

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Subjetividade e interculturalidade no ensino de português como língua de acolhimento: análise de documentos de políticas educacionais

Eliani de Moraes Santos

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18390>

Submetido em: 2026-10-12

Postado em: 2026-10-14 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

SUBJETIVIDADE E INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: ANÁLISE DE DOCUMENTOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

SUBJECTIVITY AND INTERCULTURALITY IN THE TEACHING OF PORTUGUESE AS A HOST LANGUAGE: AN ANALYSIS OF EDUCATIONAL POLICY DOCUMENTS

Eliani de Moraes Santos

Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3764-3918>

RESUMO

Este artigo busca compreender como a subjetividade do estudante migrante internacional é construída em documentos de políticas educacionais brasileiras, a partir das noções de interculturalidade e plurilinguismo, no âmbito do Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Examinam-se três documentos em dois níveis normativos: a Base Nacional Comum Curricular (2018) e o Plano Nacional de Educação (2026), em nível nacional, e a Portaria 94/2025, em nível distrital. A pesquisa, qualitativa, baseada na análise documental e na análise de conteúdo de Bardin (2010), mobiliza a interculturalidade crítica (Walsh, 2009) e o plurilinguismo (Conselho da Europa, 2001) para examinar como as políticas respondem à diversidade linguística e cultural, enquanto a Teoria da Subjetividade (González Rey, 2004) orienta a análise da posição atribuída ao estudante migrante. Os resultados indicam que, embora haja avanços no reconhecimento da diversidade cultural, as políticas não incorporam de forma estruturante o plurilinguismo e a interculturalidade. O estudante migrante é construído como sujeito a ser adaptado, e não como sujeito produtor de sentidos, o que resulta em sua invisibilização subjetiva. Uma política de acolhimento efetiva exigiria normatizações que tratem o plurilinguismo e a interculturalidade como dimensões cotidianas do acolhimento.

Palavras-chave:

Português como língua de acolhimento, Políticas linguísticas, Migração internacional, Interculturalidade, Subjetividade.

Subjectivity and interculturality in the teaching of Portuguese as a Host Language: an analysis of educational policy documents

Abstract

This article seeks to understand how the subjectivity of the international migrant student is constructed in Brazilian educational policy documents, based on the notions of interculturality and plurilingualism, within the scope of Portuguese as a Host Language (PLAc). Three documents are examined at two normative levels: the National Common Curricular Base (BNCC, 2018) and the National Education Plan (PNE, 2026), at the national level, and Ordinance No. 94/2025, at the district level. The qualitative research, based on document analysis and Bardin's (2010) content analysis, draws on critical interculturality (Walsh, 2009) and plurilingualism (Council of Europe, 2001) to examine how the policies respond to linguistic and cultural diversity, while the Theory of Subjectivity (González Rey, 2004) guides the analysis of the position assigned to the migrant student. The results indicate that, although there are advances in the recognition of cultural diversity, the policies do not structurally incorporate plurilingualism and interculturality. The migrant student is constructed as a subject to be adapted, rather than as a subject who produces meanings, which results in their subjective invisibility. An effective host language policy would require regulations that treat plurilingualism and interculturality as everyday dimensions of welcoming.

Keywords: Portuguese as a host language, Language policy, International migration, Interculturality, Subjectivity.

Introdução

A presença crescente de migrantes internacionais nas escolas da rede pública brasileira tem exigido resposta de políticas linguísticas e práticas pedagógicas vigentes. Essa situação tem mostrado o quanto a organização escolar atual tem limitações por ser historicamente orientada para um ensino homogeneizante e monolíngue (Maher, 2007a), que trata a diferença intercultural como um déficit e não como um repertório a ser explorado e reconhecido. Neste âmbito, emerge o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) como uma especificidade de ensino de língua em caráter de urgência, para pessoas em situação de vulnerabilidade, com o fim de inserção e pertencimento à sociedade (Grosso, 2010). Esse cenário se manifesta tanto em documentos de nível nacional quanto em documentos de nível distrital, como é o caso da Portaria 94/2025, que trata do acolhimento linguístico de estudantes migrantes internacionais no Distrito Federal (DF).

Apesar de alguns avanços em documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2026) e a Portaria 94/2025, ainda persistem lacunas no que se refere a um ensino baseado no plurilinguismo e na interculturalidade como princípio estruturante de política educacional. A dimensão subjetiva, ou seja, os sentidos que o estudante migrante produz sobre si, o espaço escolar e a própria língua, permanece invisibilizada.

Sob esse viés, o presente artigo busca responder à seguinte pergunta: como a subjetividade do estudante migrante internacional é construída em documentos de políticas educacionais, a partir das noções de interculturalidade e plurilinguismo, no âmbito do PLAc? O objetivo é analisar, de forma articulada, como documentos de políticas educacionais (BNCC, PNE e Portaria 94/2025) reconhecem — ou silenciam — a dimensão linguística, cultural e subjetiva do estudante migrante, tendo como referencial a Teoria da Subjetividade de González Rey e Mitjáns Martínez (2017) e os fundamentos conceituais do PLAc.

O artigo está organizado da seguinte maneira: a fundamentação teórica articula os conceitos de cultura, migração, subjetividade e PLAc; a metodologia apresenta a abordagem qualitativa com análise documental; a análise de dados examina os três documentos em dois níveis normativos, do macro para o micro, BNCC (2018) e PNE (2026) em nível nacional, e Portaria 94/2025 em nível distrital, com base nos eixos de plurilinguismo e interculturalidade; e as considerações finais trazem os principais achados e suas implicações na educação dos migrantes internacionais.

