

**A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA EM  
CONTEXTO DE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO BRASIL**

**LEARNING WRITTEN PORTUGUESE IN CONTEXTS OF  
LINGUISTICS DIVERSITY IN BRAZIL**

**APRENDIZAJE DE LA LENGUA PORTUGUESA BAJO CONTEXTO  
DE DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN BRASIL**

**Janáina Moreira Pacheco Souza<sup>1</sup>  
Luiz Antonio Gomes Senna<sup>2</sup>**

**Resumo**

A diversidade linguística na escola básica brasileira é uma realidade ainda pouco explorada nas experiências de formação docente. Em face disto, alunos que não têm o Português como língua materna encontram-se ordinariamente em situação de risco de fracasso ou evasão. O objetivo deste estudo é discutir a relação entre os processos de desenvolvimento da língua portuguesa escrita na escola para alunos que não a têm como língua materna, a postura pedagógica do professor enquanto mediador deste processo e uma formação acadêmica que compreenda essa realidade. Apresenta-se uma resenha crítica dos estudos de Berger (2015), Souza (2014), Silva e Tristoni (2012), Pires-Santos (2004) e Dalinghaus (2009), os quais trazem à tona cenários adversos relativos ao processo de ensino-aprendizagem de imigrantes matriculados nas escolas situadas em regiões de fronteira no Brasil. Em seguida, analisam-se as contribuições de Senna (2008) e Meyer (2016), com vistas a embasar discussões sobre a necessidade de ajustamento dos processos de ensino, visando a romper paradigmas e garantir possibilidades de inclusão escolar de sujeitos em condição de diversidade linguística e cultural.

**Palavras-chave:** Formação docente; Educação inclusiva; Bilinguismo; Imigrantes.

**Abstract**

Linguistic diversity in Brazilian basic schools is a reality still little explored in major experiences of teacher's formation. In face of that, students not speakers of Portuguese as L1 are ordinarily in risk of severe learning failure or dropout. The objective of this paper is to discuss the interdependence among processes of written Portuguese development by students not speakers of PT-Br as L1, teacher's pedagogic procedures as the leader mediator in this process, and such an academic formation comprehensive to this reality. Opening the paper, a critical review of Berger (2015), Souza (2014), Silva and Tristoni (2012), Pires-Santos (2004) e Dalinghaus (2009), which describe adverse situations around learning process of immigrants enrolled in Brazilian border schools. Following, an analysis of Senna (2008) and Meyer (2016), raising basis for discussion about the need of adjusts in teaching

<sup>1</sup>Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3826-7144>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6087722491644839> E-mail: [janamoreira91@gmail.com](mailto:janamoreira91@gmail.com)

<sup>2</sup>Doutor em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1086-8829> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8541753054778705>

E-mail: [senna@senna.pro.br](mailto:senna@senna.pro.br)

skills, forwarding paradigms ruptures and enabling school inclusion of individuals under condition of linguistic and cultural diversity.

**Keywords:** Teacher's education; Inclusive education; Bilingualism; Immigrants.

## Resumen

La diversidad lingüística en la escuela brasileña resulta aún poco abordada en las experiencias de formación docente. Desde ay, alumnos que no hablan el Portugués como lengua materna quedan ordinariamente en situación de riesgo de fracaso o evasión. El objetivo de este trabajo consiste en discutir la relación entre los procesos de desarrollo del portugués escrito en dicha escuela para alumnos que no lo hablan como lengua materna, la conducta pedagógica de los maestros mediadores en este proceso y una formación académica que comprenda tal realidad. Presentase una revisión crítica de los estudios de Berger (2015), Souza (2014), Silva y Tristoni (2012), Pires-Santos (2004) e Dalinghaus (2009), que delinear escenarios adversos relativos a los procesos de enseñanza y aprendizaje por inmigrantes matriculados en escuelas de frontera en Brasil. En seguida, analizan-se las contribuciones de Senna (2008) y Meyer (2016), para fundamentar discusiones sobre la necesidad de ajuste en los procesos de enseñanza para que se rompan con paradigmas y garantizar posibilidades de inclusión escolar a los sujetos bajo condición de diversidad lingüística y cultural.

**Palabras clave:** Formación docente; Educación inclusiva; Bilingüismo; Escuelas de frontera.

## Introdução

Este trabalho agrega-se ao esforço de estudos e pesquisas no campo da educação para a inclusão social no Brasil, tendo por objeto primário o desenvolvimento das práticas de produção em língua portuguesa escrita por alunos migrantes, especialmente situados nas regiões de fronteira do território nacional. Trata-se de um relatório baseado em segmentos de investigações teórico-aplicadas, realizadas em programa de doutoramento concluído na área de Educação, com ênfase em estudos no campo da linguística aplicada ao letramento e à alfabetização. O estudo aqui apresentado tem por objetivo fundamentar as justificativas e as orientações curriculares para a introdução, na formação do professor de língua materna, de aspectos relacionados à diversidade linguística característica do sujeito migrante não falante de língua portuguesa como PL1. Em face do objeto e do objetivo do trabalho, empregam-se aqui fontes bibliográficas tanto de caráter teórico, específicas do campo do letramento e da caracterização da questão do sujeito bilíngue no contexto escolar, como de caráter aplicado, neste caso, relacionadas à apresentação de dados materiais destinados a descrever propriedades específicas dos sujeitos escolares em análise.

O corpo do texto encontra-se dividido em duas seções destinadas, respectivamente, à fundamentação das justificativas e à caracterização das questões relacionadas à formação docente. Na primeira seção, descreve-se a situação de invisibilidade a que se submete o aluno migrante bilíngue na escola brasileira, em regiões de fronteira, sob o ponto de vista da primazia de uma cultura de ensino do padrão culto da língua portuguesa escrita, que tende a desprezar os fatos de escrita apresentados por este aluno como derivados da interferência de sua língua materna. Ressalta-se que a inexistência de suporte material ao professor de língua materna em face de sujeitos bilíngues lhe faculta, ora buscar absorver este aluno nas práticas ordinárias aplicadas aos falantes nativos do português, ora desenvolver intuitivamente estratégias pontuais. Defende-se, na ordem das demandas neste campo da educação, a introdução de princípios da área de ensino de línguas estrangeiras na formação do professor de LP1, sobretudo no que concerne às práticas de uso cultural da língua agregadas ao

conhecimento estrutural dela. Com base nessas questões, a título de justificativa, a segunda seção do trabalho concentra-se na discussão acerca da formação docente, tendo por norte, particularmente, a defesa do princípio da universalização do ensino, cláusula pétrea da Constituição Brasileira. Defende-se a necessidade de se incluir formação específica que proporcione ao professor a capacidade de reconhecer o sujeito escolar em condição de bilinguismo, suas demandas de formação em língua portuguesa e de integração na sociedade brasileira.

