Alegre, v. 28, n. 54, p. 265-280, 2013.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO SOBRE ATENDIMENTO DOS ESTUDANTES ESTRANGEIROS



Questionário sobre atendimento dos estudantes estrangeiros

No dia 05 de julho enviamos um formulário, para os professores da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, com 6 questões acerca das maiores dificuldades encontradas em sala de aula com relação a aprendizagem de estudantes estrangeiros nas escolas.

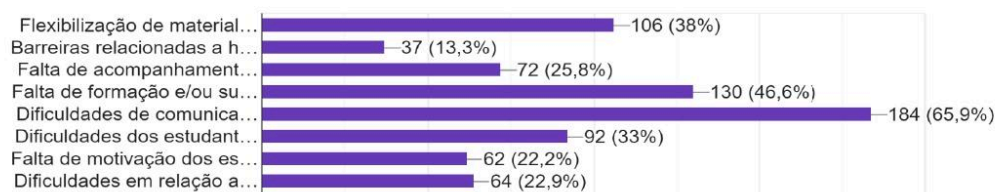
Foram obtidas, até o dia de hoje, 279 respostas, cujas considerações com maior relevância estão expostas a seguir:

Questão 1 - Quais são as maiores dificuldades que você encontra com relação a integração dos estudantes estrangeiros em sala de aula?

Foi perguntado, aos professores, quais as maiores dificuldades na integração dos estudantes estrangeiros em sala de aula. 65,9% das respostas sinalizam que as maiores dificuldades são as barreiras na comunicação, 46,6% a falta de formação e suporte aos professores e, 38%, mostram que uma das maiores adversidade é a flexibilização do material didático e das avaliações.

Quais são as maiores dificuldades que você encontra com relação a integração dos estudantes estrangeiros em sala de aula?

279 respostas



Questão 2 - Caso julgue pertinente, escreva sobre ou exemplifique as maiores dificuldades sobre as questões assinaladas anteriormente.

97 professores optaram por complementar ou exemplificar suas respostas com relação à questão anterior.

Dentre as respostas obtidas, a dificuldade de compreensão da língua e comunicação básica prevalece, porém, surgem outras questões que se fazem relevantes, tais como:

- Dificuldades emocionais com relação a saída do país de origem, causando dificuldades de socialização ;
- Falta de estabilidade das famílias;
- Tempo e preparo para um planejamento pedagógico mais específico;
- Estudantes que não tiveram conteúdos básicos escolares anterior a vinda ao Brasil;
- Dificuldades no trabalho com as habilidades preditoras para alfabetização, tais como: rimas, aliteração, associação de sons iniciais;
- Dificuldades de relacionamento entre os colegas principalmente por barreiras na comunicação;
- Dificuldade com falta de material didático e de literatura infantil e infanto juvenil na língua dos estudantes;
- Dificuldades na produção escrita, muitos erros ortográficos e fonológicos devido aos sons que são diferentes entre o português e espanhol;
- Estudantes não alfabetizados na língua materna após o ciclo da alfabetização;
- Falta de ao menos um profissional fluente em espanhol e francês, no caso para venezuelanos e haitianos. Falta de informações sobre as culturas desses povos;

- baixa autoestima dos estudantes;
- organização curricular diferente da brasileira.

Questão 3 - Como ocorre a comunicação entre você e os estudantes estrangeiros? Exemplifique estratégias utilizadas para estabelecer comunicação e compreensão entre vocês.

Diversas estratégias utilizadas, a fim de facilitar a comunicação, foram expostas pelos professores. Dentre as mais citadas estão:

- Comunicação gestual;
- Google tradutor;
- Adaptação do material nos dois idiomas com auxílio do dicionário;
- Uso do Chrome e esclarecimento das diferenças fonéticas e gráficas de um alfabeto e de outro;
- Falar de forma mais pausa;
- Estudantes estrangeiros mais familiarizados com a língua portuguesa auxiliam outros colegas;
- Mostrar objetos, apontar;
- Explicação de forma mais individualizada;
- Uso do celular para facilitar a comunicação.

Questão 4 - O que você julga ter maior eficiência para qualificar o atendimento educacional para esses estudantes?

Ainda sobre o atendimento dos estudantes em sala de aula, os professores responderam uma questão acerca de estratégias que julgavam ter maior eficiência e que poderiam vir qualificar o trabalho.

54,8% das respostas demonstram que o maior tempo para o atendimento exclusivo desses estudantes é visto como uma estratégia eficaz pelos profissionais. 54,1% acreditam na melhora do atendimento aos estudantes a partir de formação continuada de professores enquanto 44,1% pensam que atividades extras e material didático adaptado são estratégias qualificadas.

O que você julga ter maior eficiência para qualificar o atendimento educacional para esses estudantes?

279 respostas



Questão 5 - Caso julgue pertinente, escreva sobre a questão acima.