2. Fundamentação teórica

2.1 Cultura, migração, interculturalidade e plurilinguismo no contexto educacional brasileiro

A análise da presença de estudantes migrantes internacionais na escola pública brasileira requer uma concepção de cultura que rompa com entendimentos estáticos ou meramente descritivos. Em diálogo com Geertz (1989), Bizerril (2015) contribui para compreendê-la como sistema simbólico público, isto é, como produção social de significados compartilhados que confere inteligibilidade à ação humana e sustenta a comunicação. Bizerril (2015) ainda critica perspectivas que limitam a cultura ao comportamento observável ou a conteúdos intrapsíquicos. Contudo, Bizerril (2015) adverte que tal concepção não deve ser tomada de forma acrítica, pois, se reificada, pode reiterar leituras homogeneizantes dos sistemas culturais e obscurecer seu caráter processual e atravessado por tensões. No contexto migratório, essa ressalva ganha centralidade. Os encontros interculturais evidenciam que a cultura não se apresenta como estrutura fixa, mas como campo de

negociação simbólica. Nele, pertencimentos, valores e formas de significar o mundo são continuamente tensionados e reelaborados. Essa perspectiva permite compreender que identidades e pertencimentos não são fixos e se transformam por meio das trocas cotidianas. A partir dessa perspectiva, a experiência migratória não pode ser compreendida apenas como mudança geográfica ou administrativa. Ela envolve o encontro entre diferentes repertórios de linguagem e formas de vida, de modo que o sujeito passa a navegar em novos códigos sociais e de aprendizagem. Como observa Bizerril (2015), os processos interculturais contemporâneos são marcados por biografias complexas e experiências reflexivas de contato entre diferentes tradições culturais.

Nessa direção, Cuche (2002) contribui para compreender que o contato entre culturas não implica substituição linear de uma pela outra, mas pode produzir rearranjos, sincretismos e formas híbridas de pertencimento. O sujeito migrante não abandona integralmente sua cultura de origem ao ingressar em outro contexto nacional; ao contrário, sua experiência tende a ser atravessada por processos de reconfiguração cultural, nos quais referências distintas coexistem, tensionam-se e reelaboram-se.

Esse debate se amplia com Clifford (2000), cuja reflexão ajuda a pensar as culturas para além de unidades estáveis, isoladas e territorialmente encerradas. Em contextos de diáspora, mobilidade e circulação transnacional, os processos culturais passam a ser marcados por encontros, coproduções e resistências, em escalas locais e globais. Nessa perspectiva, língua e cultura não são domínios apartados: a língua não apenas comunica, ela condensa histórias, valores e visões de mundo. Essa realidade se intensifica com a globalização atual — a velocidade da internet une pessoas ao redor do mundo e os movimentos migratórios aproximam culturas no cotidiano, constituindo processos contínuos de troca e reconfiguração cultural. Observando os movimentos migratórios internacionais, tanto os migrantes quanto os cidadãos dos países que os recebem transformam suas perspectivas de mundo por meio dos encontros do dia a dia — como um migrante que abre uma loja para vender sua comida no país anfitrião. Além disso, a presença de migrantes transforma o cotidiano, no comércio, na culinária e até na própria língua, que incorpora palavras de outras culturas, como "*cuca*", do alemão "*Kuchen*", amplamente usada no sul do país. Por isso, aprender a língua do país de recepção é mais do que aprender estruturas gramaticais — é entrar em contato com um universo simbólico que organiza interações e possibilidades de vínculos.

Compreender a cultura como dinâmica, relacional e atravessada por disputas de significado (Geertz, 1989; Bizerril, 2015; Clifford, 2000) tem implicações importantes no campo educacional. A diferença cultural dos estudantes não pode ser interpretada como insuficiência, inadequação ou problema a ser corrigido. Ao contrário, sua presença explicita a necessidade de problematizar pressupostos monolíngues e homogeneizantes ainda fortemente presentes na escola. No caso brasileiro e nos países latino-americanos, essa

problematização se torna ainda mais necessária, considerando que a própria constituição histórica desses países é marcada por deslocamentos forçados e voluntários, contatos interculturais, colonialidade, diversidade linguística e reinvenção cultural (Walsh, 2009). Nesse contexto, importa distinguir uma interculturalidade funcional, que reconhece a diversidade sem questionar as relações de poder que a estruturam, e uma interculturalidade crítica, que procura transformar as condições institucionais e simbólicas que hierarquizam língua e cultura (Walsh, 2009). Essa distinção é fundamental para a análise de políticas educacionais destinadas a estudantes migrantes internacionais, dado que documentos normativos podem nomear a interculturalidade sem praticá-la em uma dimensão crítica, reproduzindo apagamento linguístico histórico. Desse modo, pensar a escolarização desse público implica também tensionar criticamente formas naturalizadas de compreender língua, cultura e pertencimento no interior das políticas e práticas educacionais.

Conectada à discussão sobre interculturalidade, a compreensão do plurilinguismo contribui como eixo central para a discussão sobre estudantes migrantes internacionais nas escolas públicas. É necessário diferenciá-lo do conceito de multilinguismo, que denota a coexistência de línguas em uma determinada instituição ou território. Já o conceito de plurilinguismo refere-se à competência do sujeito em transitar em diferentes línguas e variedades linguísticas, mobilizando esse repertório em suas práticas sociais e comunicativas (Conselho da Europa, 2001). Tal distinção é importante porque coloca o falante como um sujeito histórico e singular em sua trajetória linguística. No âmbito migratório, o repertório linguístico do estudante não é apenas um recurso comunicativo; ele condensa memórias, afetos, identidades e modos de significar o mundo. Por isso, uma política educacional que ignora ou apaga esse repertório produz o que Maher (2007a) aponta como silenciamento linguístico, que constitui o processo pelo qual a língua materna do estudante é progressivamente excluída do espaço escolar, produzindo consequências diretas em sua participação e autoestima. Em consonância, Maher (2007b) defende uma educação do entorno voltada para a interculturalidade e o plurilinguismo, que prepara também a comunidade escolar para o convívio com a diversidade. No contexto do PLAc, é importante reconhecer o plurilinguismo, compreendendo que não se deve substituir a língua de origem, mas sim valorizá-la, pois a língua de origem integra os sentidos subjetivos pelos quais o sujeito organiza sua experiência de pertencimento e inserção social (González Rey, 2004).