## **O despreparo da escola brasileira para ensinar estudantes em diversidade linguística**

A partir do século XX, vivenciamos uma comunicação intercultural nunca antes vista no mundo. A era da tecnologia propagou a possibilidade de as pessoas interagirem em tempo real sem o medo de não compreender o “outro”, mesmo não falando a mesma língua ou não compartilhando da mesma cultura. Essa ferramenta tecnológica acrescentou benefícios para aqueles que se dispuseram a conhecer aquilo que parecia ser tão distante da realidade que os cercava. Nesse atual contexto tecnológico, podemos viajar pelo mundo através de câmeras, conhecer museus, conversar com pessoas de outros países, ter acesso a textos de bibliotecas mundiais e conseguir manter laços afetivos.

Entretanto, essa forma de comunicação intercultural não é totalmente possível em nosso país, uma vez que nem todos os brasileiros têm acesso à internet, fato que também está presente em grande parte das escolas públicas de educação básica. Por outro lado, no Brasil, temos essa possibilidade comunicativa em vários espaços que possivelmente nos proporcionariam tais benefícios, porém muitas vezes fazemos questão de nos colocar na contramão dessa realidade ao negligenciar a diversidade desses contextos.

A ausência de políticas educacionais e práticas pedagógicas que contemplem contextos bilíngues, acabam provocando uma pseudorealidade desses espaços, invisibilizando a realidade linguística e cultural presente em muitas escolas no Brasil. Essa invisibilidade vai na contramão do que defende Baker (2001, p.58) ao dizer que “criar bloqueios e barricadas entre línguas é quase impossível no século XX”.

A língua é uma das ferramentas vivas que nos permite apropriarmos de bens culturais que constituem a subjetividade humana. Como afirmam Nettle e Romaine (2000, p.14), “[...] toda língua é um museu vivo e tem sido um monumento para cada cultura”. Através dela, podemos compreender diferentes formas de ver o mundo, ter acesso à visão do outro e, com isso, aprender. A escola poderia incluir em seu currículo esse aprender, que é “aprendido” de maneira tão natural quando se dá voz à experiência do outro, mas, infelizmente, a cada dia que passa, observamos que não há espaço para validar aquilo que não está programado pelo currículo básico (Souza, 2014). E, nesses casos, correríamos um sério risco de ter que fazer o processo inverso, ou seja, primeiro ter acesso à informação para depois contextualizá-la.

Uma das questões a serem discutidas neste artigo, e que possivelmente poderá contribuir para refletirmos sobre algumas dificuldades de aquisição da escrita em contexto de desigualdade cultural, refere-se ao fato de que “a escola brasileira não foi pensada para lidar com a diversidade linguística” (Berger, 2015, p.150). Pensar sobre essa afirmativa é abrir espaço para a compreensão de que vivemos em um país multicultural e multilíngue e, a partir daí, aceitar que as diversas línguas e culturas que hoje estão cada vez mais presentes nas escolas, devido à situação contemporânea da imigração, fazem parte do processo de ensino-aprendizagem e, por isso, precisam ser reconhecidas dentro do espaço escolar.

A massificação cultural e linguística encontrada em muitas escolas brasileiras que recebem alunos imigrantes não falantes do português como primeira língua (PL1) é atribuída à ausência de práticas educacionais que não levam em consideração a realidade desses sujeitos em vários municípios espalhados pelo nosso país (Cunha, 2012; Souza, 2014; Berger, 2015), situação esta que coloca muitos alunos à margem de uma efetiva inclusão educacional.

No município de Ponta-Porã, no estado do Mato Grosso do Sul, alunos chegam à escola tendo como língua materna o espanhol e o guarani, mas tal fato não se torna relevante a ponto de essas línguas se constituírem oficiais no processo de ensino-aprendizagem ou terem peso durante o processo pedagógico, o que representa um grande paradoxo, pois as duas compõem o repertório linguístico de grande parte do contingente de alunos matriculados nas escolas dessa região. Berger (2015) salienta que o espanhol nas escolas de tal região ainda é oferecido como língua estrangeira e que o guarani é tido como uma língua de ausência no currículo e no espaço escolar. A autora reforça que se faz necessário pensar em um processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e das outras disciplinas oferecidas pela escola com uma abordagem pedagógica diferenciada, a fim de propiciar não só o acesso à escola a esses estudantes, mas como meio de promover o êxito nas diversas etapas da escolarização e permanência no processo.

Silva e Tristoni (2012) corroboram com essa discussão quando apresentam em seus estudos conflitos vivenciados por alunos brasiguaios<sup>3</sup> no contexto escolar. Segundo as autoras, existem casos em que o professor, por falta de formação direcionada a contextos específicos multilíngues, nem mesmo nota a presença de um aluno que não tem o português como língua materna na sala de aula, o que lhe impossibilita obter o auxílio necessário para superar as dificuldades durante o processo de ensino e aprendizagem. Também reforçam que esses alunos, por apresentarem identidades, línguas e cultura diferentes, carregam consigo estigmas de incapazes e desmotivados durante sua passagem pela escola.

Tristoni (2015, p.108) faz referência ao fato de professores desconsiderarem que alunos paraguaios, matriculados em escolas brasileiras, sejam alfabetizados em espanhol e guarani. A autora afirma que a invisibilidade de tal situação tem provocado imprecisão durante a correção textual das atividades, já que ela é pautada, prioritariamente, no eixo ortográfico:

Refiro-me aqui a casos observados, tais como o uso da linguagem híbrida na produção escrita de alunos “brasiguaios”, dentre eles, o emprego de um só -s, onde deveria ter dois como em passeio; o emprego do – ç cedilha em voçe; o emprego das letras -z no lugar de -ç para representar o fonema /s/, como abraço. Lembro que no espanhol não existem palavras grafadas com ss, nem ç. Há, ainda, ocorrências como: letra -c para grafar o fonema /k/ em cuando; o emprego da letra z em começou para representar o fonema /s/.

