

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA**

BRUNA SOUZA DE OLIVEIRA

**O ACOLHIMENTO DE ESTUDANTES MIGRANTES NAS ESCOLAS
BRASILEIRAS: DESAFIOS E PROPOSTAS A PARTIR DO ESTADO DA ARTE**

**Porto Alegre
2021**

BRUNA SOUZA DE OLIVEIRA

**O ACOLHIMENTO DE ESTUDANTES MIGRANTES NAS ESCOLAS
BRASILEIRAS: DESAFIOS E PROPOSTAS A PARTIR DO ESTADO DA ARTE**

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada
apresentada como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em
Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela Da Silva Bulla.

**Porto Alegre
2021**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Carlos André Bulhões Mendes

Vice-reitora: Patricia Pranke

INSTITUTO DE LETRAS

Diretora: Carmem Luci da Costa Silva

Vice-diretora: Márcia Montenegro Velho

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Coordenadora: Simone Sarmiento

Coordenador substituto: Antonio Marcos Vieira Sanseverino

CIP - Catalogação na Publicação

Oliveira, Bruna Souza de
O acolhimento de estudantes migrantes nas escolas
brasileiras: desafios e propostas a partir do estado
da arte / Bruna Souza de Oliveira. -- 2021.
144 f.
Orientadora: Gabriela da Silva Bulla.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. migrantes na escola. 2. educação básica. 3.
estado da arte. I. Bulla, Gabriela da Silva, orient.
II. Título.

BRUNA SOUZA DE OLIVEIRA

**O ACOLHIMENTO DE ESTUDANTES MIGRANTES NAS ESCOLAS
BRASILEIRAS: DESAFIOS E PROPOSTAS A PARTIR DE UM ESTADO DA ARTE**

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada
apresentada como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em
Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 29 de julho de 2021.

Resultado: Aprovado com conceito A.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Anamaria Kurtz de Souza Welp
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Profa. Dra. Ana Cecília Cossi Bizon
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

*Para Magui, Adão e Fernando.
Meus três primeiros professores e
sempre incentivadores do meu caminhar pela busca de novos conhecimentos.*

Ao Pedro, por todo companheirismo nesse processo de escrita.

AGRADECIMENTOS

Completando meus estudos de mestrado, e tendo a grata oportunidade de refletir sobre as escolas brasileiras, gostaria de iniciar meus agradecimentos olhando o meu percurso como aluna nessas instituições. Sou profundamente grata a todo processo de lutas que puderam garantir a educação como direito básico e gratuito a todas as crianças, adolescentes e adultos neste país. Como estudante de escolas públicas brasileiras durante todo o meu período escolar, dedico o meu reconhecimento a cada professor, bem como equipes diretivas, que se dedicaram e se dedicam a transformar a vida das pessoas que as acessam. Assim como grande parcela da população, a minha história foi transformada pelo acesso à escolarização gratuita garantida como direito neste país.

Do mesmo modo, agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pela excelência de ensino, pesquisa e extensão, e por ser referência de universidade pública de qualidade. Que o acesso ao ensino público de qualidade possa ser fortalecido e expandido para todos.

Sou imensamente grata às pessoas que me acompanharam na trajetória do mestrado e posso dizer, com todo o meu coração, que, sem elas, toda essa longa travessia não teria sido tão transformadora e gratificante.

Agradeço aos meus pais, Adão e Magui, por terem sido meu grande suporte amoroso e material durante toda a minha vida de estudante. Sem toda a dedicação de vocês para que eu pudesse seguir estudando e realizando sonhos nossos, tudo isso definitivamente não teria sido possível.

Ao meu irmão, Fernando, por ter me ensinado a ler e escrever quando criança e por ser meu grande amigo de todos os momentos nesta vida. Obrigada por ter sempre me mostrado o quanto a ciência é espaço de aprendizado e o quanto a vida sempre pode ser muito luminosa.

Ao meu caro companheiro, Pedro, por ter vivido comigo diariamente essa árdua tarefa de escrever “quarentenada” em meio à pandemia da Covid-19. Os teus cafés, revisões, suporte amoroso em meio às dificuldades e cansaços foram indispensáveis para a fluidez desse processo de escrita.

À minha cunhada e irmã de coração, Lucía, por tantos incentivos e por me fazer acreditar e amar cada página colocada no mundo.

Ao meu cunhado querido, André, pela disponibilidade de uma revisão cuidadosa no final desse percurso. Aos meus sogros, Maria e Orígenes, por tanto cuidado amoroso nesses anos todos.

À minha orientadora e amiga, Gabriela Bulla, por tantos estímulos, ideias e olhar crítico para com este trabalho. Também por toda nossa longa parceria de pesquisa e ensino, por sempre ter acreditado no meu potencial como pesquisadora e como professora de línguas adicionais.

À minha amiga de tantas horas e companheira incrível de mestrado, Mariana Bulegon. Por todas as nossas discussões, experiências compartilhadas, pelo suporte acolhedor nos momentos mais difíceis, pela leitura atenta e criteriosa. A trajetória inteira foi muito mais alegre e potente com a presença da sua amizade.

À minha amiga querida, Thamís Silveira, por compartilhar comigo essa travessia, momentos de aprendizados dentro e fora da academia, sempre cheia de palavras fortalecedoras e plenas de afeto.

À Laura Soares, minha amiga e colega na área de PLAc, por nossa trajetória conjunta pela UFRGS e por ser luz. À Gabrielle Sirianni, pela amizade e incentivos de sempre, nessa caminhada conjunta pelo mundo das Letras.

Aos colegas e amigos incríveis que o mestrado em Linguística Aplicada me proporcionou: ao Álvaro Didio, por tanto amor; ao André Trindade, por tanta alegria; ao Dêner Ramos, meu amigo de longa data, por tanto carinho. Vocês, junto com a Mari e a Thamís, são presentes maravilhosos da vida.

Aos meus professores do PPG-LETRAS da área de Linguística Aplicada: Anamaria Welp, Gabriela da Silva Bulla, Karen Pupp Spinassé, Margarete Schlatter e Simone Sarmento, por me proporcionarem aulas com discussões que foram “divisores de águas” no meu desenvolvimento como professora e pesquisadora da área da linguagem, mas também como cidadã neste mundo.

Às meninas do grupo de pesquisa, Dina Scharb, Fiana Vanz e Renata Citadin, por cada leitura cuidadosa, pelas discussões tão importantes e mensagens de carinho.

Ao LabMig, por ter sido o espaço de pesquisa e ensino onde toda a trajetória que me levou até este trabalho começou.

Ao Programa de Português para Estrangeiros (PPE), pela formação continuada de professores tão transformadora, e por ser um grande espaço de aprendizagem, ensino, pesquisa e trocas.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela bolsa concedida durante todo o mestrado, recurso fundamental para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Por fim, agradeço a cada aluna e aluno que felizmente cruzaram o meu caminho durante esses anos de docência, por me formarem como professora e me ensinarem, na prática, a magia das trocas de saberes que acontecem nas salas de aula da vida.

“A língua não precisa ser apenas aceita. Precisa ser explorada, expandida, celebrada.”
(Alma Flor Ada)

“Não se pode falar em educação sem amor.”
(Paulo Freire)

RESUMO

Embora mais de 300 línguas distintas sejam faladas no território brasileiro, experienciamos, enquanto sociedade, a tradição de um ensino escolar que não reconhece a diversidade linguística em sua população, e que se fundamenta no mito de um país monolíngue, cujos habitantes são falantes exclusivamente da Língua Portuguesa (CAVALCANTI, 1999; ALTENHOFEN; MORELLO, 2013). Nesse contexto, o desenvolvimento de uma educação escolar que considere o multilinguismo de sua população tem sido um desafio histórico. Por sua vez, com a chegada de fluxos migratórios contemporâneos, as escolas brasileiras vivenciam questões sobre como acolher esses estudantes de modo a incluir seus repertórios linguísticos e culturais nas salas de aula do Brasil contemporâneo. Neste trabalho, buscamos apresentar um panorama das pesquisas científicas que foram desenvolvidas em nosso país sobre o acolhimento de estudantes migrantes em escolas brasileiras. Para a realização desse objetivo, apresentamos um estado da arte sobre a temática, havendo sido selecionados 44 estudos das áreas de Letras, Educação, Geografia, Direito e Sociologia, dos quais 5 teses, 19 dissertações, 4 monografias, 10 artigos de periódicos, 6 artigos de anais de eventos acadêmicos, e 1 capítulo de livro, todos publicados entre os anos de 2007 e 2020. Através da análise das pesquisas selecionadas, foi possível elencar os desafios que se apresentam nesse contexto, bem como as propostas para um acolhimento dos estudantes migrantes nas instituições escolares de forma mais efetiva. A partir dos desafios e propostas levantados pelas pesquisas, apresentamos ações de políticas linguísticas e educacionais horizontais e verticais (SHOHAMY, 2006) que podem ser realizadas: i. pelos órgãos governamentais, em nível municipal, estadual e federal (como oferecer formações continuadas para os professores das redes de ensino por meio das secretarias estaduais e municipais); ii. pelas escolas, considerando a instância da direção (como promover a formação dos seus docentes sobre questões relativas à migração); iii. pelas escolas, considerando a instância dos docentes em sala de aula (como estimular atividades com o uso das diversas línguas presentes nas salas de aula e aprendizagens coletivas desses repertórios linguísticos); iv. pelas instituições de ensino superior brasileiras (como ofertar disciplinas que discutam a inclusão de migrantes na escola básica e todas as questões pertinentes ao tema, para as licenciaturas e os cursos de pedagogia).