Na seção seguinte, discute-se a subjetividade social e individual a partir de González Rey, em sua relação com a experiência migratória.

2.2 Subjetividade social e individual: contribuições de González Rey para a compreensão da experiência migratória

Para compreender a experiência escolar de estudantes migrantes, para além do próprio contexto migratório, é necessário considerar os processos subjetivos que atravessam esse

percurso. Nessa direção, González Rey e Mitjáns Martínez (2017) propõem uma leitura da subjetividade que rompe com perspectivas objetivistas, centradas apenas nas estruturas sociais, e com visões internalistas que isolam o sujeito de suas relações com o mundo social. Em sua perspectiva, a subjetividade é um sistema dinâmico, histórico e dialético de produção simbólico-emocional. Esse sistema se organiza nas relações sociais e participa de sua transformação.

Uma das contribuições mais importantes dessa abordagem está na compreensão de que subjetividade individual e subjetividade social não são instâncias separadas. A subjetividade social pode ser pensada como o conjunto de sentidos que se organiza em instituições, grupos, práticas e relações coletivas, expressando valores, crenças e modos de vida socialmente compartilhados (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017). Já a subjetividade individual remete à forma singular como cada sujeito vive, interpreta e reorganiza suas experiências ao longo de sua trajetória. Essas duas instâncias se constituem mutuamente: o sujeito é atravessado pelas condições sociais e simbólicas em que vive, mas também as reinterpreta e tensiona por meio de sua ação.

Essa formulação é particularmente potente para pensar a migração internacional. A experiência migratória não se resume a uma condição jurídica, documental ou territorial; ela se refere a memórias, afetos e processos de reconstrução do sentimento de pertencer ao novo ambiente. O estudante migrante que chega à escola não ingressa apenas como alguém que “não domina a língua” ou que “precisa adaptar-se” ao novo contexto. Ele chega como sujeito constituído em uma história singular, atravessada por experiências familiares, sociais e culturais que moldam formas específicas de aprender, posicionar-se e construir vínculos em interações escolares.

Os conceitos de sentido subjetivo e configuração subjetiva são centrais para compreender esse processo. Em González Rey (2004), a noção de sentido subjetivo ajuda a compreender que as experiências humanas não são vividas de modo uniforme, pois ganham significações singulares produzidas na articulação entre história, emoção e processos simbólicos. Já a ideia de configuração subjetiva permite pensar a organização histórica desses sentidos na trajetória do sujeito, orientando seus modos de ação, emoção e posicionamento diante do mundo (González Rey, 2004; González Rey; Mitjáns Martínez, 2017). Assim, a vida escolar de estudantes migrantes não pode ser reduzida a variáveis externas observáveis, pois ela é atravessada pelos sentidos que esses sujeitos produzem sobre si, sobre a escola e sobre os vínculos que constroem nesse novo espaço social.

González Rey e Mitjáns Martínez (2017) também destacam a condição de sujeito, entendida como a capacidade de produzir novos sentidos e abrir caminhos próprios diante das situações vividas. Essa perspectiva é relevante para evitar leituras que reduzam o estudante migrante a alguém sem agência. É importante reconhecê-lo como sujeito das relações, capaz de criar

e negociar vínculos e identidades de forma a contribuir para a transformação do espaço escolar. A migração deve ser pensada, portanto, como uma experiência que reconfigura os sujeitos e os espaços.

Na próxima seção, discutem-se o acolhimento e a produção de sentidos de estudantes migrantes no espaço escolar.

2.3 Escola, acolhimento e produção de sentidos: implicações para estudantes migrantes na rede pública de ensino

A partir das contribuições de González Rey (2004) e González Rey e Mitjáns Martínez (2017), a escola não é um espaço neutro de transmissão de conteúdos, mas um território de produção de sentidos. Em suas formas de se organizar, a instituição escolar produz configurações subjetivas de reconhecimento e identidade que incidem diretamente sobre os sujeitos que nela circulam. No caso dos estudantes migrantes, essa dimensão torna-se ainda mais evidente, pois sua presença tensiona expectativas consolidadas em torno da língua e dos modos considerados esperados de participação escolar.

Nessa perspectiva, a chegada de estudantes migrantes à rede pública não deve ser tratada como acontecimento periférico ou excepcional; ao contrário, revela os limites de uma organização escolar frequentemente orientada por pressupostos monolíngues, nacionalizantes e homogeneizantes. Ao operar com a imagem implícita de um estudante ideal — plenamente fluente em português e familiarizado com os códigos culturais dominantes —, a escola tende a converter a diferença linguística e cultural do estudante migrante em um déficit pedagógico. Nesses casos, o que aparece como dificuldade individual do aluno revela, em grande medida, limites institucionais da própria escola para lidar com a pluralidade.

Cultura e subjetividade se articulam de forma central nessa discussão. Como visto, para Geertz (1989), Bizerril (2015) e Clifford (2000), a cultura é relacional, dinâmica e atravessada por disputas de sentido. Para González Rey (2004) e González Rey e Mitjáns Martínez (2017), a subjetividade se constitui na tensão entre o individual e o social. A partir disso, o cotidiano escolar não pode ser lido apenas em termos de regras ou normas institucionais. Ele precisa ser analisado também como espaço no qual circulam sentidos diversos sobre quem pertence, fala e aprende.

Desse modo, reconhecer a singularidade dos estudantes migrantes não significa apenas afirmar, genericamente, a importância da diversidade. Significa compreender que cada estudante chega à escola com uma trajetória marcada por sentidos subjetivos produzidos em diferentes contextos — família, comunidade, país de origem, deslocamento migratório, experiências anteriores de escolarização e novos encontros vividos no espaço escolar. Tais elementos precisam ser considerados na escuta pedagógica e tornam-se condição central para que a escola não reduza esse público a categorias simplificadoras.