Observa-se que a ausência de uma análise descritiva do fenômeno fonético/fônico dos alunos brasiguaios matriculados nas escolas de fronteira é um fator implícito a ser observado nesta imprecisão pontuada por Tristoni (2015). Ou seja, a atenção durante a correção volta-se, prioritariamente, para o eixo normativo da língua, provocando ações estigmatizantes inaceitáveis dentro de um espaço educativo que deveria buscar, a todo instante, o desenvolvimento cognitivo do aluno e a inclusão socioeducacional.

<sup>3</sup>Brasiguaios é o termo utilizado para designar brasileiros e seus descendentes estabelecidos na República do Paraguai, os quais imigraram e se instalaram em áreas próximas à fronteira brasileira.

Notei também que alunos brasileiros registravam o mesmo tipo de trocas de letras como, por exemplo, uso de um -s no lugar de -ss ou -ç, entretanto estes não eram rejeitados como os alunos “brasiguaios”. Parece que essa troca de letras era considerada mais grave quando cometida por um “brasiguaião”. Além disso, pude perceber que os alunos “brasiguaios” nem percebiam a correção do professor, eles não entendiam o porquê sua produção escrita sempre vinha grifada e marcada com o sinal de um “X” como, por exemplo, o “quando”, parece que o que faltava era o professor explicar, neste caso, que a palavra “quando”, em português se escreve com q e não com c (Tristoni, 2015, p.109).

Nessas situações, é necessário compreender a escrita desses alunos para além das impropriedades gramaticais que aparecem em seus textos. Perceber a diversidade representacional e as dificuldades encontradas em normatizar o pensamento no momento da produção escrita pode fazer com que professores compreendam as dificuldades desses alunos e visualizem possíveis caminhos para superá-las. Esse olhar reflexivo é importante no processo de desenvolvimento em sala de aula, visto que a língua portuguesa é para eles uma língua estrangeira.

Esse fato serve também para sinalizar a necessidade de haver formação continuada para professores que atuam nesses cenários, possibilitando-lhes um olhar atento e compreensivo para lidar com contextos de diversidade, a fim de que percebam, em sua prática pedagógica, que alunos falantes do português como segunda língua (PL2) são indivíduos capazes de aprender o código português escrito. A constatação de Tristoni (2015), a seguir, reforça essa realidade de dificuldades de aprendizagem da escrita em contexto estrangeiro.

Essa ação de não perceber o aluno “brasiguaião” ou, em outras palavras, de ignorá-lo e apagá-lo, ocorre ao longo do trabalho letivo, ou seja, o professor não considerou as dificuldades apresentadas e até mesmo não percebeu a mescla do português e do espanhol na escrita. O professor, possivelmente por falta de formação, não consegue identificar a presença deste aluno, suas dificuldades e, portanto, não dará o auxílio necessário para que ele supere as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem (Tristoni, 2015, p.109).

A pesquisa de Pires-Santos (2004) também contempla o conflito linguístico entre a língua portuguesa e o espanhol na fronteira em escolas de Foz de Iguaçu, no estado do Paraná. Segundo a autora, os alunos oriundos do Paraguai encontram diversas dificuldades quando se deparam com a língua portuguesa escrita padrão, o que tem provocado problemas de invisibilização escolar dos discentes paraguaios. Esse processo se dá quando há uma tentativa de apagamento da linguagem híbrida trazida por eles para dentro da escola, impondo-lhes a língua de prestígio que é valorizada, ou seja, o português padrão escrito.

Não admitindo uma linguagem híbrida, a escola busca a unificação em que a diferença toma as dimensões da anomalia que é preciso ‘normatizar’. Uma das maneiras é justamente homogeneizar, mesmo que esse processo seja tão doloroso como ser marcado pela incapacidade, para assim suprir as ‘deficiências’ e torná-las ‘iguais’ (Pires-Santos, 2004, p.200).

Pires-Santos (2004) confirma os apontamentos de Silva e Tristoni (2012) ao sinalizar que a dificuldade apresentada pelo aluno paraguaio no processo da escrita serve para sustentar estereótipos sobre ele. Essas dificuldades não se justificam pelo fato de ele não saber ler ou escrever, mas sim pelo fato de ter que conhecer e construir métodos específicos que o façam compreender a utilização da língua portuguesa escrita e o modo como a escola a emprega.

Como o texto escolar, salvo raras exceções, se presta principalmente à correção, a avaliação que se faz da escrita desse aluno geralmente é negativa. O problema maior, no entanto, é que

esse julgamento muitas vezes acaba sendo correlacionado ao seu desenvolvimento cognitivo, o que pode reforçar o preconceito e o estereótipo do aluno incapaz (Pires-Santos, 2004, p.198).

O processo de escrita e interpretação textual de alunos brasiguaios matriculados em escolas de Ponta-Porã é apontado por Dalinghaus (2009) como um desafio para os professores da região. A autora destaca que professores de língua portuguesa, com o intuito de atender às necessidades apresentadas por esses alunos, tentam muitas vezes utilizar estratégias pedagógicas inconscientes:

[...] a professora comenta também sobre a principal dificuldade de seus alunos na língua portuguesa: a escrita. [...] eles falam bem o português, [...] pra escrever que é uma tragédia porque eles misturam o espanhol com o português. Outra dificuldade apontada pela professora está relacionada à interpretação de texto, apesar de reconhecer que o português e o espanhol são bastante semelhantes, tanto na escrita como na oralidade (p.141).

[...] trata-se de um menino muito inteligente e participativo e que tem melhor desempenho na oralidade. O problema dele está na escrita que eu avalio considerando a situação de bilinguismo dele. Se eu não fizer isso, ele ficará retido sempre (p.146).

O que eu tenho feito é dar ditado, produção de texto, passo conteúdo na lousa para discussão em sala, mas ele não participa, por isso ele não progride. Os erros ortográficos dele são gritantes, e parece que ele não faz nada pra melhorar (p. 147).

O peso do “não progredir” suscita a prática do professor, que se vê diante dessa situação e precisa fazer algo para que seu aluno progrida dentro dos padrões que a escola impõe. Situações como essas servem para refletirmos sobre que padrões são esses e se há discussões dentro do próprio espaço escolar acerca da necessidade de se estabelecerem diferentes visões acerca do termo “progredir”, tendo em vista que o aluno que tem a língua portuguesa como materna terá um desenvolvimento diferente daquele que não a tem como L1.