Palavras-chave: migrantes na escola; educação básica; estado da arte.

ABSTRACT

Although more than 300 different languages are spoken in the Brazilian territory, as a society we experience the tradition of a school education that does not recognize the linguistic diversity in its population and that is based on the myth of a monolingual country whose inhabitants speak only Portuguese (CAVALCANTI, 1999; ALTENHOFEN; MORELLO, 2013). In this context, the development of a school education that considers the multilingualism of its population has been a historical challenge. In turn, with the arrival of contemporary migratory flows, Brazilian schools experience questions about how to welcome these students in order to include their linguistic and cultural repertoires in contemporary Brazilian classrooms. Therefore, this research presents an overview of the scientific research developed in Brazil about the inclusion of migrant students in Brazilian schools. In order to achieve our goal, we developed a state of art, having selected 44 studies from the areas of Literature, Education, Geography, Law and Sociology, including 5 PhD thesis, 19 master thesis, 4 monographs, 10 journal papers, 6 papers published in proceedings of academic events and 1 book chapter, all of them published between 2007 and 2020. Based on the analysis of the data research, it was possible to list the challenges that are presented in this context, as well contributions for a more effective welcoming of migrant students in school. Based on the contributions and challenges raised by the research, we present actions of horizontal and vertical linguistic and educational policies (SHOHAMY, 2006) that can be applied by government agencies at the municipal, state and federal levels; by schools, considering the instance of school management and classroom teachers; as well as by Brazilian higher education institutions. Based on the proposals and challenges raised by the researches, we present linguistic and educational horizontal and vertical policies (SHOHAMY, 2006) that can be carried out: i. by governmental agencies at the municipal, state, and federal level (such as the institution of training for teachers through the public education departments); ii. by the schools, considering the school management (such as the promotion of training for their teachers on issues related to migration); iii. by the schools, considering the teachers in their classrooms (such as the promotion of activities with the use of several languages present in the classrooms and collective learning of these linguistic repertoires); iv. by the Brazilian higher education institutions (such as the offer of courses that discuss the inclusion of migrants in the basic school and all the issues that pervade it, for teaching undergraduate courses).

Keywords: migrants at school; basic education; state of art.

RESUMEN

Pese a que en el territorio brasileño conviven más de 300 lenguas distintas, vivenciamos como sociedad la tradición de un sistema escolar que no reconoce la diversidad lingüística de su población y que se apoya en el mito de un país monolingüe, constituido en exclusiva por hablantes de Lengua Portuguesa (CAVALCANTI, 1999; ALTENHOFEN; MORELLO, 2013). En este contexto, el desarrollo de una educación escolar que considere el multilingüismo de su población ha sido y sigue siendo un desafío histórico. Asimismo, con la llegada de flujos migratorios contemporáneos, los centros educativos brasileños deben enfrentarse a interrogantes sobre cómo acoger a estos estudiantes incorporando, al mismo tiempo, sus repertorios lingüísticos y culturales en las aulas de un Brasil contemporáneo. En este trabajo presentamos un panorama de las investigaciones científicas desarrolladas a lo largo del territorio brasileño que tienen como objeto la acogida de alumnos inmigrantes en las escuelas brasileñas. Para tal fin, presentamos un estado de la cuestión en el marco del cual hemos analizado 44 estudios procedentes de las áreas de Lingüística y Literatura, Educación, Geografía, Derecho y Sociología, constituidos por 5 tesis, 19 disertaciones, 4 monografías, 10 artículos de revistas científicas, 6 artículos de actas de encuentros científicos y 1 capítulo de libro, habiendo sido todos ellos publicados entre los años 2007 y 2020. A través del análisis de los estudios seleccionados ha sido posible identificar los principales desafíos procedentes de este contexto, así como las propuestas más eficaces en cuanto a la acogida de alumnos inmigrantes en las instituciones escolares. Como resultado de las propuestas y retos señalados por estos estudios, proponemos un conjunto de acciones de política lingüística, así como acciones educativas, de carácter horizontal y vertical (SHOHAMY, 2006), que pueden ser implementadas: i. por parte de los órganos gubernamentales, a nivel municipal, estatal y federal (tal como la formación continua de profesores y profesoras en las redes educativas por medio de las secretarías estatales y municipales); ii. por parte de los centros de enseñanza, en lo que corresponde a la dirección escolar (como la promoción de la formación del cuerpo docente en materia de migración); iii. por parte de los centros escolares, en lo que respecta al profesorado en las aulas (tal como el desarrollo de actividades que impliquen el uso de las diversas lenguas presentes en la clase y el aprendizaje colectivo de estos repertorios lingüísticos); iv. por parte de las instituciones de educación superior (como la oferta de asignaturas en sus cursos universitarios -tanto en las licenciaturas como en las titulaciones de magisterio y pedagogía- que discutan la inclusión de los migrantes en la educación básica y todas aquellas cuestiones significativas vinculadas al fenómeno social migratorio).

Palabras clave: migrantes en la escuela; educación básica; estado de la cuestión.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Matrículas de estrangeiros na educação básica (2008-2016)	20
Figura 2: Distribuição do número de matrículas de estrangeiros por UF	21
Figura 3: Recenseamento do Brasil 1872-1920	27
Figura 4: Estatísticas de povoamento	28
Figura 5: Imigrantes no período do pós-guerra	29
Figura 6: Número de imigrantes internacionais entre 2000 e 2019, em milhões	33
Figura 7: Distribuição relativa dos solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, segundo os principais países de nascimento em 2019	35
Figura 8: Processo de Cooficialização de Línguas por Municípios	53
Figura 9: Etapas da pesquisa	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Filtros de buscas bibliográficas no Google Acadêmico.....	63
Quadro 2: Resultados encontrados no Google Acadêmico.....	64
Quadro 3: Modelo de quadro organizador do Levantamento Bibliográfico.....	65
Quadro 4: Modelo de fichamento	66
Quadro 5: Teses, dissertações e monografias.....	68
Quadro 6: Artigos publicados em periódicos, livros e anais de eventos acadêmicos...	68
Quadro 7: Demandas por políticas linguísticas e educacionais	109
Quadro 8: Estratégias - Políticas linguísticas horizontais	114
Quadro 9: Ações para o setor público	119
Quadro 10: Ações para a direção escolar.....	119
Quadro 11: Ações para os professores em sala de aula	120
Quadro 12: Ações para as IES	120

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	15
CAPÍTULO 2: IMIGRAÇÃO E REFÚGIO NO BRASIL.....	24
2.1 PROCESSOS HISTÓRICOS DE IMIGRAÇÃO PARA O BRASIL.....	24
2.2 FLUXOS MIGRATÓRIOS A PARTIR DOS ANOS 2000: MIGRANTES CONTEMPORÂNEOS.....	32
2.3 O CENÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO BRASILEIRO E O MITO DE UM BRASIL MONOLÍNGUE	37
CAPÍTULO 3: BILINGUISMO, IMIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO NO BRASIL	41
3.1 CONCEITOS FUNDAMENTAIS E SUAS DISCUSSÕES: BILINGUISMO, MULTILINGUISMO, PLURILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL	41
3.2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA VALORIZAÇÃO DO PLURILINGUISMO: EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM CONTEXTOS DE IMIGRAÇÃO HISTÓRICA	48
CAPÍTULO 4: METODOLOGIA	58
4.1 OBJETIVOS DA PESQUISA E METODOLOGIA	58
4.2 SELEÇÃO, CATALOGAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	61
4.2.1 Levantamento Bibliográfico e Coleta de Dados.....	63
4.2.2 Análise de dados	67
CAPÍTULO 5: IMIGRAÇÃO E REFÚGIO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO E A ESCOLA.....	70
5.1 TESES, DISSERTAÇÕES E MONOGRAFIAS	73
5.1.1 Primeiros estudos publicados entre 2007 e 2012	73
5.1.2 Estudos de pós-graduação publicados entre 2014 e 2015.....	77
5.1.3 Estudos de pós-graduação publicados entre 2016 e 2017.....	81
5.1.4 Estudos de pós-graduação publicados em 2018	84
5.1.5 Os mais recentes estudos em nível de pós-graduação: publicações de 2019.....	89
5.1.6 Trabalhos em nível de graduação.....	95
5.2 PUBLICAÇÕES EM PERIÓDICOS, LIVROS E ANAIS DE EVENTOS	97
5.2.1 Publicações em periódicos e livros	98
5.2.2 Publicações em anais de eventos acadêmicos.....	105
5.3 ESPECIFICIDADES E DESAFIOS NA INCLUSÃO DE MIGRANTES NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122

REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE A: QUADRO COM INFORMAÇÕES SOBRE TESES, DISSERTAÇÕES E MONOGRAFIAS BRASILEIRAS UTILIZADAS PARA A CONSTRUÇÃO DOS INFOGRÁFICOS DAS PÁGINAS 71 E 72	143
APÊNDICE B: QUADRO COM INFORMAÇÕES DE ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS, LIVROS OU ANAIS DE EVENTOS ACADÊMICOS BRASILEIROS UTILIZADOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS INFOGRÁFICOS DAS PÁGINAS 71 E 72	144

CAPÍTULO 1: NOTAS INTRODUTÓRIAS

“Em minha língua, Igbo, a palavra para "amor" é "ifunanya" e sua tradução literal é "ver". Portanto, gostaria de sugerir hoje que este é um momento para uma nova narrativa, uma narrativa na qual realmente vemos aqueles de quem falamos. Vamos contar uma história diferente. Lembremo-nos de que o movimento dos seres humanos na terra não é novo. A história humana é uma história de movimento e mistura. Vamos nos lembrar de que não somos apenas ossos e carne. Somos seres emocionais. Todos nós compartilhamos o desejo de ser valorizado, o desejo de ser importante. Lembremos que a dignidade é tão importante quanto a comida. Quando falamos sobre pessoas em situação de vulnerabilidade, que falemos não apenas sobre suas necessidades, mas sobre o que elas amam, do que ressentem-se, do que ferem seu orgulho, do que aspiram, do que as faz rir. Porque se o fizermos, nos lembraremos de como somos semelhantes, em meio às nossas diferenças.”