Ao mesmo tempo, o pertencimento não pode ser concebido como efeito automático da matrícula ou do acesso formal à escola. O pertencimento é produção relacional, simbólica e institucional. Quando a escola valoriza a língua, a história e os repertórios culturais desses sujeitos, cria reconhecimento e vínculo. Caso contrário, tende a contribuir para exclusão e silenciamento (Maher, 2007a).

Nesse contexto, o acolhimento precisa ser compreendido para além de procedimentos administrativos de recepção ou de um gesto de tolerância. Acolher, em termos educacionais, implica reconhecer que a inserção escolar de estudantes migrantes envolve processos complexos de negociação de sentidos e enfrentamento de rupturas próprias do ato de migrar. Significa também compreender que a língua de escolarização pode tanto operar como mediação de acesso ao conhecimento quanto converter-se em mecanismo de exclusão, dependendo das concepções pedagógicas e institucionais que orientam seu ensino. Por isso, a discussão sobre acolhimento, no campo educacional, não pode ser dissociada da reflexão sobre língua, cultura e subjetividade.

Considerando as especificidades da rede pública de ensino, essa discussão não se restringe às disposições éticas de professores e gestores — ela exige atenção às condições institucionais que tornam possíveis ou limitam práticas consistentes de acolhimento. Em sistemas educacionais com pouca formação específica e muitas desigualdades estruturais, o atendimento a estudantes migrantes tende a depender de iniciativas isoladas e improvisadas. A presença desses estudantes na escola pública não afeta apenas o trabalho docente — ela questiona a própria lógica institucional que define o que conta como aprendizagem adequada. Na próxima seção, discute-se a abordagem de PLAc.

2.4 Para além do acesso: notas para uma abordagem do Português como Língua de Acolhimento

As discussões desenvolvidas até aqui mostram que a presença de estudantes migrantes na escola pública exige uma revisão mais profunda de como se compreendem língua, ensino e acolhimento. A cultura é dinâmica e relacional (Geertz, 1989; Bizerril, 2015; Clifford, 2000) e a subjetividade se constitui nas tensões entre o individual e o social (González Rey, 2004; González Rey; Mitjáns Martínez, 2017; González Rey; Goulart, 2019). A partir disso, o ensino da língua do país de recepção não pode ser reduzido a uma prática de adaptação. Ele precisa ser pensado como parte de um processo mais amplo de inserção social e construção de pertencimento.

Nesse contexto, a discussão sobre o PLAc articula cultura, migração, subjetividade e educação. O ensino deve estar pautado em práticas pedagógicas que reflitam sobre a concepção de língua e de sujeito, de modo a compreender o ensino como prática de fortalecimento de vínculos, mediação de acessos e construção de experiências escolares

menos excludentes, sem resultar em apagamento de línguas, histórias e culturas que os estudantes trazem consigo.

A escola que acolhe não é apenas aquela que recebe e matricula — é a que reconhece o estudante migrante como sujeito de língua, cultura e produção de sentidos. Discutir o PLAc significa pensar o ensino como prática de reconhecimento. Essa discussão será aprofundada na seção seguinte, com base em Grosso (2010), Barbosa e São Bernardo (2017) e Euzebio (2021).

2.5 Português como Língua de Acolhimento: fundamentos conceituais e implicações pedagógicas

A noção de português como língua de acolhimento surge em Portugal, no contexto do aumento dos fluxos migratórios no país, como resposta às necessidades de ensino da língua a esse público. O Português como Língua de Acolhimento aparece como uma política linguística para a recepção dos migrantes que chegam ao país. Observou-se que a forma como o português era ensinado nas escolas lusófonas aos estudantes portugueses não condizia com as necessidades do novo público migrante. Dessa forma, surgem políticas linguísticas para responder à nova demanda. Nesse contexto de discussão de ensino no âmbito migratório, Ançã (2003, p. 7) apresenta o nome “Português de Acolhimento” definido como método de ensino-aprendizagem que traz a ideia de “lugar de acolhida, refúgio em casa, forte”. Assim, Portugal criou programas de ensino de português para migrantes, voltados à cidadania e à inserção no mercado de trabalho.

Grosso (2010) descreve as necessidades de ensino de português para o grupo de migrantes que sofreram deslocamento forçado (Clochard, 2007), deixando seu país de origem:

[...] um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática (Grosso, 2010, p. 61).

As políticas linguísticas adotadas por Portugal foram implementadas como requisito fundamental para a integração¹ dos migrantes no mercado de trabalho e na sociedade portuguesa.

Grosso (2010) ressalta o caráter de urgência na aprendizagem da língua por parte desses migrantes como forma de proporcionar integração à sociedade que os recebe. Nesse âmbito, Cabete (2010) descreve que o programa *Portugal Acolhe* visou garantir à população

¹ O termo integração é mantido aqui conforme consta nos documentos originais portugueses. No contexto do PLAc brasileiro, esse conceito é problematizado ao longo deste artigo por sua dimensão assimilacionista.

migrante o acesso a conhecimentos essenciais, destacando a proficiência em língua portuguesa e a compreensão dos direitos de cidadania como bases da integração social.

No contexto português, a política teve forte orientação para a integração pela língua. No Brasil, a discussão acadêmica sobre o PLAc tem enfatizado outras dimensões. Anunciação (2017) argumenta que o ensino da língua deve possibilitar agentividade para a resolução de conflitos do dia a dia, ou seja, um ensino baseado não apenas em uso de estruturas linguísticas gramaticais, mas em uso da língua em diferentes espaços de enunciação.