Também é válido levantar a questão sobre o que os profissionais da educação vêm aprendendo nos cursos de formação acadêmica, no que tange a contextos de diversidade no Brasil, e o que eles podem levar para sua prática em sala de aula em contextos de diversidade. Tal reflexão é necessária para que esses profissionais consigam transitar entre o conhecimento teórico e a prática, já que, em princípio, deveriam ser indissociáveis para o desenvolvimento profissional de qualidade.

A relação alunos imigrantes com a aprendizagem da escrita do português padrão em escolas da fronteira Brasil/Guiana Inglesa também foi apresentada por Souza (2014, p.72) como um desafio tanto para quem ensina quanto para quem aprende. A autora ressalta que a dificuldade central apontada pelos professores de português que lecionam para alunos imigrantes está relacionada à escrita, especificamente à produção textual, conforme demonstra a fala: “[...] além da dificuldade na questão da escrita, os textos são mais secos, ou seja, não têm aquela riqueza de adjetivos, ditos populares que só os brasileiros sabem usar”.

Nessa situação, podemos sugerir que a fala do professor pode justamente evidenciar sua compreensão de que o processo de escrita não está restrito à estrutura, pois ele reconhece um traço que é cultural ao destacar que “só os brasileiros sabem usar”. Ou seja, essa fala reafirma a necessidade de que os professores compreendam a importância do conceito de “inteligência intercultural<sup>4</sup>” (Meyer, 2016) para o processo de aprendizagem da língua escrita.

<sup>4</sup>Inteligência intercultural, segundo Meyer (2009), é o acúmulo de informação sobre as culturas associado à capacidade de usar esse conhecimento acumulado em benefício de uma comunicação eficaz com os membros de um determinado grupo social.

Essa inteligência, por ser apreendida desde o momento em que nascemos e somos introduzidos em uma determinada sociedade/cultura, possibilita que os falantes nativos da língua portuguesa produzam textos “mais ricos em detalhes”. Portanto, não há por que desconsiderar o texto de um aluno imigrante, taxando-o de “seco”. Talvez esses valores de que o professor se apropria no momento da correção não estejam presentes na cultura do aluno imigrante.

Diante disso, a impressão que se tem é a de que o desenvolvimento da escrita tem aparecido na escola como mais um conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e não como um princípio de comunicação que deveria ser desenvolvido por todas as disciplinas escolares, levando em consideração as peculiaridades culturais e linguísticas dos alunos. Sobre essa questão, Senna (2008) adverte que o desenvolvimento da capacidade de se comunicar com os outros é uma tarefa fundamental da escola e independe do pleno domínio do código escrito.

A despeito disso, é válido refletir sobre a importância de se pensar sobre o ensino da língua portuguesa nesse contexto, sem fazer deste uma ação mecânica, estrutural e homogênea e, principalmente, sem a intenção de colocá-la como condição para que o sujeito seja reconhecido como ser pensante. É importante destacar que essa reflexão não tem como propósito defender a exclusão de normas gramaticais das aulas de Língua Portuguesa ou deixar de indicar desvios encontrados na escrita desses alunos, pois isso seria ilegítimo, tendo em vista que tal procedimento os levaria ao desconhecimento de instrumentos úteis para viver em sociedade em um país estrangeiro, no qual ele busca cidadania.

A questão da aprendizagem de um novo idioma deve ir além das aulas estruturais de gramática, porque os alunos não falantes do português como língua materna precisam conhecer as situações do discurso da língua portuguesa, que, por sinal, é rica e complexa, para depois entender a forma adequada de utilização da estrutura. Talvez essa competência não esteja sendo levada em consideração no momento do ensino para alunos imigrantes, dificultando o caminho da aprendizagem da língua portuguesa na escola, seja ela em sua forma escrita ou falada. É importante considerar esse fator na prática de ensino, antes mesmo de chegar à conclusão de que o texto do aluno é “fraco”, “seco” e “sem muitos recursos”, como pontuou a professora referida na pesquisa de Souza (2014).

Tendo em vista essa situação, é viável que o professor que atua nos cenários bi/multilíngue implemente em suas aulas o ensino do português como segunda língua (PL2), tendo como uma das premissas a troca comunicativa, que tem como objetivo ver a língua como “uma competência concreta (uma capacidade) a partir de uma dupla perspectiva: a da recepção (compreensão) e da produção (expressão), nas modalidades oral e escrita da língua. Isso significa que é necessário levar em consideração a língua como um todo” (Santos, 2016, p. 107).

Portanto, utilizar as mesmas estratégias de ensino da gramática da língua portuguesa para alunos que possuem uma socialização conceitual diferente pode ser um problema, pois os alunos imigrantes a adquirem a partir de um processo mental de simbiose e cultura. Desse modo, é preciso pensar que existem estratégias diferenciadas para ensinar alunos imigrantes, sem utilizar meios que excluam os traços linguísticos e culturais que eles trazem, sem compará-los com alunos falantes nativos da língua portuguesa, ou seja, vê-los como sujeitos que trazem consigo traços linguísticos e culturais que não são os mesmos dos alunos que nascem e têm como primeira língua, o português do Brasil.

E, ao professor, fica o desafio de repensar e implementar essa prática pedagógica em sala de aula para assim poder contemplar a diversidade, valorizar a aprendizagem da língua portuguesa e o ato de escrever como possibilidade de expressão de maneira autoral.

Para tanto, é necessário refletir sobre a necessidade de ajustamento de um ensino em todas as esferas, que rompa paradigmas e inclua as diferenças no espaço escolar. Isso implica necessariamente abrir caminhos para uma discussão sobre a aprendizagem da língua portuguesa em contextos de diversidade linguística e cultural em nosso país, tendo em vista que temos um território cercado por 122 cidades fronteiriças. É preciso falar sobre esse ajustamento, pois só assim surgirão políticas educacionais que contribuirão para essa situação.

Ainda sobre essas políticas, Oliveira e Altenhofen (2011, p.199) afirmam que “programas de educação bilíngue/multilíngue vêm sendo restritos a modelos de escolas bilíngues de prestígio e escolas indígenas, cada qual com suas especificidades”, o que não contribui para a realidade educacional das regiões de fronteira, por isso é necessário o surgimento de programas em educação que auxiliem contextos de diversidade que geralmente são esquecidos.