(Chimamanda Ngozi Adichie)

Como filha de refugiados nigerianos nos EUA, a escritora Chimamanda Ngozi Adichie, durante seu discurso no *World Humanitarian Day*, promovido pela ONU em 2016, nos apresenta um aspecto fundamental da discussão sobre o acolhimento de pessoas em situação de imigração e refúgio: que possamos, enquanto sociedade, olhar para migrantes em sua complexidade, atentos a suas histórias, gostos, vontades, e não apenas a suas necessidades. Para a escritora, é no processo de realmente “ver” o outro em sua completude que nos humanizamos, pois enxergamos a humanidade do outro ao mesmo tempo que nos tornamos capazes de ver o quanto essa humanidade é igual à nossa. A fala de Chimamanda contextualiza parte da discussão que a trajetória de pesquisa sobre o acolhimento de migrantes nas escolas brasileiras reforçou profundamente em mim, enquanto cidadã e docente: a educação de seres humanos deve ocupar-se de olhar atentamente para suas histórias de vida, culturalidades, desejos, interesses e subjetividades, fatores esses que os constituem como prioridade no processo de aprendizagem. Neste trabalho, centrado em investigar contextos educacionais multilíngues, em que alunos e professores com uma diversidade de repertórios linguístico-culturais se encontram em uma mesma sala de aula, isso também significa, literalmente, escutar as línguas e culturas de todos os estudantes.

Alinhada à perspectiva dialógica da linguagem de Bakhtin (1997; 2003), que entende ser a produção de discursos indissociável da historicidade dos sujeitos, eu começo a narrativa deste relatório de pesquisa pela minha própria trajetória. No ano de 2016, em uma Porto Alegre que vinha se tornando, aos meus olhos, ainda mais multilíngue, a pesquisa e o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) entraram no meu caminho. Naquele ano, em um mundo pré-

pandêmico, eu cursava graduação em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e lecionava (desde 2013) Português como Língua Adicional (PLA) em escolas privadas de Porto Alegre. Em virtude dessa experiência, um novo olhar e escutar a cidade foi sendo despertado em mim. Passei a encontrar nas ruas da capital gaúcha muitos vendedores senegaleses, com quem eventualmente conversava sobre suas vidas na cidade ou região metropolitana. À medida que os escutava, fui descobrindo que, embora alguns deles se comunicassem claramente em português por terem-no aprendido nas interações cotidianas do trabalho, contavam também sobre a vontade de que a comunidade senegalesa tivesse acesso a cursos de português.

Tais conversas das ruas me inquietaram, e, como professora de PLA em atuação e formação, comecei a pensar em como e onde eu poderia lecionar para esses grupos da sociedade. Ao contar sobre essas inquietações para colegas de aula que atuavam como professoras no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS, descobri que por ali eu poderia saber um pouco mais sobre cursos disponíveis, dentro da universidade, para esses grupos de imigrantes. Assim eu conheci a então professora e coordenadora do programa, Gabriela da Silva Bulla, e no primeiro encontro que tivemos conversamos um pouco sobre o projeto que ela estava recém iniciando, em conjunto com o professor da Faculdade de Educação, Rodrigo Lages e Silva. Esse projeto tinha como objetivo desenvolver aulas de português para grupos de alunos adultos em situação de imigração e refúgio em Porto Alegre.

Então, no primeiro semestre de 2016, comecei a trabalhar como bolsista de extensão, no projeto posteriormente denominado LabMig ou Laboratório de Migração, desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa *Tecnologias, interdisciplinaridade e multiletramentos na educação* (TIME), liderado pelos mesmos professores, Gabriela e Rodrigo. Trabalhávamos juntos em encontros semanais para pesquisa, planejamento e avaliação do andamento do projeto, além de duas aulas semanais de PLAc, que eram realizadas na Zona Norte de Porto Alegre, para alunos imigrantes haitianos. Nas ações do LabMig, pude ir conhecendo mais sobre o ensino para imigrantes no Brasil e seus diversos contextos e desafios. No ano seguinte, a partir de 2017, também comecei a trabalhar como bolsista voluntária de iniciação científica em uma pesquisa que propunha a análise de materiais didáticos para o ensino de PLAc, sob a orientação da mesma professora. Esse projeto de pesquisa estava vinculado ao LabMig e ao PPE. Foi apresentado no Salão de Iniciação Científica da UFRGS, e seus resultados se tornaram meu trabalho de conclusão de curso, intitulado *Construindo o ensino de português como língua de acolhimento: uma análise da apostila didática*

Pode Entrar (OLIVEIRA, 2017).

A partir de 2017 passei a integrar a equipe de professores do PPE, onde pude viver outras tantas novas experiências de ensino e formação docente: aulas para turmas de alunos do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G); aulas para turmas grandes de alunos multiculturais; aulas de preparatório Celpe-Bras para alunos que haviam ingressado em vagas de graduação da UFRGS através do Edital Especial para pessoas em situação de refúgio; criação autônoma de projetos e materiais didáticos; experiências de docência compartilhada; trocas semanais com outros professores no Seminário de Formação de Professores do PPE, com leituras e discussões acerca de produções acadêmicas sobre o ensino de PLA no PPE e no mundo.

O projeto desta dissertação começa a ser especificamente desenhado para a seleção do mestrado no PPG-Letras UFRGS de 2018, quando eu buscava investigar os diferentes letramentos dos alunos migrantes em salas de aula de PLAc. A ideia inicial foi sendo transformada a partir das diversas discussões oportunizadas pelas disciplinas da pós-graduação, pelas vivências acadêmicas em congressos e encontros, pelas discussões com a minha orientadora e com demais integrantes do LabMig, assim como por meio das minhas próprias leituras, o que me fez aos poucos ir mudando meu objeto de estudo.

À medida que fui me aprofundando nos estudos sobre o ensino de PLAc, pude compreender a pluralidade de contextos de ensino e aprendizagem de migrantes na sociedade brasileira: em escolas regulares; em cursos de PLA/PLAc organizados pela sociedade civil; em universidades; em cursos técnicos e profissionalizantes; em cursos preparatórios para o Enem e vestibulares. Com a minha participação em diversos eventos acadêmicos, um desses contextos terminou por se destacar: encontrei diversos professores ou diretores da rede básica regular que me traziam relatos sobre os desafios do ensino de alunos migrantes nas suas instituições, pois eles se deparavam com alunos que não falavam a Língua Portuguesa, e que, muitas vezes, não eram alfabetizados em sua(s) língua(s) materna(s). Nesses encontros, muitos me questionavam - quando descobriam que eu trabalhava com ensino e pesquisa em PLA e PLAc - quais sugestões eu teria para que eles e suas escolas pudessem acolher de forma mais justa os estudantes nas salas de aula. Esses professores desejavam realizar uma inclusão mais efetiva dos alunos migrantes, tomando em consideração os seus repertórios linguísticos e culturais. Ao perceber que eu não tinha respostas e que muita trajetória de pesquisa me faltava para chegar em sugestões, entendi que existia aí um contexto de ensino que muito me inquietava, com uma demanda bastante urgente e com diversas lacunas a

serem investigadas.

Neste trabalho escolhi utilizar o termo *PLAc*, que tem sido empregado no Brasil para se referir ao ensino de PLA para pessoas em situação de imigração e refúgio. Ele foi adotado a partir de publicações acadêmicas que retratam o mesmo contexto em Portugal, tais como Grosso (2010), que trata do ensino do PLA para migrantes contemporâneos. Segundo a autora,

o conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É 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. 74).