O conceito de Língua de Acolhimento, descrito por Barbosa e São Bernardo (2017, p. 436), no *Dicionário Crítico de Migrações Internacionais*, destaca a especificidade metodológica e os motivos para isso, além de evidenciar aspectos emocionais e formação docente adequada:

[d]esse modo, ao falarmos em *língua de acolhimento*, referimo-nos ao prisma emocional e subjetivo da aprendizagem dessa nova língua, sem perder de vista a relação conflituosa que se apresenta no contato inicial do imigrante com a sociedade acolhedora. Esse conflito é previsível, a julgar pela situação de tensão e de vulnerabilidade que, em geral, essas pessoas enfrentam quando chegam a um país estrangeiro, nem sempre com intenção de nele permanecer. Sob esse ponto de vista, destacamos que esse conceito reconhece sentimentos de rejeição ou descaso do(a) aprendente em relação à aquisição dessa nova língua que não foi escolhida por ele(a).

A conceituação apresentada pelas autoras diferencia-se do conceito português ao compreender o ensino da língua como prática pedagógica que visibiliza o estudante, ao reconhecer os sentimentos de rejeição ou de descaso em relação à língua que não foi escolhida por ele.

Euzebio (2021, p. 797) acrescenta:

É a necessidade comunicacional que vai exigir o aprendizado da língua receptora em uma sociedade que nem sempre é acolhedora, portanto, a Língua de Acolhimento é um processo, é um conjunto de medidas utilizadas como estratégias para ensinar a língua do país receptor de forma menos impositiva e menos traumática ao indivíduo que foi deslocado de sua região de origem.

O autor destaca um ensino menos impositivo e menos traumático, reconhecendo a necessidade comunicacional desse tipo de especialidade de ensino.

O PLAc é, portanto, uma prática pedagógica voltada para um público específico, em situação de refúgio e vulnerabilidade, que busca aprender a língua em caráter de urgência para se sentir pertencente em relação à sociedade do novo país que o recebe.

Na seção seguinte, discute-se a formação docente em PLAc.

1.6 Formação docente em PLAc

Ao tratar do PLAc, considera-se um contexto em que os estudantes passaram por situações complexas e difíceis até chegar ao país de recepção. Portanto, a atenção docente a esse

contexto é importante para que o processo de ensino seja mais sensível às necessidades desse público. Como apontam Barbosa e São Bernardo (2017, p. 436):

[...] *língua de acolhimento* propõe uma revisão sobre o papel e a formação do(a) professor(a) que atua nesse contexto, pois ele(a) pode: *i)* amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua; e *ii)* estabelecer as condições necessárias para que esse aprendente comece a vê-la e a interpretá-la como elemento de mediação entre ele(a) e a sociedade anfitriã.

O docente assume o papel de mediação no ensino de língua para que o estudante tenha sucesso em seu ambiente de aprendizagem. A atenção à dimensão subjetiva do estudante — conforme discutido na seção 2.2 — é condição fundamental para um ensino capaz de produzir novos sentidos.

Assim, a escola pública, que recebe os migrantes internacionais em situação de vulnerabilidade e refúgio, necessita de formação docente adequada para compreender as especificidades linguísticas e culturais desses estudantes e, a partir de então, oferecer um ensino de qualidade.

Na próxima seção, apresenta-se o percurso metodológico.

2. Percurso metodológico da pesquisa

Nesta seção, apresenta-se a metodologia usada na elaboração deste artigo baseada em princípios epistemológicos e ontológicos da abordagem qualitativa, a qual sustenta o caráter construtivo e interpretativista do conhecimento, como afirma González Rey (2005). Isso implica compreender que a pesquisadora, ao interpretar os documentos, produz conhecimento e não meramente se apropria da realidade. A pesquisadora é professora de português como segunda língua e língua de acolhimento, além de ser doutoranda em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional, com pesquisa voltada para o ensino de PLAc nas escolas públicas do DF. Essa posição orienta a análise e interpretação dos documentos e, por isso, é explicitada.

Adotou-se a modalidade de análise documental para compreender como estão consolidadas, até o momento, as questões relativas à interculturalidade e ao plurilinguismo no que constitui o corpus de pesquisa: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Portaria 94/2025. O critério de seleção foi que os documentos orientassem a organização curricular e o acolhimento de estudantes na rede pública. Nesse contexto, tais documentos fundamentam a investigação, conforme o papel que Cellard (2008) atribui aos documentos na pesquisa documental.

O procedimento analítico seguiu as etapas de Bardin (2010). Na pré-análise, realizaram-se a leitura flutuante dos documentos e a busca por termos relativos ao plurilinguismo e à interculturalidade. Na exploração do material, selecionaram-se os trechos que tratam de

plurilinguismo ou de interculturalidade e se relacionam com o público migrante e refugiado, classificados nas categorias de interculturalidade e de plurilinguismo. Incluiu-se o trecho da Portaria que trata de espaços multilíngues para estudantes migrantes (art. 3º, § 2º), por dialogar diretamente com o eixo plurilinguismo. Por fim, os resultados foram interpretados a partir de Walsh (2009), do Conselho da Europa (2001) e de González Rey e Mitjáns Martínez (2017).

A decisão sobre a seleção dos documentos partiu do âmbito nacional para o distrital. Todos os documentos são públicos e podem ser consultados pelo leitor desta pesquisa. Os trechos selecionados foram colocados em quadros, o que permite retomar as decisões de seleção e classificação. Os três documentos foram confrontados de modo a identificar convergências e contradições.

Em conformidade com a pergunta de pesquisa esboçada na introdução, as categorias analíticas foram construídas com base no referencial teórico, articulando interculturalidade e plurilinguismo aos conceitos de subjetividade e PLAc. Elas permitem verificar se o migrante aparece nos documentos como sujeito reconhecido ou invisibilizado linguisticamente, cultural e subjetivamente, o que pode ser observado no Quadro 1 a seguir.