64 profissionais justificaram as escolhas marcadas na questão anterior. Muitas convergem com relação aos seguintes aspectos:

- Cursos ou aulas exclusivas de Língua Portuguesa;
- Precisam de mais tempo com os professores, pois são carentes de afeto e de aprendizado em relação à nossa língua e cultura;
- Precisam de flexibilização e atividades extras, mas, essas, cabe sempre ao professor titular, que já está sobrecarregado com outras demandas;
- Precisam de aulas específicas, no turno inverso ou em outro momento, com atividades de interpretação, leitura e conversação com textos sobre a cultura do Brasil e Rio Grande de Sul;
- Seria importante que as escolas tivessem informações sobre o sistema de ensino dos países de origem desses estudantes, para que pudessemos entender e adaptar o currículo;
- Acredito que os estudantes estrangeiros deveriam passar por alguma estratégia baseada na alfabetização;
- Promover o acesso destes estudantes a um celular/tablet/chrome para uso de tradutor, sem depender do equipamento do professor;
- Um curso básico de português/espanhol, livros adaptados em espanhol;
- Curso de espanhol para professores;
- Poderia também ser incluída na grade curricular 1 período de língua espanhola;
- Também há a barreira de cultura: são estudantes que faltam muito. As justificativas são geralmente ligadas ao clima da cidade;

- Nós, professores, precisamos de orientação para atender esses estudantes, além de um suporte em relação aos materiais que precisam ser adaptados.

Questão 6 - Quais estratégias de ensino você ou sua equipe escolar já utilizam para garantir a aprendizagem desses estudantes?

Na última questão, os professores expuseram estratégias que já estão em prática nas suas escolas para melhor atender as demandas com relação à aprendizagem dos estudantes estrangeiros. Dentre as principais, está a utilização de apps que facilitem a tradução, comunicações gestuais, explicações individualizadas, flexibilização do material e das avaliações, acolhimento e estratégias de integração social.

ANEXO B – PERMISSÃO PARA ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO SOBRE ATENDIMENTO DOS ESTUDANTES ESTRANGEIROS

A solicitação de autorização para análise do questionário foi realizada pela orientadora, professora Sabrina Bonqueves Fadanelli, que entrou em contato com os responsáveis para obter a devida permissão para a utilização do material neste estudo.

De: **SMED Projetos de Aprendizagem** <projetos.de.aprendizagem@edu.caxias.rs.gov.br>

Date: qui., 10 de out. de 2024 às 11:06

Subject: Re: Oficina para professores rede Municipal que lidam com migrantes + pedido de permissão

To: Sabrina Bonqueves Fadanelli <sbfadane@ucs.br>

Bom dia, Sabrina!

Tudo bem?

Em relação ao questionário, sim, tens autorização para utilizá-lo em sua pesquisa. Ficamos muito felizes em contribuir com o desenvolvimento do trabalho.

Quanto à oficina gratuita, ficamos muito interessadas em realizá-la novamente, inclusive temos um ciclo de *lives* acontecendo para os professores dos anos iniciais. São *lives* de aprox. 3h que iniciam às 18h30min. Entendemos que a proposta de vocês atende muito bem às necessidades dos anos iniciais e pensamos em propor a data de 28/11 para realizá-la. O que você acha?

Aguardo seu retorno para seguirmos com a proposta.

Atenciosamente.

ANEXO C - ATA DE DEFESA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E CULTURA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos trinta dias do mês de abril de dois mil e vinte e seis, às quatorze horas, foi realizada por videoconferência, no link meet.google.com/tco-bkac-jvm, sob a presidência da professora doutora **Sabrina Bonqueves Fadanelli**, orientadora, a defesa de dissertação de Mestrado de **Ana Paula de Castilhos Fernandes**, intitulada **PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E COMUNIDADES DE PRÁTICA: UMA PROPOSTA DE AÇÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DA ANÁLISE DE QUESTIONÁRIO DE ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL NO NORDESTE DO RIO GRANDE DO SUL**. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Aline Evers (PUCRS), Diego Chiapinotto (UCS) e Samira Dall'Agnol (UCS). Aberta a sessão, a mestranda foi convidada a fazer a apresentação de sua dissertação, seguida de arguição pelos examinadores. Logo após, a sessão foi suspensa e a Banca Examinadora reuniu-se, reservadamente, para avaliar o trabalho apresentado, conferindo à aluna o resultado final **aprovada**, com o que faz jus ao título de **Mestre em Letras e Cultura**. A Presidente da Banca encerrou as atividades comunicando a mestranda que a presente ata tem validade por noventa dias como documento comprobatório de conclusão do curso. Durante esse período, a aluna deverá realizar o depósito da versão final com as correções sugeridas pela Banca Examinadora, via UCS/Virtual, no Repositório Institucional da UCS, e solicitar à Secretaria deste Programa de Pós-Graduação o encaminhamento do diploma. Nada mais havendo a constar, a presente ata, foi lida e considerada conforme.

Caxias do Sul, 30 de abril de 2026.

Documento assinado digitalmente
 **SABRINA BONQUEVES FADANELLI**
Data: 05/05/2026 15:19:18-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Dra. Sabrina Bonqueves Fadanelli
Orientadora
Universidade de Caxias do Sul

Documento assinado digitalmente
 **ALINE EVERS**
Data: 03/05/2026 06:58:42-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Dra. Aline Evers
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Documento assinado digitalmente
 **DIEGO CHIAPINOTTO**
Data: 06/05/2026 14:50:28-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Dr. Diego Chiapinotto
Universidade de Caxias do Sul

Documento assinado digitalmente
 **SAMIRA DALL AGNOL**
Data: 05/05/2026 16:03:33-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Dra. Samira Dall'Agnol
Universidade de Caxias do Sul