Entretanto, considero importante evidenciar algumas problematizações discutidas em publicações brasileiras a respeito dessa transposição terminológica para o cenário brasileiro, motivadas pelo fato do contexto do Brasil se diferenciar bastante daquele de Portugal, especialmente no que tange às políticas públicas para o recebimento de migrantes em território nacional. As autoras Bulla e Kuhn (2020) sintetizam os contrapontos a serem salientados:

Conforme discute Anuniação (2017), o termo língua de acolhimento como importação do contexto europeu pode ser problemático, pois o contexto brasileiro é bastante distinto, a começar pela falta de uma política nacional brasileira para migrantes (já em Portugal, há o Programa Português para Todos). O termo também é às vezes entendido, por um lado, de uma maneira romantizada, como se bastasse saber português para ser bem acolhido em um país, e, por outro, de um modo um tanto desigual, atribuindo ao migrante uma posição inferior que requer caridade, impedindo o estabelecimento de relações igualitárias, de interculturalidade e multilinguismo (BULLA, KUHN, 2020, p. 8).

Ao longo das últimas duas décadas, frente às transformações impulsionadas pelos novos fluxos migratórios, que se estruturam principalmente no eixo Sul-Sul (BAENINGER, 2015), o Brasil passou a ser um dos principais destinos para diversos grupos de migrantes. Segundo o Relatório do Comitê Nacional para refugiados (CONARE) de 2019, no ano de 2018, o Brasil recebeu mais de 80 mil solicitações de refúgio, o que implica em um montante 240 vezes maior do que as solicitações recebidas em 2017. Dados como esse revelam o crescimento exponencial do fluxo migratório que o país tem recebido. Frente a esse novo panorama sociodemográfico, faz-se necessário um planejamento social que permita aos novos sujeitos acessar os serviços públicos oferecidos pelo governo brasileiro e usufruir dos direitos pertinentes.

Neste trabalho, quando utilizo o termo *migrante*, me refiro tanto aos imigrantes quanto aos refugiados. Entretanto, considero importante ressaltar as diferenças entre os termos *imigração* e *refúgio*, devido às suas historicidades. São entendidos como imigrantes aqueles que deixam seu local de origem no intuito de permanecer ou não em outra localidade, de modo que, segundo a definição do artigo 13 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948, p. 3), “todos os seres humanos têm direito à liberdade de circulação e residência dentro das fronteiras de cada Estado”, e também que “todos os seres humanos têm o direito de deixar qualquer país, inclusive o seu próprio e de regressar ao seu país”. Porém, diante dessa definição, o direito à mobilidade transnacional não foi completamente assegurado a todos os cidadãos que necessitem sair de sua localização, por motivo de refúgio, pois a definição está centrada nas decisões dos estados nacionais, que mantem seus interesses em primeiro plano. Para garantir direitos de acolhimento em outros países a essas pessoas que precisam de refúgio, a figura de *refugiado* foi juridicamente firmada na convenção das Nações Unidas de 1951, estabelecida pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), que criou o Estatuto dos Refugiados e Apátridas. O estatuto define como refugiada toda pessoa que

perseguida em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, filiação em certo grupo social ou das suas opiniões políticas, se encontre fora do país de que tem a nacionalidade e não possa ou, em virtude daquele receio, não queira pedir a proteção daquele país; ou que, se não tiver nacionalidade e estiver fora do país no qual tinha a sua residência habitual após aqueles acontecimentos, não possa ou, em virtude do dito receio, a ele não queira voltar (ACNUR, 1951, p. 2).

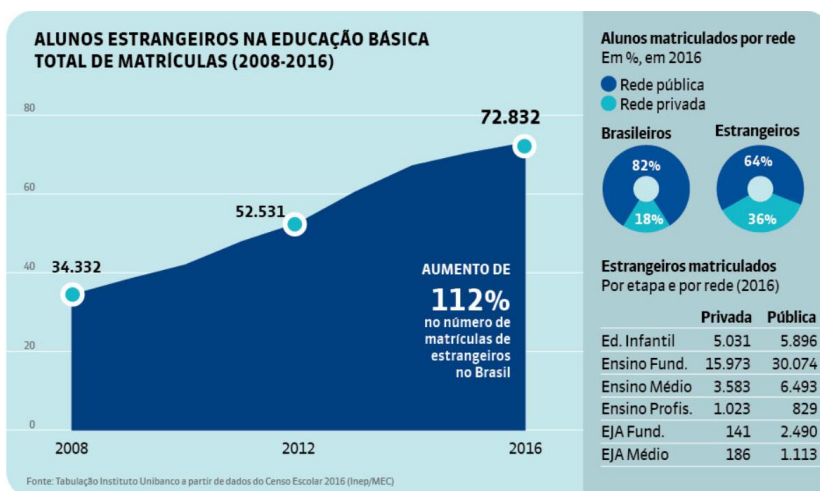
O Brasil possui uma legislação de acolhimento para migrantes reconhecida ao redor do mundo como progressista (Lei nº 13.445/2017), conferindo a qualquer pessoa estrangeira que esteja no território nacional em situação de imigração ou refúgio os mesmos direitos de acesso aos serviços públicos que são asseguradas aos brasileiros. No âmbito educacional, isso significa que o acesso à educação escolar básica é garantido constitucionalmente como responsabilidade do Estado para com todos os migrantes, do mesmo modo como o é para com os brasileiros. Com a chegada dos novos fluxos migratórios, o Brasil tem recebido em suas instituições escolares diversos alunos em situação de imigração e refúgio, em um contingente que segue em expansão.

Nesse contexto, a temática do acolhimento desses estudantes nas escolas tem sido abordada por diversas pesquisas nas duas últimas décadas. Entretanto, para além da política de acolhimento de migrantes nas escolas brasileiras, institucionalizada por meio da Resolução nº 1, de 13 de

novembro de 2020 (BRASIL, 2020), pautada em assegurar o direito à matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas instituições de ensino e que diz respeito à adequação da lei no Brasil aos tratados internacionais, não se concretizou nenhuma outra política educacional ou linguística focada na inclusão das especificidades desses alunos nas salas de aula das escolas brasileiras (NEVES, 2018). A falta de políticas linguísticas verticais, isto é, desenvolvidas a partir do poder estatal (SHOHAMY, 2006) e pensadas para o acolhimento escolar de estudantes não falantes de português como língua materna no Brasil é uma lacuna evidente, que é agravada pelo fato de que poucas são as instituições de ensino que disponibilizam formação em PLA para professores da rede básica (BULLA et al., 2017; MARQUES, 2018).

Para situar o contexto de estudantes migrantes matriculados em escolas de educação regular brasileiras, destacamos que, segundo o Censo Escolar de 2016, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017), houve uma expressiva expansão de 112% no número de alunos imigrantes matriculados no sistema de ensino do país entre 2008 e 2016: o montante passou de 34 mil alunos em 2008 para 76 mil alunos em 2016 (UNIBANCO, 2018). Aproximadamente 64% desses alunos foram matriculados no sistema público de ensino, com a maior concentração de matrículas realizadas no Ensino Fundamental, como demonstra a Figura 1 abaixo:

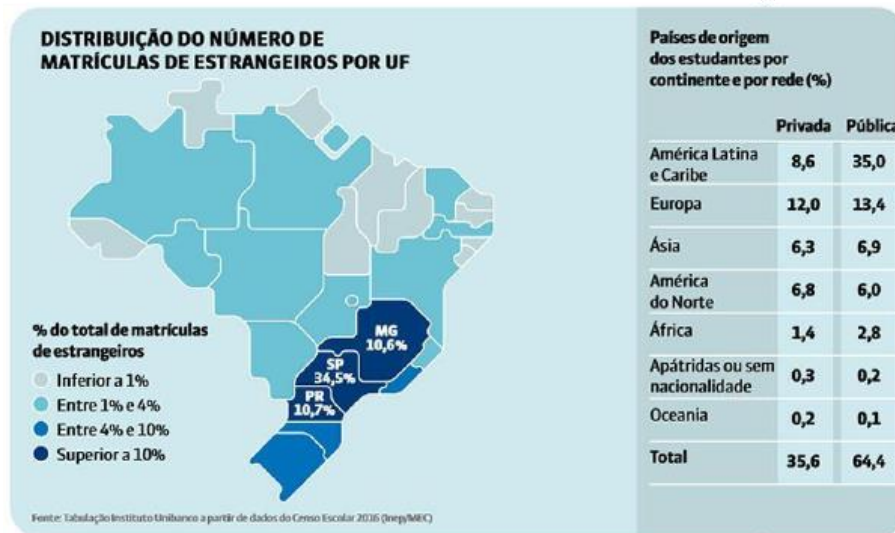
Figura 1: Matrículas de estrangeiros na educação básica (2008-2016)



Fonte: UNIBANCO (2018, p. 2).

As matrículas foram realizadas em instituições de ensino de todas as regiões brasileiras, variando de acordo com a densidade das populações imigrantes em cada parte do país. De acordo com a Figura 2, as regiões Sudeste e Sul concentram o maior número de matrículas de estudantes, sendo que mais de um terço do número total de alunos foram registradas no estado de São Paulo:

Figura 2: Distribuição do número de matrículas de estrangeiros por UF



Fonte: UNIBANCO (2018, p. 3).

Segundo Bulla, Lages e Silva e Oliveira (2021)¹, foram matriculados 1.717 alunos imigrantes nas 10.056 escolas estaduais do Rio Grande do Sul (RS) no ano de 2018, representando apenas 0,21% de todos os estudantes registrados. Desse montante, 53,58% foram matriculados no Ensino Fundamental, 27,48% no Ensino Médio e 15,43% na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sobre a origem desses estudantes, os dados revelam que a maioria tinha nacionalidade uruguaia (28,3%), argentina (16,3%), haitiana (10,3%) e paraguaia (8,5%).