## **Os desafios para ensinar o português como segunda língua – da sala de aula à formação de professores no Brasil**

O desejável acesso ao mundo letrado é uma das propostas da escola, ainda que esse mundo seja encarado pelos professores como um verdadeiro desafio para os dias atuais. É comum alguns desses desafios aparecerem de modo recorrente nos desabafos de muitos professores de língua portuguesa: “meus alunos apresentam marcas de oralidade na produção textual”, “eles têm dificuldade em produzir e interpretar textos” e, agregado a essas dificuldades, surge o julgamento de que “esse tipo de aluno não sabe escrever”.

Essas dificuldades se tornam ainda maiores quando estão ligadas a alunos imigrantes falantes de outras línguas, que cresceram em comunidades linguísticas diferentes da nossa e que chegam à escola brasileira precisando falar e escrever de acordo com as normas estabelecidas pela gramática da língua portuguesa. Aliado a todas essas dificuldades, ainda é comum surgir o estigma de que esses alunos nunca atingirão a variedade padrão da língua portuguesa, o que torna a situação ainda mais desfavorável, e o custo de aprendizagem, maior.

Esse cenário serve para nos fazer pensar sobre duas questões indissociáveis que devem ser pontuadas nesta discussão: o entendimento acerca da realidade desses sujeitos que trazem consigo marcas de uma comunidade linguística e os papéis da escola, da universidade e do Estado em lidar com elas, oferecendo-lhes um ensino que contribua para a formação de um sujeito real, que hoje se faz presente em várias escolas brasileiras na atualidade.

A dicotomia entre as bagagens social e linguística que alunos imigrantes trazem e a que devem adquirir num novo ambiente escolar pode fazer deles sujeitos de um processo caracterizado de inclusão e exclusão concomitantes. Esse paradoxo se justifica pela dicotomia de uma não pertença identitária, pela ebulição de sentimentos quando se depararam com diferentes situações e pela necessidade de integração social, ou seja, eles têm que aprender uma nova língua e absorver traços culturais que os possibilitem conviver com outras pessoas em um novo país.

Alguns estudos como o de Schumman (1978) e Dauree Reveyrand-Coulon (2009) analisam a relação entre a aprendizagem de uma segunda língua e o contexto de integração dos aprendentes. Para Schumman (1978), quanto menor for a barreira psicossocial percebida pelos aprendentes de uma segunda língua, maior será a inserção e o sucesso no processo de aprendizagem. Dauree Reveyrand-Coulon (2009, p.419) alertam para o fato de que, “quando o imigrante consegue, aos poucos, encontrar equilíbrio no país de imigração através do trabalho, de um local de habitação e de um grupo de amigos, ele aprende a viver no país de

adoção e compreende mais facilmente seus códigos linguísticos e sociais”. Ou seja, a integração desses alunos na escola é o primeiro passo pedagógico para a efetivação do sucesso escolar do aluno imigrante.

Portanto, é importante pensar sobre a maneira como a escola acolhe e integra alunos oriundos de outros países, se suas particularidades estão sendo atendidas e respeitadas, para que no futuro eles não se tornem sujeitos representativos do “fracasso escolar”. Cabe à instituição pensar sobre os valores que os segregam e banem, pois a superação da exclusão escolar deve ir muito além do mero direito à vaga. Promover uma relação de pertencimento é uma das ações pedagógicas inclusivas que deve ser efetivada para fazer com que eles se sintam incluídos no processo educativo.

Transformar práticas pedagógicas condicionantes em edificantes para esses sujeitos deveria ser a base de pensamento para professores que lecionam nesses contextos de diversidade. Há, por isso, a necessidade de existir um alargamento conceitual do que seja uma escrita “certa” ou “errada”, para que o professor tente compreender o que o aluno coloca no papel, pergunte a ele, caso não entenda, qual era sua intenção/proposta e, ao final, trace estratégias que alcancem seu objetivo. O que não é razoável, diante dessas situações, é criar estigmas sobre esses alunos, atribuindo-lhes o peso da expressão “eles não querem progredir”.

Os estudos de Cunha (2012) e de Souza (2014) comprovam que alunos imigrantes interagem naturalmente com alunos brasileiros fora da sala de aula. Isso demonstra claramente que, nesses ambientes, eles conseguem experienciar uma “gramática comunicativa” (Santos, 2016) que dê conta de atos e situações práticas que viabilizem uma comunicação espontânea. Para Santos (2016), o uso dessa gramática é fundamental no trabalho com imigrantes em escolas brasileiras, pois ela volta-se para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira que se apoia nos usos efetivos, com o objetivo de ajudar os aprendizes a adquirir uma competência comunicativa na língua em questão.

Ainda sobre o ensino da gramática que vise uma produção linguística espontânea e comunicativa para alunos não falantes do português como primeira língua, Mateus et al. (2009, p. 136) orientam que o professor pense sobre o ensino focalizado no significado e, somente depois, na forma:

Dado que os alunos atendem primeiro ao significado, é conveniente ensinar gramática começando pelos nomes e adjetivos básicos, introduzindo depois os verbos (cuja flexão os torna mais complexos), e só depois as palavras funcionais como preposições e artigos, e palavras cujas terminações marcam o tempo e o número.

O que não se deseja, principalmente em escolas inseridas em contextos como os apontados neste estudo, é que tenhamos práticas pedagógicas homogêneas para crianças que apresentam o português como segunda língua e, por isso, necessitam de uma forma diferenciada/específica de ensino que atenda às suas questões. Analogamente, seria o mesmo que utilizar métodos tradicionais para ensinar gramática a alunos que nasceram com deficiência auditiva e não conseguem se apropriar das mensagens emitidas durante as aulas. Ou seja, é preciso que no Brasil aprendamos a ensinar o português como segunda língua, mas, para isso, se faz necessária uma formação teórico-metodológica cujos objetivos sejam capazes de atender a essa parcela da sociedade que a cada dia busca a escola como lugar de formação, promoção social e integração socioprofissional.

Meyer (2016, p.35) acredita que cabe à universidade brasileira contemplar esse novo cenário educacional nos cursos de formação, pois somos carentes de disciplinas que ensinem o português como segunda língua e que reconheçam um ensino intercultural. A autora

também destaca a necessidade de fazer com que professores desenvolvam a sensibilidade de ensinar o português como segunda língua, o que lhes faculta ter uma consciência “de fora”, ou seja, uma visão externa da língua, afinal “línguas diferentes são mundos diferentes”.

Quando trabalhamos com segundas línguas [...] não basta aprender o subjuntivo. Não basta ensinar o seu aluno a usar os pronomes pessoais retos e oblíquos. Não basta ensinar o seu aluno a conjugar os verbos. Ele precisa aprender a colocar tudo isso no contexto da cultura brasileira (Meyer, 2016, p.42).