Categorias	Definição	Indicadores
Interculturalidade	Reconhecimento da diversidade intercultural e diálogo entre culturas.	Diversidade da cultura do migrante, valorização das práticas culturais migrantes.
Plurilinguismo	Reconhecimento ou apagamento das línguas dos migrantes internacionais.	Menção às línguas dos migrantes internacionais e ao seu uso.

Quadro 1. Categorias analíticas
Fonte: elaborado pela autora.

A subjetividade não foi tratada como categoria de codificação, mas como lente interpretativa: orienta a leitura sobre a posição atribuída ao estudante migrante, isto é, se é construído como sujeito produtor de sentidos ou como sujeito a ser adaptado. Por tratar de documentos, a análise alcança o que as políticas declaram (Shohamy, 2006), e não sua implementação nas escolas, o que constitui uma limitação do estudo.

3. Análise de dados

A análise de dados considera a distinção entre políticas linguísticas de jure e de facto (Shohamy, 2006) e situa-se no plano de jure, isto é, no que os documentos declaram, sendo fundamentada em dois eixos centrais: interculturalidade e plurilinguismo. A partir desses dois eixos, de forma articulada, serão examinados os seguintes documentos em nível macro: BNCC (2018) e PNE (2026), seguindo para um nível micro a Portaria 94/2025. Esse

movimento analítico permitirá analisar e evidenciar como a subjetividade do migrante internacional está sendo construída nas políticas educacionais. Cabe apontar que políticas assimilacionistas são criticadas por desconsiderarem o conhecimento prévio e a bagagem linguística e cultural do migrante internacional, resultando em seu silenciamento (Cursino, 2022) e, na perspectiva da Teoria da Subjetividade (González Rey; Goulart, 2019), na invisibilização dos sentidos subjetivos que constituem esse sujeito como aprendiz.

Componente (página)	Trecho	Categoria
Arte (p. 193)	[...] favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania.	Interculturalidade e plurilinguismo
História (p. 411, EF03HI03)	[...] com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.	Interculturalidade

Quadro 2. Trechos da BNCC (2018) analisados

Fonte: elaborado pela autora a partir da BNCC (Brasil, 2018).

A BNCC (2018), educação infantil e ensino fundamental, menciona o termo plurilíngue nos componentes de Arte (p. 193) e de Língua Inglesa (p. 246), este último voltado à aprendizagem do inglês e à inserção no mundo do trabalho, e por isso não incluído no corpus. 'Migrantes' é citado uma única vez, em uma habilidade de História; não há menção a refugiados. Embora o documento mencione línguas indígenas e de fronteira, as línguas dos migrantes internacionais não são citadas. Evidencia-se, assim, uma tensão entre o discurso de valorização da diversidade e a ausência desse público no texto, o que indica silenciamento linguístico e cultural (Maher, 2007a).

No que se refere à interculturalidade, a BNCC (Brasil, 2018) menciona o diálogo intercultural em Arte (p. 193) e a presença de migrantes em História (p. 411). Esses trechos aproximam-se de uma interculturalidade funcional (Walsh, 2009), que reconhece a diversidade, mas não nomeia as línguas dos migrantes nem os reconhece como sujeitos. Evidencia-se, assim, que o estudante migrante não é considerado em sua subjetividade (González Rey; Mitjans Martínez, 2017).

Ao analisar o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2026), evidencia-se que o PNE nomeia migrantes e refugiados em algumas estratégias, como se pode observar no quadro a seguir.

Estratégia	Trecho	Análise
3.3	Apoiar a alfabetização de crianças quilombolas, indígenas, do campo, das águas, das florestas e refugiadas e das que integram o público da educação especial, com a produção de materiais didáticos específicos e o desenvolvimento de instrumentos de acompanhamento que	Reconhecimento identitário sem discussão linguística.

	considerem as identidades e as especificidades destas populações, garantindo a recomposição das aprendizagens.	
3.7	Promover políticas de formação inicial, continuada e de desenvolvimento profissional dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, com vistas ao aperfeiçoamento permanente das práticas pedagógicas e com foco em experiências efetivas para atuar em turmas heterogêneas, multisseriadas, inclusivas e em contextos territoriais, sociais, socioambientais e culturais diversificados, com atenção às crianças quilombolas, indígenas, do campo, migrantes, das águas, das florestas e refugiadas e às que integram o público da educação especial.	Formação docente genérica sem mencionar práticas interculturais críticas ou plurilíngues.
9.21	Desenvolver e implementar políticas educacionais específicas para povos indígenas residentes em áreas urbanas e em contextos migratórios, garantindo o respeito à identidade cultural, o ensino da língua indígena e a oferta de educação diferenciada.	Reconhecimento de línguas indígenas, mas não de línguas de migrantes internacionais.
12.7	Ampliar políticas de assistência estudantil para todos aqueles que delas necessitem, em especial para as populações negra, indígena, quilombola, do campo, das águas, das florestas, do sistema socioeducativo e prisional e refugiadas e para o público da educação especial, considerando as particularidades culturais e os contextos de vulnerabilidade socioeconômica, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência nesta modalidade.	Acesso sem menção de acolhimento linguístico.

Quadro 3. Estratégias do PNE (2026) analisadas

Fonte: elaborado pela autora a partir de Brasil (2026).

Os dados analisados mostram que o PNE reconhece a identidade e o acesso desses estudantes, mas ainda não há uma política linguística clara, com cunho plurilíngue e intercultural, relacionada ao público migrante internacional e refugiado. Ressalta-se que não há menção ao ensino de PLaC para os migrantes internacionais. Percebe-se também uma assimetria entre o público indígena e o migrante internacional quanto ao reconhecimento da língua materna desses estudantes. A Estratégia 9.21, ao tratar de indígenas em contextos migratórios, não se refere à migração internacional. Assim, não se reconhece a dimensão plurilíngue da experiência migratória e mantém-se, implicitamente, a centralidade do português como língua única de escolarização para o público migrante internacional e refugiado.