Já no contexto municipal de Porto Alegre, Bulla, Lages e Silva e Oliveira (2021)² destacam que, em 2019, havia 251 estudantes imigrantes matriculados nas escolas municipais, representando 0,57% do corpo discente das escolas públicas municipais. Eles estavam inscritos em 9 das 99 escolas. A concentração das matrículas se apresentava na Zona Norte da cidade, sendo a maioria dos imigrantes do sexo masculino (61,35%), de origem haitiana (76,89%), 48,2% estando

¹ Dados sobre escolas do Rio Grande do Sul recolhidos pelo Departamento de Educação do estado, obtidos através do Portal da Transparência, pedido número 000025040, realizado em fevereiro de 2020.

² Dados sobre escolas de Porto Alegre compilados pelo Departamento Municipal de Educação, obtidos através do Portal da Transparência, pedido número 0020432004, realizado em fevereiro de 2020.

matriculados no ensino básico e 41,03% na EJA. A alta concentração de estudantes imigrantes matriculados no Ensino Fundamental do município de Porto Alegre pode ser explicada pelo fato de que a cidade de Porto Alegre é obrigada a ofertar turmas em suas escolas somente até esse nível, sendo as turmas de nível médio obrigação das escolas do governo estadual.

Com a chegada desses alunos no espaço educacional regular, novas demandas e problemáticas têm se estabelecido, exigindo o desenvolvimento de pesquisas capazes de discutir as questões que emergem dentro dos diversos contextos de educação básica do país. Permeados por uma diversidade de repertórios linguísticos e culturais, esses alunos se deparam com a realidade da escola pública brasileira, fundada a partir do mito de um país monolíngue (ALTENHOFEN; MORELLO, 2013), ou seja, um país cuja língua falada por alunos brasileiros seria unicamente o português, e o reflexo desse mito na educação brasileira. Assim, o plurilinguismo dos brasileiros é, frequentemente, apagado, criando a necessidade de se pensar práticas de ensino plurilíngues para abranger o multilinguismo, bem como o multiculturalismo das turmas, que serão discutidos neste trabalho.

Frente a esse contexto escolar no Brasil e os desafios por ele apresentados, nesta dissertação de mestrado apresento um estado da arte das pesquisas científicas que foram desenvolvidas em nosso país, no século XXI, sobre o acolhimento de estudantes migrantes em escolas brasileiras. No contexto desse objetivo geral, busco também: i. identificar e discutir os desafios apontados pela produção científica brasileira que trata da inclusão de alunos migrantes na escola básica; ii. mapear as sugestões de intervenção que vêm sendo propostas e/ou aplicadas nas escolas brasileiras para solucionar as dificuldades vividas pelos contextos de ensino; iii. inferir quais caminhos podem ser adotados por professores, escolas e instituições governamentais (em níveis municipal, estadual e federal), para que a se promova uma escola mais acolhedora para esses estudantes.

Para desenvolver essas questões e buscar respostas – ou mais perguntas –, a presente dissertação se estrutura em cinco capítulos, sendo estas notas introdutórias o primeiro capítulo. No segundo capítulo, eu apresento um panorama sócio-histórico da formação da população brasileira a partir da perspectiva migratória, em duas partes: na primeira, discorro sobre os fluxos migratórios históricos, desde o princípio da colonização até o final do século XX; na segunda, apresento os fluxos migratórios contemporâneos e suas principais características. Por fim, finalizo o capítulo apresentando o cenário sociolinguístico brasileiro e discuto a construção histórica do mito de um país monolíngue.

No terceiro capítulo, dividido em duas partes, centro-me em discorrer acerca do multilinguismo do Brasil e seus contextos educacionais. Na primeira parte, apresento conceitos como bilinguismo, multilinguismo, plurilinguismo e educação multilíngue. Na segunda parte, discuto as políticas linguísticas e a trajetória de ensino bilíngue no país, enfatizando especialmente o contexto das línguas alóctones de imigração, de modo a contribuir para reflexões acerca de contextos escolares com migrantes contemporâneos.

No quarto capítulo, apresento, em duas seções, a metodologia escolhida para a realização dessa pesquisa e todos os procedimentos metodológicos adotados. Na primeira parte, enfatizo a discussão teórico-metodológica, e na segunda, explico como foram realizadas cada uma das etapas da pesquisa.

Por fim, no último capítulo, relato a análise de dados e as discussões que emergem desta. Dividido em duas partes, na primeira apresento a análise de cada uma das referências bibliográficas realizadas, com um breve resumo das investigações; na segunda, explico as discussões que o montante de pesquisas nos aponta como caminhos a serem planejados e aplicados nas instituições escolares brasileiras para uma educação mais acolhedoras dos seus alunos migrantes.

CAPÍTULO 2: IMIGRAÇÃO E REFÚGIO NO BRASIL

O presente capítulo busca contextualizar a história dos diversos fluxos migratórios que moldaram o Brasil, gerando transformações culturais e políticas que reverberam na constituição da sociedade brasileira, em particular no seu cenário sociolinguístico. À medida que buscamos nesta dissertação discutir a inclusão de alunos migrantes contemporâneos, consideramos importante apresentar essa trajetória, que não é recente, porque ela dialoga diretamente com o desenvolvimento das políticas linguísticas para a educação bilíngue e a promoção do multilinguismo no Brasil, temática do terceiro capítulo deste trabalho.

Para tanto, o presente capítulo divide-se em três seções. Na primeira, apresentamos a formação da sociedade brasileira a partir da chegada de povos diversos a esta terra, responsáveis por compor, junto aos povos indígenas originários, um país multicultural por essência. Essa apresentação possibilita uma compreensão histórica da imigração, desde a chegada dos primeiros colonizadores portugueses até o ano 2000. Na segunda seção, discorremos sobre os fluxos migratórios contemporâneos que chegaram ao Brasil nas duas primeiras décadas do século XXI. Na terceira, por fim, resumimos o cenário sociolinguístico brasileiro, destacando a construção do mito de um país monolíngue.

2.1 PROCESSOS HISTÓRICOS DE IMIGRAÇÃO PARA O BRASIL

O ato de migrar faz parte de toda a nossa trajetória de formação ancestral e explica como os seres humanos se espalharam por todos os continentes do globo terrestre, como nenhuma outra espécie chegou a fazer (MCNEILL, 1984). Assim, as migrações não são processos contemporâneos, mas parte dos processos civilizatórios ao longo dos milhares de anos de existência da humanidade, por motivações variadas: econômicas, políticas, religiosas etc. Diversas populações foram expulsas de seus lugares naturais ou dizimadas devido a guerras e perseguições (MCNEILL, 1984).

Entretanto, a revolução tecnológica mercantil e os avanços ultramarinos dos impérios mercantil-salvacionista ibéricos passam a transformar mais profundamente o globo terrestre, por meio dos projetos colonialistas (RIBEIRO, 1998). Como outros países colonizados pelos impérios ibéricos, o Brasil tem o início de seu histórico de migrações da era moderna simbiótico com a

história de sua fundação nacional, no início do século XVI, com a invasão de Portugal e implantação do seu projeto colonizador, que tinha como principal objetivo a apropriação econômica e militar da terra. São os portugueses os primeiros imigrantes que chegam a essas terras de natureza exuberante e dimensões continentais (PATARRA; FERNANDES, 2011).

Esse processo inicial de exploração da nova colônia foi marcado pela exploração da mão de obra escravizada dos povos originários brasileiros, estimada em 5 milhões³ por volta de 1500, quando se inicia o genocídio dessa população. O processo colonial tinha o objetivo de implementar uma economia de grandes plantações voltadas para a exportação (por exemplo, os canaviais), e a serem progressivamente expandidas. Porém, a população da Europa, em especial a lusitana, não tinha disponibilidade demográfica para trabalhar nesses setores econômicos das novas colônias, devido à falta de controle da mortalidade de sua população (WALDMAN, 2012). Por isso, foi com o estabelecimento do tráfico de africanos escravizados, um “movimento migratório forçado que perdurou por três séculos” (PATARRA; FERNANDES, 2011, p. 68), que as políticas de colonização portuguesas puderam ser sustentadas no Brasil.

Já no final do século XVI se inicia a chegada de colossal contingente de africanos⁴ escravizados, forçados a sair de seus territórios originais para desembarcar neste outro lado do Atlântico, no maior processo de tráfico humano da história. O Brasil, sendo o país da América Latina que mais recebeu essas populações em seu território, a exploração do território brasileiro passa a ser realizada principalmente a partir da mão de obra desses africanos, substituindo a mão de obra escravizada das populações indígenas. Os africanos foram submetidos ao trabalho nas grandes lavouras, sendo, assim, responsáveis por ampliar o desenvolvimento agrícola da então colônia portuguesa por mais de três séculos (BASSANEZI, 1995).