Assumir os desafios para um ensino efetivo da língua portuguesa como L2 para alunos imigrantes em escolas brasileiras é um dos grandes passos para o avanço da educação brasileira. Quando Meyer (2016, p.46) afirma que “os nossos cursos de Letras em geral não preparam para este campo de trabalho” e que “não basta ser falante de português para ser professor de português para estrangeiros”, ela consegue alertar para o ponto-chave desta discussão, que é a formação de professores. Nesses casos, não basta que o professor de língua portuguesa se pautar prioritariamente no ensino estrutural da língua, é preciso que ele traga para a sua prática um ensino associado a conhecimentos, experiências e valores do aluno imigrante e nunca tente subtrair aspectos culturais ou identitários que eles trazem para o ambiente escolar.

É necessário que os cursos de formação de professores pensem naqueles que representam as exceções presentes na sala de aula, que o mundo acadêmico compreenda a “Educação” com letra maiúscula, conforme aponta Senna (2014, p. 66):

É verdade, ou melhor, eis a verdade entre nós professores: são as exceções, as pessoas que sobram nas teorias e nos métodos de ensino, que permanecem em nossas mentes como enormes lacunas de conhecimento, como uma sensação desagradável de impotência e incompetência. Justamente nisto reside a maior singularidade deste campo que vimos chamando linguística aplicada ao letramento e à alfabetização, ou seja, o olhar para fora do senso comum, para as minorias intelectuais, uma humanidade cujas estruturas não se sujeitam às dinâmicas das políticas paradigmáticas determinadas na alta academia. Certamente seja este o motivo pelo qual estejamos tão próximos da área de educação, melhor dizendo, Educação, com maiúscula, esta que sabe acolher e respeitar a todos e, em razão disto, muitas vezes é tão mal compreendida no mundo acadêmico.

Aliado à ausência da oferta de disciplina português como língua estrangeira (PLE) em universidades ou às lacunas existentes nos cursos de formação, há de se pontuar uma questão que está inter-relacionada ao trabalho do professor em sala de aula, que é a utilização de um material pedagógico apropriado para o ensino a alunos que não têm o português como primeira língua. Dificilmente encontram-se materiais dentro das escolas que não estejam de acordo com o formato de ensino do português como língua materna, e quase não há propagandas de editoras fornecendo livros didáticos e paradidáticos que levem essa realidade em consideração no ensino público brasileiro. Uma reconfiguração metodológica desses materiais de apoio é imprescindível nesses casos, pois alunos e professores precisam ter em mãos materiais que promovam um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e que abordem o português como segunda língua, já que essa é uma realidade de muitas escolas no século XXI.

Lemos (2009, p.55) adverte para o fato de que essa necessidade pedagógica ainda não recebeu a devida atenção e de que a criação de materiais voltados ao ensino do PL2 não deve ser uma ação negligenciada pelas instituições educacionais e pelos professores, pois eles

contribuem tanto para o desenvolvimento do aluno quanto para a prática do professor que trabalha com esse contexto.

Torna-se, assim, necessário um trabalho conjunto de especialistas do ensino de língua não materna e de cada disciplina que, tendo em consideração as características do discurso acadêmico, em geral, e de cada área curricular em particular, estabeleça competências linguísticas fundamentais e estratégias para o seu desenvolvimento, que sirvam de base à criação de materiais destinados aos vários níveis de ensino. Para cada área, estes devem contemplar, por exemplo, a aprendizagem do léxico específico e dos seus contextos de uso, as estruturas discursivas fundamentais, assim como o desenvolvimento de competências receptivas, preparando o aluno para a compreensão do discurso da aula e dos manuais, e produtivas, abordando de forma explícita a produção dos textos orais e escritos adequados ao contexto escolar. Só assim o acesso equitativo ao currículo, referido na legislação, poderá ser assegurado.

As discussões realizadas anteriormente demonstram a importância de uma educação linguística que reconheça a existência de mais de uma língua e de uma cultura no espaço escolar, fazendo desse ambiente um laboratório de aprendizagem e inclusão significativa. Essas constatações são ratificadas nas afirmações que fomentam a prática bilíngue/multilíngue nas escolas, conforme depoimentos a seguir.

As crianças que dominam mais do que uma língua têm probabilidades acrescidas de atingir um nível superior de desenvolvimento das capacidades metalinguísticas e estão mais bem preparadas para adquirir novas línguas e novas culturas e para reconhecer a importância de conhecer e usar várias línguas. Estes benefícios aplicam-se tanto aos alunos provenientes da imigração como aos alunos do país de acolhimento (Mateus et al., 2009, p.139).

Nosso pensamento ganha, com o aprendizado de cada língua, uma modificação e tonalidade, de modo que o políglotismo, além de ter várias utilidades indiretas, é também um meio direto de formação espiritual, pois aperfeiçoa e corrige nossas apreciações com a introdução da pluralidade e das sutilezas de conceitos, aumentando também a flexibilidade de pensamento à medida que o conceito se torna mais livre da palavra com o aprendizado de várias línguas (Schopenhauer, 2009, p.153).

Portanto, a partir desse reconhecimento, reforça-se a ideia de que ações de convivência de línguas na escola devem ser incentivadas por parte dos professores, da escola e do Estado, pois como os autores pontuaram, elas só contribuem para o desenvolvimento cognitivo e social.

Vários estudos até aqui mencionados demonstraram a necessidade e os anseios por uma formação que contemple a atuação do professor em contextos multilíngues e multiculturais. O diálogo entre a realidade dessas escolas que recebem alunos imigrantes e os cursos de formação ainda é modesto no Brasil, o que torna suscetíveis as competências e as habilidades do professor que trabalha com essa realidade. Também se faz necessário dialogar sobre o entendimento do que seja ensinar a língua portuguesa a alunos imigrantes, não se resumindo ao ensino de seu sistema gramatical e à nomenclatura correspondente, mas tendo como objetivo a ressignificação do ensino da língua portuguesa para alunos que a têm como uma língua estrangeira.