O documento também reconhece a diversidade dos estudantes, mas a Estratégia 3.3 permanece vinculada à lógica de recomposição de aprendizagens, o que pode ser lido como uma ação compensatória, tratando o migrante como um sujeito portador de déficit e não como portador de um repertório linguístico-cultural. Essa lógica encobre tensões interculturais presentes no processo de escolarização e contraria o sentido do PLaC, como política de

acolhimento (Grosso, 2010). Na perspectiva da subjetividade (González Rey, 2004), invisibiliza o migrante como sujeito produtor de sentidos subjetivos por meio dos quais organiza sua experiência de pertencimento e de inserção.

Em âmbito local, a Portaria 94/2025 é analisada a partir dos eixos de interculturalidade e plurilinguismo, articulados ao PLAc e à Teoria da Subjetividade.

Dispositivo	Trecho	Análise
Art. 3º, § 2º	Os estudantes migrantes internacionais da Educação Infantil e dos Anos Iniciais prosseguirão com o atendimento, tal qual já ocorre na Rede Pública de Ensino, com a garantia da escolarização nas suas próprias unidades de ensino, que devem se tornar cada vez mais espaços multilíngues, multiculturais e de acolhimento sensível às necessidades desses estudantes.	Aponta espaços multilíngues sem indicar passos para essa construção.
Art. 4º, I	acolher migrantes internacionais por meio do ensino da Língua Portuguesa, respeitando os aspectos culturais e de cidadania planetária.	Aponta acolhimento linguístico em língua portuguesa, sem detalhar como será realizado.
Art. 4º, IV	desenvolver ações para conscientizar/sensibilizar os estudantes sobre aspectos multiculturais e interculturais;	Aponta diversidade cultural, sem problematizar relações de poder que estruturam o migrante internacional na escola pública. Não indica o migrante internacional como sujeito do processo educativo.
Art. 4º, V	orientar ações de conscientização à comunidade escolar no âmbito cultural de migrantes internacionais e de práticas pedagógicas e/ou de acessibilidade por meio de formação continuada com professores e comunidade escolar;	Sinaliza conscientização, mas não escuta dos sentidos subjetivos dos estudantes. Aproxima o acolhimento linguístico da acessibilidade.
Art. 4º, XI	incentivar atividades de intercâmbio cultural, como eventos plurilinguísticos, dentre outros.	Limita o plurilinguismo a eventos e intercâmbio ocasional.
Art. 12	Caberá aos CILs a implementação da oferta do PLAc de modo a garantir o direito às aprendizagens culturalmente sensíveis, a permanência do estudante na escola e o êxito escolar do aluno.	Institucionaliza o PLAc sem subjetivação.

Quadro 4. Dispositivos da Portaria 94/2025 analisados

Fonte: elaborado pela autora a partir de Distrito Federal (2025).

O quadro acima revela que a Portaria 94/2025 reconhece a diversidade e os espaços multilíngues gerados pela presença dos estudantes migrantes internacionais. Porém, não trata a interculturalidade ou o plurilinguismo como princípios estruturantes de prática pedagógica cotidiana. Menciona eventos plurilinguísticos sem profundidade pedagógica, o que fragiliza seu potencial como política de acolhimento linguístico.

A diversidade linguística é parte do migrante internacional, carrega seus afetos e seus pertencimentos, sua história. Nas normativas, essa diversidade tende a ser silenciada (Cursino, 2022).

No que se refere à formação docente, o inciso V do Art. 4º prevê ações de conscientização à comunidade escolar no âmbito cultural de migrantes internacionais e de “práticas pedagógicas e/ou de acessibilidade” por meio de formação continuada. Ao aproximar o acolhimento linguístico da acessibilidade, sugere que a condição linguística desse estudante seja algo a ser corrigido e não um repertório a ser explorado no processo educativo (Grosso, 2010). O inciso V também pode reduzir a formação docente à consciência cultural, sem reconhecer que o professor também é sujeito atravessado por configurações subjetivas e por afetos, que interferem diretamente na prática pedagógica com esse público, elemento que González Rey (2004) considera essencial para o processo educativo.

O artigo 12 atribui aos Centros Interescolares de Línguas (CILs) a implementação do PLAc, o que é considerado um grande avanço normativo, conferindo caráter de instância institucional; porém, operacionaliza esse direito por meio de resultados: a permanência do estudante na escola e o êxito escolar do aluno. Essa operacionalização pode produzir invisibilização subjetiva do estudante migrante no ambiente escolar. Para González Rey (2004), a escola é um espaço de produção de subjetividade, no qual sentidos subjetivos emergem da tensão da história singular do estudante: sua língua materna, sua trajetória migratória e sua identidade afetiva e cultural.

Ao delegar o ensino de PLAc aos CILs, sem observar a dimensão subjetiva da escola regular e dos estudantes migrantes, reduzindo o plurilinguismo e a interculturalidade à conscientização, corre-se o risco de apagar a dimensão subjetiva do estudante migrante como sujeito produtor de sentidos subjetivos.

5. Considerações finais

A análise dos documentos examinados — BNCC (2018), PNE (2026) e Portaria 94/2025 — evidencia que houve avanços no reconhecimento da diversidade cultural e da presença do migrante internacional nas escolas públicas. No entanto, ainda permanecem lacunas no que se refere aos eixos analíticos adotados — plurilinguismo e interculturalidade. O plurilinguismo não aparece como princípio estruturante e a interculturalidade é evidenciada em sua dimensão funcional (Walsh, 2009), reconhecendo a diversidade, mas sem questionar relações de poder e hierarquia. O PLAc mencionado na Portaria 94/2025 representa um grande avanço normativo, porém não alcança a dimensão subjetiva do migrante e vincula o PLAc a resultados como a permanência e o êxito escolar.