Desse entrelaçamento de povos originados de três continentes distintos, começa a formar-se a base da população brasileira, marcada pela instauração da cosmovisão eurocêntrica cristã. Na perspectiva de Ribeiro (1995), a formação inicial do que pode ser entendido como povo brasileiro acontece a partir do encontro histórico dessas três matrizes étnicas principais: a tupi, a lusitana e a africana. Para o autor, a partir dessas matrizes multiculturais e multiétnicas, originou-se uma população que resulta da força do projeto colonial de Portugal. Esse percurso colonizatório é marcado pela dizimação de um número gigantesco de indígenas, bem como de suas línguas,

³ Segundo o Censo de 2010, o número de indígenas em terras brasileiras contabilizou apenas 817 mil (IBGE, 2011).

⁴ Estima-se que 4 milhões de africanos foram forçados a vir para terras brasileiras para serem escravizados (IBGE, 2000).

histórias e culturas, assim como da supressão das diversidades linguísticas e histórico-culturais das diversas nações africanas, através de um brutal processo de assimilação forçada.

Como antropólogo, Ribeiro (1995) pontua que, ainda que haja uma certa unicidade étnica na fundação da população brasileira, é importante evidenciar os aspectos cruciais que gestaram uma sociedade extremamente diversa em termos culturais:

O que tenham os brasileiros de singular em relação aos portugueses decorre das qualidades diferenciadoras oriundas de suas matrizes indígenas e africanas; da proporção particular em que elas se congregaram no Brasil; das condições ambientais que enfrentaram aqui e, ainda, da natureza dos objetivos de produção que as engajou e reuniu. Essa unidade étnica básica não significa, porém, nenhuma uniformidade, mesmo porque atuaram sobre ela três forças diversificadoras. A ecológica, fazendo surgir paisagens humanas distintas, onde as condições de meio ambiente obrigaram adaptações regionais. A econômica, criando formas diferenciadoras de produção, que conduziram a especializações funcionais e aos seus correspondentes gêneros de vida. E, por último, a imigração, que introduziu, nesse magma, novos contingentes humanos, principalmente europeus, árabes e japoneses. Mas já o encontrando formado e capaz de absorvê-los e abasileirá-los, apenas estrangeirou alguns brasileiros ao gerar diferenciações nas áreas ou nos estratos sociais onde os imigrantes mais se concentraram (RIBEIRO, 1995, p. 20-21).

Dentre as forças diversificadoras culturais do povo brasileiro, o autor defende que, além da ecológica e econômica, houve a imigratória, que ganhou força a partir do século XIX. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresentados na Figura 3, a seguir, é possível ter um panorama da dimensão demográfica da chegada das populações imigrantes nesse período, tendo-se em vista que, de acordo com o primeiro censo demográfico brasileiro, realizado em 1872, a população era de aproximadamente 10 milhões de habitantes. Segundo a tabela, nas duas décadas seguintes à realização da primeira pesquisa censitária brasileira, foram contabilizados 883.668 imigrantes morando no país, o que significa um aumento de aproximadamente 9% da população brasileira registrada no Censo de 1872.

Figura 3: Recenseamento do Brasil 1872-1920

Nacionalidade	1884-1893	1894-1903	1904-1913	1914-1923	1924-1933
Alemães	22778	6698	33859	29339	61723
Espanhóis	113116	102142	224672	94779	52405
Italianos	510533	537784	196521	86320	70177
Japoneses	-	-	11868	20398	110191
Portugueses	170621	155542	384672	201252	233650
Sírios e Turcos	96	7124	45803	20400	20400
Outros	66524	42820	109222	51493	164586
Total	883668	852110	1006617	503981	717223

Fonte: IBGE (2000).

Maria Stella Ferreira Levy, estudiosa da demografia brasileira, em um trabalho sobre a influência dos fluxos imigratórios na formação da população brasileira, publicado em 1974, constata que o intervalo histórico expositivo de recebimentos de imigrantes no território nacional foi entre 1820 e 1963. O estudo destaca quatro períodos: o primeiro ocorreu entre 1820 e 1876; o segundo, entre 1877 e 1903; o terceiro, entre 1904 e 1930; e o quarto, entre 1931 e 1963 (LEVY, 1974).

O primeiro período, que perdura desde o fim do Brasil colonial até o segundo reinado, é marcado principalmente pela chegada de fluxos migratórios de portugueses e de alemães. Estes desembarcam no Brasil a partir de meados do século XIX, atraídos pelo “projeto de colonização agrícola com objetivos de defesa e de povoamento da terra, com base na pequena propriedade de policultura” (PATARRA; FERNANDES, 2011, p. 68). Esse projeto foi institucionalizado através da Lei nº 601, sancionada em 18 de setembro de 1850, nomeada Lei de Terras, que autorizava uma espécie de contrato de imigrantes, como é possível verificar no Artigo 18:

O Governo fica autorizado a mandar vir annualmente á custa do Thesouro certo numero de colonos livres para serem empregados, pelo tempo que for marcado, em estabelecimentos agricolas, ou nos trabalhos dirigidos pela Administração publica, ou na formação de colonias nos logares em que estas mais convierem; tomando anticipadamente as medidas necessarias para que taes colonos achem emprego logo que desembarcarem. Aos colonos assim importados são applicaveis as disposições do artigo antecedente. (BRASIL, 1850, s/p).

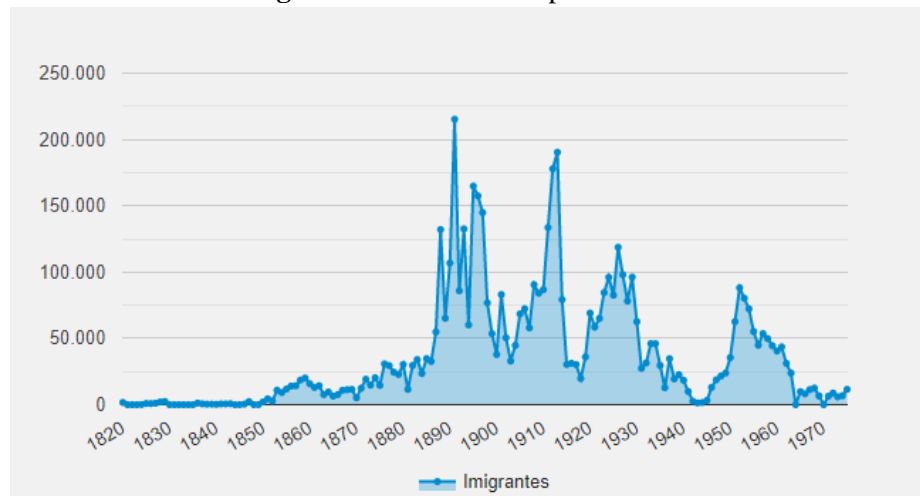
A sanção dessa lei está diretamente ligada à proibição do tráfico de africanos escravizados no mesmo ano, que levou, primeiramente, a um aumento de preço dos escravos em território nacional, seguido da escassez de mão de obra necessária para a ascensão, da então primorosa,

economia do café. Para trabalhar nas novas lavouras, tornou-se necessária a mão de obra livre (WALDMAN, 2012). O período imigratório seguinte, de 1877 a 1903, corresponde ao auge da economia cafeeira no oeste de São Paulo, região que recebe um grande fluxo de imigrantes italianos, atraídos por propagandas ilusórias nas quais eram oferecidas passagens, terras produtivas e recursos aos colonos. Para além do trabalho de cultivo da terra, um contingente de imigrantes italianos também foi canalizado “para o trabalho em obras de infraestrutura urbana e na construção de caminhos e estradas” (PATARRA; FERNANDES, 2011, p. 68).

Esse período também é marcado pelo enfraquecimento e declínio do regime escravocrata, causado por pressões comerciais internacionais, especialmente da Inglaterra. Tal situação culminaria na abolição da escravatura em 1888 e na Proclamação da República em 1889. O processo de povoamento do território nacional por imigrantes europeus era parte de um projeto de modernização nacional, baseado em uma concepção eugenista de branqueamento da população do Brasil, no qual preferencialmente se buscava imigrantes brancos para substituir a mão de obra escrava e negra (SEYFERTH, 1996; SCHWARTZ, 1993).

A partir das políticas de incentivo à imigração para o Brasil, é possível perceber, segundo a Figura 4, com estatísticas do IBGE, que o fluxo imigratório aumenta a partir da década de 1850, atingindo picos entre 1890 e 1930.

Figura 4: Estatísticas de povoamento



Fonte: IBGE (2000).

O terceiro período imigratório sugerido por Levy (1974), 1904-1930, é o intervalo com a maior quantidade de imigrantes aportando no país, mais de 2,1 milhões. Dentre os países de origem

estão Alemanha, Espanha, Itália, Japão, Portugal, Síria e Líbano (IBGE, 2000). Entre 1914 e 1918, com a eclosão da Primeira Guerra Mundial, verifica-se a redução desse número, sendo que após a primeira grande guerra identifica-se também a entrada de imigrantes russos, romenos e poloneses (WALDMAN, 2012).