É perceptível que, nas últimas décadas, as universidades públicas brasileiras avançaram nas áreas de pesquisa e ensino com o intuito de contemplar o número significativo de imigrantes matriculados nas instituições públicas, propondo ações/atividades instrumentais que ensinem português para estrangeiros. Todavia, Almeida Filho (2012, p.727) indica que há

ainda a falta de consciência do valor estratégico do ensino do português como língua estrangeira (PLE) nas universidades, o que impede

[...] a introdução de disciplinas, bloqueia a contratação de professores em postos de carreira, adia a institucionalização de disciplinas no currículo que abririam portas de formação para atuação posterior de egressos de cursos de Letras como professor(a) de PLE no Brasil e em outros países.

A importância desse componente curricular do curso de Letras já foi objeto de uma moção aprovada no II Encontro Nacional de Políticas para o Ensino de Línguas Estrangeiras (II ENPLE): “Que os cursos de Letras incluam imediatamente o estudo do PLE em seus currículos, de modo a alargar o horizonte de interesses acadêmicos e profissionais dos egressos” (Almeida Filho, 2012, p.728).

Ainda com relação ao que tange à formação profissional voltada ao ensino do português como segunda língua, é preciso ressaltar a lacuna existente na formação direcionada a professores do primeiro ciclo da educação básica. Infelizmente, não há programas institucionalizados dentro das universidades que visem alcançar a realidade do professor alfabetizador, ou seja, daquele que precisa desenvolver competências e habilidades pedagógicas para, já nos anos iniciais, atender crianças que chegam à escola sem saber falar o português, ou que até conhecem a língua portuguesa, mas que não a utilizam em casa porque seus pais mantêm a língua materna como forma de diálogo.

Essa realidade deveria estar presente não só nos cursos de Letras, mas também no currículo de formação de professores dos cursos de Pedagogia, principalmente em regiões que apresentam uma demanda por políticas educacionais que atendam imigrantes, pois um professor que desconhece os mecanismos adequados por falta de formação pode desconsiderar a diversidade linguística, as diferenças culturais e os aspectos sociocomunicativos dentro da sala de aula. Em outras palavras, há de se pensar em uma formação que contemple a chegada desses alunos à escola e promova a alfabetização daqueles que não apresentam a língua portuguesa como língua materna. Há de se pensar em educar para a diversidade, conforme defende Senna (2014, p. 58):

A diversidade nos assusta, e tendemos a compreendê-la como indício de desordem ou fracasso de aprendizagem, ambas situações que tentamos evitar organizando turmas ideais, homogêneas, cheias de alunos iguais uns aos outros. Tudo em vão, naturalmente, pois escolas – tal como tudo mais relacionado à Educação – são fenômenos com vida e alma próprias, livres e absolutamente fora de nosso controle, fenômenos cuja existência depende do diverso, do imprevisível acaso. Às vezes, como pesquisador, os alunos, as escolas e a Educação me exasperam muito, levam-me ao limite da razão. Entretanto, é justamente lá, no limite da razão acadêmica, que a Educação se revela em toda a sua grandeza, no instante exato em que o professor fala mais alto e os alunos – *as pessoas vestidas de alunos* – tornam-se mais importantes do que quaisquer hipóteses que se tenha sobre eles.

Estudos apresentados no início desta reflexão apontaram problemas educacionais graves em escolas inseridas em regiões de fronteira, os quais foram motivados pela ausência de uma educação pela/para diversidade e pela fragilidade com que professores desenvolvem a relação teoria-prática em sala de aula. Essas escolas, que têm na linha de frente a figura do professor, não conseguiam articular situações de ordem conceitual com a prática pedagógica. É preciso destacar que a exposição dessa situação não tem como objetivo demonizar a atuação do professor que está em sala de aula, tendo em vista que ele dispõe de um tempo reduzido em sala para trabalhar com muitos alunos em uma turma heterogênea e, na maioria das vezes,

não pode contar com apoio para orientações ou materiais didáticos específicos. É nesse sentido que é preciso abrir esse diálogo com o propósito de pensar sobre a necessidade de deixar que a diversidade entre em nossas escolas pelo portão da frente, que os cursos de formação consigam promover uma articulação entre a teoria e uma prática pedagógica reflexiva.

Segundo Ribeiro et al. (2016, p.196), o que se espera de um futuro professor é que ele

[...] possa assumir o papel de facilitador da aprendizagem, superando a ideia de mera transmissão de conhecimentos. Para isso, precisará entender que o desenvolvimento profissional se constrói pela pesquisa, pela autonomia e pela flexibilidade para melhor promover o envolvimento dos alunos com suas aprendizagens. [...] que o permita compreender a complexidade das sociedades multiculturais e desenvolver uma atitude positiva diante desses aspectos de modo a considerá-los quando das escolhas metodológicas e didáticas.

Essa desarticulação da escola com as questões linguísticas e culturais trazidas pelos imigrantes vai de encontro ao direito universal à educação, amplamente divulgado pela Constituição Brasileira de 1988; ao Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, aprovado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1966, e ao movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, nos anos 2000. Esses documentos estabelecem a necessidade de uma nova visão para educação inclusiva que atenda estudantes que chegam a um país estrangeiro e que precisam receber os direitos básicos de um cidadão – e a educação é um deles.

A UNESCO também tem se preocupado com as questões que envolvem a educação para imigrantes no mundo. Em maio de 2015, aconteceu em Incheon, na Coreia do Sul, o Fórum Mundial da Educação, que teve como um dos objetivos reafirmar o movimento Educação para Todos. Desse encontro resultou a Declaração de Incheon – Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Um dos compromissos para a agenda proposta é assegurar uma educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa e que não deixe “ninguém para trás”.

Dois outros pontos importantes se destacam como metas na Declaração de Incheon (2015) e endossam a necessidade do que vem sendo discutido até aqui, a saber: i) desenvolver sistemas educacionais mais inclusivos que atendam “deslocados internos e refugiados” e ii) empoderar professores para que eles promovam conhecimento e ajudem a responder desafios locais e globais.

Por isso, é fundamental trazer à tona propostas que pensem nas questões linguísticas que envolvam a presença e a aprendizagem de imigrantes em escolas públicas do nosso país. A língua é um instrumento fundamental para que essas pessoas interajam e consigam estabelecer vínculos sociais, afetivos e financeiros; por isso, professores precisam receber qualificação profissional e as escolas, desenvolver projetos pedagógicos que viabilizem a aprendizagem de imigrantes. Sem o desenvolvimento dessas ações, certamente muitos alunos “ficarão para trás”.