Respondendo à pergunta de pesquisa, a orientação predominante nos documentos evidencia adaptação e integração ao ambiente escolar. Os documentos analisados não reconhecem o estudante migrante como sujeito produtor de sentidos em sua experiência escolar. Na perspectiva da Teoria da Subjetividade de González Rey (2004) e González Rey e Mitjans Martínez (2017), esse tipo de construção contribui para a invisibilização: ao silenciar a língua de origem, ao reduzir a formação docente à consciência cultural e ao medir o sucesso do PLAc nas escolas por meio de resultados, as políticas deixam de alcançar a dimensão subjetiva do sujeito que aprende. Dessa forma, o estudante migrante internacional permanece invisível em sua singularidade — sujeito com história própria constituída por sentidos que organizam sua forma de aprender, de se posicionar e de fazer vínculos.

O ensino de PLAc, orientado pela interculturalidade crítica, pelo plurilinguismo e pela Teoria da Subjetividade, exigiria, portanto, políticas e normatizações que fossem além do simples reconhecimento da diversidade. Requereria práticas pedagógicas que escutem a história linguística e cultural do migrante internacional, formação docente que aprofunde a compreensão subjetiva do estudante e políticas linguísticas que tratem o plurilinguismo e a interculturalidade como princípios cotidianos do acolhimento — e não como evento ocasional. Por se restringir ao plano declarado das políticas (Shohamy, 2006), este estudo não alcança sua implementação nas escolas, o que indica a necessidade de pesquisas futuras sobre as práticas de acolhimento no cotidiano escolar.

Referências

ANÇÃ, M. H. Português — língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA E SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ÁFRICA E TIMOR, 2003, Lisboa. *Anais [...]*. Lisboa: Universidade Aberta, 2003. p. 1-9.

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

BARBOSA, L.; SÃO BERNARDO, M. Língua de acolhimento. *In: CAVALCANTI, L. et al. (org.). Dicionário crítico de migrações internacionais*. Brasília, DF: Editora UnB, 2017. p. 434-437.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2010.

BIZERRIL, J. O lugar da diferença religiosa nas subjetividades sociais brasileiras e suas implicações para a saúde. *In: GONZÁLEZ REY, F.; BIZERRIL, J. (org.). Saúde, cultura e subjetividade: uma referência interdisciplinar*. Brasília: UniCEUB, 2015. p. 35-58.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://cdn.mec.gov.br/basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_vers_aofinal_site.pdf. Acesso em: 11 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 10 out. 2026.

CABETE, M. *A aprendizagem da língua de acolhimento: a perspectiva do Portugal Acolhe*. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, PLE/PL2) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CELLARD, A. A análise documental. *In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CLIFFORD, J. Culturas viajantes. *In: ARANTES, A. A. (org.). O espaço da diferença*. Campinas: Papius, 2000. p. 50-79.

CLOCHARD, O. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. *EchoGéo*, n. 2, 2007. Disponível em: <http://echogeo.revues.org/1696>. Acesso em: 29 maio 2026.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

CURSINO, C. A. Português como língua de acolhimento pelas vozes de migrantes de crise. *Travessias Interativas*, São Cristóvão, v. 12, n. 25, p. 107-123, 2022. DOI: <https://doi.org/10.51951/ti.v12i25.p107-123>. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/17067>. Acesso em: 6 maio 2026.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Portaria nº 94, de 27 de janeiro de 2025. Regulamenta a Política Distrital para a população migrante e institui a Política de

Acolhimento a Migrantes Internacionais Falantes de Outras Línguas na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, intitulada "Bem-vindos ao Distrito Federal". *Diário Oficial do Distrito Federal*: seção 1, Brasília, DF, n. 19, p. 16, 28 jan. 2025. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/2e7621fb8f4546f086207ef06cadd870/Portaria_94_27_01_2025.html. Acesso em: 11 out. 2026.

EUZEBIO, U. Formação docente em português, língua de acolhimento indígena: aspectos e particularidades do ensino para os povos originários do Brasil. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 793-809, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v46i2.65167>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/65167>. Acesso em: 2 jul. 2025.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GONZÁLEZ REY, F. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F.; GOULART, D. M. Teoria da subjetividade e educação: entrevista com Fernando González Rey. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 13-33, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50573>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/50573>. Acesso em: 5 maio 2026.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas: Alínea, 2017.

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

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

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

O'BRIEN, B. C.; HARRIS, I. B.; BECKMAN, T. J.; REED, D. A.; COOK, D. A. Standards for reporting qualitative research: a synthesis of recommendations. *Academic Medicine*, [s. l.], v. 89, n. 9, p. 1245-1251, set. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000388>.

SHOHAMY, E. *Language policy*: hidden agendas and new approaches. London: Routledge, 2006.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (org.). *Educação intercultural na América Latina*: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

Declaração de contribuição dos autores

Eliani de Moraes Santos: conceitualização, curadoria de dados, análise formal, investigação, metodologia, administração do projeto, validação, visualização, escrita – rascunho original, escrita – revisão e edição.

Declaração de conflito de interesse

A autora declara que não há conflito de interesse.

Declaração de disponibilidade de dados da pesquisa

Todo o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Declaração de uso de IA

Durante a elaboração deste manuscrito, a autora utilizou a ferramenta Claude (Anthropic), modelos Claude Sonnet 5.5 e Claude Opus 5.5, com o objetivo de realizar: revisão linguística (gramática, clareza, concisão e precisão terminológica), aplicada em todo o texto do manuscrito; conferência de fontes (trechos e páginas da BNCC, números do PNE, artigos da Portaria), aplicada na seção de Análise de dados (Quadros 2, 3 e 4); e formatação de quadros e referências (ABNT). Após o uso da ferramenta, a autora validou, revisou e editou criticamente todo o manuscrito, assumindo total e integral responsabilidade por ele.

Fontes de financiamento

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.