Essa abertura à imigração internacional permanece até 1930, que, segundo Levy (1974), refere-se ao momento em que entramos no quarto principal período dos fluxos migratórios, o qual dura até 1963. Nesse período, durante o governo de Getúlio Vargas, o Brasil, pela primeira vez na sua história, institui restrições à entrada de imigrantes em seu território, um reflexo da crise mundial de 1929. Tais regras culminam na instituição de quotas máximas anuais na Constituição de 1934. A partir dessas medidas restritivas, até 1945, concomitantes ao período da Segunda Guerra Mundial, os fluxos migratórios diminuem substancialmente (PATARRA; FERNANDES, 2011). Com o fim da guerra, os fluxos migratórios voltaram a crescer, entretanto, não com a mesma intensidade dos períodos anteriores. Durante o pós-guerra, verifica-se, a partir dos dados do IBGE, que os principais grupos de imigrantes eram oriundos de países bastante afetados pelo período bélico, como demonstra a Figura 5, com destaque para alemães, espanhóis, italianos, portugueses e japoneses.

Figura 5: Imigrantes no período do pós-guerra

Períodos	Alemães	Espanhóis	Italianos	Portugueses	Japoneses	Outros
1945-1949	5188	4092	15312	26268	12	29552
1950-1954	12204	53357	59785	123082	5447	84851
1955-1959	4633	38819	31263	96811	28819	47599

Fonte: IBGE (2000).

As consequências deixadas pela Segunda Guerra provocaram reestruturações internacionais que transformaram a história migratória. Destaca-se a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), responsável pela elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada em 1948. A declaração instituiu um marco de oficialização dos direitos internacionais concedidos a pessoas em situação de refúgio (SOUSA, 2019). Segundo o documento da ONU, os Direitos Humanos são particularmente necessários e precisam ser defendidos em períodos em que os direitos mais básicos são negados aos indivíduos,

como, por exemplo, na ocorrência de um conflito bélico em que pessoas são desprovidas de seus direitos à moradia, trabalho, liberdade de expressão ou liberdade de trânsito. Dessa

forma, os Direitos Humanos, por sua natureza universalizante, passaram a constituir o principal elemento legal de assistência internacional aos Refugiados (SOUSA, 2019, p. 7).

Assim, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), agência da ONU estabelecida para tratar questões referentes a refugiados, teve sua inauguração em 1950, com o propósito de trabalhar no auxílio de milhões de cidadãos europeus que haviam perdido ou deixado as suas casas devido à guerra. Na primeira convenção⁵ realizada pela ACNUR, em 1951, todo o trabalho da organização foi protocolado no Estatuto dos Refugiados, onde se estabeleceu quem seria considerado “Refugiado”. Segundo o Artigo Primeiro do Estatuto, considera-se como refugiado quem:

em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele (ACNUR, 1951, s/p).

Como demonstra o documento, o Estatuto da convenção de 1951 se referia aos acontecimentos que antecederam o ano de 1950, buscando estabelecer bases legais internacionais sobre os direitos, bem como os deveres dos refugiados e dos países signatários que realizavam o acolhimento. Ao longo das transformações mundiais posteriores, com o surgimento de novos contextos de conflitos e perseguições, o documento publicado em 1951 foi expandido e reestruturado. Em 1967 ele foi ratificado através de um Protocolo que aplicava todas as provisões do documento de 1951 para “todos os refugiados enquadrados na definição da carta, mas sem limite de datas e de espaço geográfico”⁶. O Brasil, por sua vez, se torna signatário do Estatuto em 1960, sendo o país pioneiro na América Latina.

Entretanto, com a instituição do AI-5, em 1964, e a tomada do poder pelos militares, o Brasil vivenciou um período de pouca vinda de imigrantes, marcado por leis anti-imigração e pela ideologia de segurança nacional. A partir dessa ideologia, os estrangeiros eram vistos como

⁵ Estatuto dos Refugiados de 1951: Disponível em:

https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf?view=1. Acesso em: 04 jan. 2021.

⁶ Disponível em:

https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf?view=1. Acesso em: 04 jan. 2021.

possíveis ameaças à segurança política do país, aos postos de trabalho dos cidadãos brasileiros, bem como para todo o projeto nacionalista. Estabelecia-se, portanto, uma legislação pautada na ideia de que “era preciso impedir de ingressar no país, prender, deportar ou expulsar estrangeiros em nome da segurança nacional” (SPRANDEL, 2015, p. 149). Para Sprandel (2015) e Seyferth (2008), a ditadura militar enraíza legislativamente o imaginário do estrangeiro como um possível perigo e incômodo para o território nacional, algo que já se fazia presente nas leis desde o período imperial, onde a cultura e etnia distinta sempre foram motivos de intolerância.

As décadas do regime militar foram, então, marcadas por um número reduzido de imigrantes, e dentre eles se destacam exilados políticos de países latino-americanos vizinhos. Há, concomitantemente, o crescimento da entrada de imigrantes não documentados no Brasil, especialmente bolivianos e coreanos (WALDMAN, 2012). Segundo Villen (2016), a década de 1970 é globalmente marcada pelo crescimento de movimentos migratórios de pessoas não documentadas nos países de destino. A principal causa seria a reestruturação global da organização do trabalho, permeada pela expansão de políticas econômicas neoliberais nos países do norte global, como EUA e países europeus, que passam, depois, a serem adotadas por governos do sul global, como no caso brasileiro.

Em 1980, é instituído o Estatuto do Estrangeiro (Lei Nº 6.815) que, dando forma ao pensamento antimigratório do período militar, tinha como papel principal “resguardar a soberania nacional e os interesses brasileiros diante da possível ameaça estrangeira” (CLARO, 2020, p. 41). O estatuto estabelece para os estrangeiros limitações e deveres, deixando os imigrantes com poucos direitos civis fundamentais. A partir da redemocratização e da promulgação da Constituição de 1988 (CF/1988), passam a se reestruturar os paradigmas com relação à vinda de imigrantes ao país, e essa reestruturação se consolida com os tratados internacionais dos anos 1990, que ocasionam transformações do Estatuto do Estrangeiro por meio de regras infralegais (CLARO, 2020).

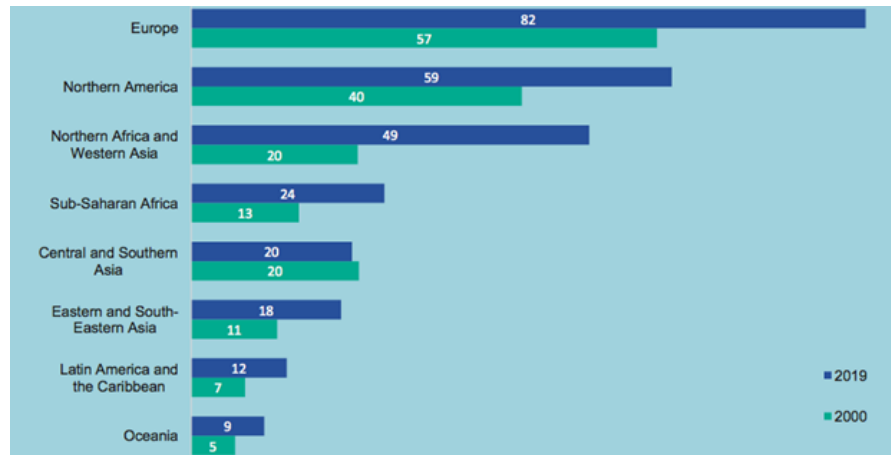
A década de 1980 também é marcada por movimentos emigratórios de brasileiros ao exterior, motivados pela estagnação da economia brasileira, causadora de níveis altos de desemprego. Essa situação era consequência do “fim do milagre econômico, fruto da crise mundial que atravessava o capitalismo, com a decadência do modelo de acumulação fordista, interrompendo dessa forma os investimentos internacionais no país” (OLIVEIRA, 2013, p. 206). Os principais destinos dos emigrantes brasileiros foram os Estados Unidos, alguns países do continente europeu e o Japão, estimando-se um montante de aproximadamente 4 milhões de brasileiros emigrados na

década. O alto fluxo de brasileiros rumo ao exterior segue também pela década de 1990, período em que, no campo imigratório, destaca-se o recebimento de imigrantes latino-americanos, em especial o fluxo de bolivianos (WALDMAN, 2012). O fluxo de imigrantes da América Latina para o Brasil seguirá se expandindo no século XXI, como discutiremos na seção seguinte deste capítulo.

2.2 FLUXOS MIGRATÓRIOS A PARTIR DOS ANOS 2000: MIGRANTES CONTEMPORÂNEOS

O desenvolvimento tecnológico das últimas décadas, especialmente a difusão das tecnologias da informação e da comunicação, intensificou o processo de globalização. Iniciamos o século XXI com um veloz movimento de transformação da sociedade contemporânea e do sistema econômico capitalista. De forma geral, a economia global capitalista, cada vez mais digitalizada e descentralizada, passa a se reestruturar em redes de capitais financeiros desterritorializados que tendem a acelerar o declínio das soberanias dos Estados nacionais (HARDT; NEGRI, 2001). Tais transformações político-econômicas, junto da desarticulação dos Estados como agentes que intervêm na regulação, produção ou circulação material de bens e serviços, nos seus limites geográficos delimitados, provocam mudanças estruturais sensíveis nos modos de vida das populações. Em particular, essas transformações tendem a influir nas movimentações migratórias contemporâneas em nível global: segundo o *World Migration Report 2020* (IOM, 2020), o número de migrantes em 2019 contabilizou 272 milhões, o equivalente a 3,5% de toda a população Global; cerca de 25,4 milhões desse total se encontram em situação de refúgio.