## Conclusão

Inúmeras questões pontuadas nesta reflexão permanecem ainda hoje pouco discutidas no domínio da educação linguística para alunos imigrantes residentes no Brasil, porém falar sobre elas é um primeiro passo para a efetivação de um processo de desenvolvimento e a inclusão desses sujeitos em nossas escolas. Para tanto, tratá-los como alunos em processo de

desenvolvimento, inseridos em um ambiente desnaturalizado, que não apresentam distúrbios intelectuais, talvez seja uma primeira alternativa para educadores que lidam com essa situação. É, portanto, necessário entender que o ensino da Língua Portuguesa a alunos estrangeiros é um grande desafio para os professores, gestores e universidades, os quais terão que levar em consideração todos os elementos sociolinguísticos e culturais que eles apresentam.

Não se pretende aqui apresentar receitas prontas que resolvam a situação desses alunos, mas abrir espaço para uma reflexão que tenha um tom de sensibilização e que alcance a prática pedagógica de professores que convivem com essa realidade presente em nosso país, haja vista o número de imigrantes que têm chegado ao Brasil nos últimos anos.

Há de se considerar que essa sensibilização também deve compreender outras instâncias de ensino, como, por exemplo, os cursos de formação de professores, já que a prática docente está diretamente ligada à formação. Por isso, é tão importante que as universidades considerem a realidade local e os anseios daqueles que estão em sala de aula como objeto de formação acadêmica, pois em nada adiantará um currículo acadêmico que não dê suporte às questões enfrentadas no ambiente escolar local. A partir da associação entre conhecimentos disciplinares e a realidade escolar, poderá haver uma ponte que dê sustentação a um saber teórico-prático que assista à situação tanto do aluno quanto do professor.

Também é válido pontuar que os cursos de Letras precisam contemplar dentro de sua grade curricular o ensino do português como língua não materna, pois assim oferecerão ao professor uma formação mais abrangente do ensino da língua, fazendo com que ele desenvolva uma sensibilidade para lidar com alunos que não a possuem como primeira língua.

Portanto, é necessário oportunizar a relação de contato na escola, entre pessoas de culturas e línguas diferentes. Mas, para isso, é viável que essa oportunidade venha potencializada de recursos que deem suporte para essas questões, como formação de professores (em nível de graduação, pós-graduação e formação continuada), materiais pedagógicos de apoio, políticas públicas de amparo à situação do imigrante e legitimação dessa realidade por parte das autoridades e instituições que são responsáveis pela educação brasileira.

## Referências

- Almeida Filho, J. C. P. (2012). Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In Lobo, T., Carneiro, Z., Soledade, J., Almeida, A., & Ribeiro, S. (Orgs). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*, 723-728. Salvador, BA: EDUFBA. Recuperado em: 22 nov. 2017, de <http://books.scielo.org/id/67y3k/pdf/lobo-9788523212308-51.pdf>
- Baker, Colin. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 3rd ed. Multilingual Matters LTD.
- Berger, I. R. (2015). Experiências e ações de política linguística no âmbito do observatório da educação na fronteira. *Revista do GEL*, 2(12), 138-163.
- Cunha, P. S. da C. C. (2012). *Bilinguismo: discursos de professores em área de fronteira* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Roraima, Boa Vista.

- Dalinghaus, I. V. (2009). *Alunos brasiguaios em escolas de fronteira Brasil/Paraguai: um estudo linguístico sobre aprendizagem do Português em Ponta Porá, MS* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.
- Daure, I., & Reveyrand-Coulon, O. (2009). Transmissão cultural entre pais e filhos: uma das chaves do processo de imigração. *Psicologia clínica*, 21(2), 415-429. Recuperado em: 23 nov. 2018, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-56652009000200011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652009000200011)
- Lemos, H. (2009). *Metodologias e materiais para o ensino do português como língua não materna*. Lisboa: ILTEC.
- Mateus, M. H. M, Caels, F, & Carvalho, N. (2009). O ensino do Português em contexto multilíngue – o que aprendemos com o Projecto Diversidade Linguística. *Revista Imediações*, 1(1), 126-141.
- Meyer, R. M. de B. (2016). Estudos em PL2E no Brasil: trajetórias e tendências. In Ribeiro, A. do A. (Org.) *Ensino de Português do Brasil para estrangeiros: internacionalização, contextos e práticas*. Rio de Janeiro: Epublik.
- Nettle, D., & Romaine, S. (2000). *Vanishing Voices: The Extinction of the World's languages*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Oliveira, G. M., & Altenhofen, C. V. (2011). O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística no Brasil: inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. In Mello, H., Altenhofen, C. V., & RASO, T. (Orgs.). *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.
- Pires-Santos, M. E. (2004). O cenário multilíngue/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Ribeiro, A. E. do A., Ribeiro, A. do A., & Baptista, A. R. (2016). Formação de professores de português para estrangeiros: Reflexões a partir da produção acadêmica brasileira. In: Ribeiro, A. do A. (Org.) *Ensino de Português do Brasil para estrangeiros: internacionalização, contextos e práticas*. Rio de Janeiro: Epublik.
- Santos, L. (2016). Para uma gramática da enunciação do português: os atos de fala. In: Ribeiro, A. do A. (Org.) *Ensino de Português do Brasil para estrangeiros: internacionalização, contextos e práticas*. Rio de Janeiro, RJ: Epublik.
- Schopenhauer, A. (2009). *A arte de escrever*. Porto Alegre: L & M.
- Schumann, J. (1978). The acculturation model for second language acquisition. In Gingras, R. (ed.) *Second language acquisition and foreign language teaching*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics, 27-50.
- Senna, L. A. G. (2008). Formação Docente e Educação Inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*, 38 (133), 195-219.
- Senna, L. A. G. (2014). O campo acadêmico do letramento e da alfabetização no Brasil: Estados e perspectivas da pesquisa em linguística aplicada. *Revista Teias*, 15(38), 57-74.
- Silva, G. M., & Tristoni, R. H. P. (2012). Diversidade Cultural e Linguística nas escolas de fronteira Brasil/Paraguai. *Projeto saber: travessias*, 6(1), 234-247.

Souza, J. M. P. de. (2014). *Representações sociais de professores de língua portuguesa e inglesa sobre o bilinguismo em escolas no município de Bonfim – fronteira Brasil/Guiana Inglesa* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.

Tristoni, R. H. P. (2015). Fronteira – (Des)encontro de línguas e culturas. *Projeto saber: travessias*, 11(3), 92-109.

Recebido: 27/05/2019

Aceito: 06/09/2019

Publicado: 06/12/2020

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final a ser publicada.