O crescimento no fluxo migratório pode ser percebido ao longo dos últimos anos em todas as regiões do planeta, com exceção do Sudeste Asiático, como demonstram dados do *International Migration Report* de 2019 (UNDESA, 2019), expressos no Figura 6. Na América Latina e Caribe, especificamente, os números de imigrantes praticamente dobraram de valor entre os anos 2000 e 2019, ainda que, quando comparados com a Europa, América do Norte e Norte da África, esses números sejam significativamente inferiores.

Figura 6: Número de imigrantes internacionais entre 2000 e 2019, em milhões

Fonte: (UNDESA, 2019).

A principal particularidade que as transformações migratórias contemporâneas apresentam, quando contrapostas aos fluxos de épocas anteriores, refere-se às regiões geográficas de origem dos imigrantes e às regiões dos países receptores. As migrações das últimas décadas se caracterizam por apresentar um grande fluxo de imigrantes que partem de países localizados no Sul Global, em direção a outros países que também são do Sul⁷ Global (SANTOS; MENESES, 2010), movimentação denominada de Migrações Sul-Sul (BAENINGER, 2018). O relatório da UNDESA de 2019, demonstra que 73% do número total de imigrantes que chegaram na região da América Latina e Caribe são originários de países dessa mesma região, um grande contingente que não se direcionou aos países com economias mais ricas como as do Norte Global.

Nesse sentido, segundo dados do Observatório de Migrações Internacionais (OBMigra), no ano de 2018, o fluxo migratório com direção ao Brasil tinha como origem países do Sul Global, sendo em sua maioria países latino-americanos (CAVALCANTI et al., 2019). Desse modo, o Brasil se consolida como país que pertence à rota de migrações transnacionais no eixo Sul-Sul (BAENINGER, 2018), situação que se intensifica à medida que países do Norte Global estabelecem restrições à entrada e estabelecimento, em seus territórios, de sujeitos advindos de países do Sul Global (DE HASS, 2010). Segundo Bottura (2019), alguns fatores jurídicos e

⁷ Para Santos e Meneses (2010), o Sul Global refere-se aos países emergentes. Essa terminologia remete à divisão internacional que se estabeleceu após a Guerra Fria, onde o globo não estaria mais dividido entre países do Leste e Oeste – países comunistas e capitalistas, respectivamente – mas entre Norte e Sul, sendo o Norte composto por países desenvolvidos e industrializados no século XIX e o Sul por países em desenvolvimento, de industrialização tardia ou antigas colônias de países europeus.

legislativos são relevantes para explicar o aumento do número de migrantes em território brasileiro e a colocação de nosso país no eixo das migrações transnacionais Sul-Sul. Dentre esses fatores, destacam-se: i. o estabelecimento da Lei Nacional do Refúgio - Lei Nº 9.474 de 22 de agosto de 1997 (BRASIL, 1997); ii. a criação do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) em 1998; e, por fim, iii. a sanção da Nova Lei da Migração, em 2017, Lei Nº 13.445/17 (BRASIL, 2017).

A sanção da Lei Nacional do Refúgio, em 1997, posicionou o Brasil, naquela ocasião, como país pioneiro na América Latina com respeito a legislações que garantissem direitos a refugiados. Essa lei estabeleceu uma parceria entre governo, ACNUR e a sociedade Civil em torno da questão do Refúgio (PINTO, 2014). Ela reconhece uma pessoa como refugiada na seguinte situação:

I – devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país; II – não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior; III – devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país (BRASIL, 1997, s/p).

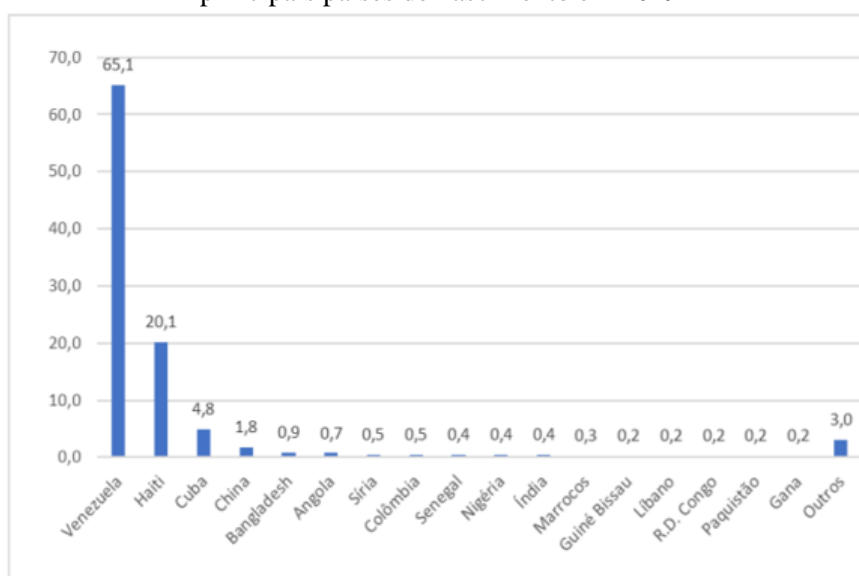
No ano seguinte à sanção da Lei Nº 9474, foi criado o CONARE, Comitê Nacional para os Refugiados. Esse órgão colegiado, associado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, composto por sete membros representantes governamentais e não governamentais (Ministério da Justiça, Ministério das Relações Exteriores, Ministério do Trabalho, Ministério da Saúde, Ministério da Educação, Polícia Federal e Sociedade Civil), é responsável pelo recebimento de pedidos de refúgio e pelo reconhecimento da condição de refugiado. De acordo com Bottura (2019, p. 74), “compete ao CONARE o apoio legal, proteção e assistência aos refugiados, além da administração de políticas e ações para tal”. É também sua atribuição exercer o papel de mediador na sociedade civil para que o acolhimento dos refugiados seja realizado da forma mais justa possível em nosso país.

O terceiro fator, mais recente, foi a sanção da nova Lei da Migração em 2017 (Lei Nº 13.445/17). Sua proposta é expandir a regularização de imigrantes, bem como facilitar o processo migratório. A lei cria “novas categorias de residência, estabelece o reconhecimento da condição de apátrida e da naturalização facilitada e consolida o visto humanitário concedido aos haitianos desde 2010” (BOTTURA, 2019, p. 47). Como a Nova Lei de Migração substituiu o antigo Estatuto do Estrangeiro, estabeleceu-se um novo marco paradigmático com respeito à situação de migração no

país: os direitos humanos passaram a pautar as políticas migratórias brasileiras, instituindo legalmente o repúdio a toda forma de discriminação social.

Esses fatores legais são parte das razões pelas quais é expressivo o aumento no número de solicitações e reconhecimento de solicitações de refúgio no território nacional ao longo das últimas décadas. De acordo com o relatório do CONARE de 2020 (SILVA et al., 2020), o Brasil recebeu um total de 82.552 solicitações de refúgio⁸ em 2019, número que cresceu mais de 5.635%, quando comparado ao ano de 2011, quando as solicitações totalizaram 1.465. Em 2019 foram recebidas solicitações de refúgio de deslocados forçados de 129 países, sendo expressivo o número de solicitantes venezuelanos (65,1%), haitianos (20,1%) e cubanos (4,8%), como demonstra a Figura 7 abaixo.

Figura 7: Distribuição relativa dos solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, segundo os principais países de nascimento em 2019



Fonte: BRASIL (2020).

Segundo o mesmo relatório, o país acumula um montante de 239.706 solicitações desde 2011, sendo 2019 o ano com o maior número de solicitações da série histórica. Por sua vez, a análise do número de solicitações deferidas revela que, em 1990, foram reconhecidos no Brasil um montante de 5.000 refugiados, quantia que se expandiu para 35.800 em 2015, chegando a 96.000 em 2019. A expansão exponencial nos números, segundo Bulla, Lages e Silva e Oliveira (2021),

⁸ No Brasil, solicitantes de refúgio automaticamente recebem todos os direitos concedidos aos cidadãos que recebem o deferimento do status de refugiado, visto que o processo de análise realizada pelo CONARE costuma demorar anos.

está relacionada às crises ambientais e políticas vivenciadas por países vizinhos, como o Haiti e a Venezuela.

De acordo com dados do OBMigra, em 2018, o Brasil registrou um número de 774,2 mil imigrantes vivendo no país, considerando todos os amparos legais (CAVALCANTI et al., 2019). Quanto à origem dos imigrantes, que não estavam em situação de refúgio no território brasileiro, segundo dados da ONU (UNDESA 2019), a maioria eram portugueses (274.924), seguidos por japoneses (86.768), italianos (70.081), espanhóis (59.188), argentinos (28.630) e alemães (25.679). Segundo Bulla, Lages e Silva e Oliveira (2020), estes números apontam para uma ideia presente no imaginário do senso comum brasileiro, que tende a considerar a imigração como um problema para a sociedade brasileira, pensamento visível nos constantes casos de xenofobia expressos na mídia, direcionados principalmente a sujeitos que migraram de países subdesenvolvidos como Haiti, Senegal, Cuba e Venezuela. Ainda que o número de migrantes no país tenha aumentado expressivamente na última década, se faz importante ressaltar que o número de migrantes que residem no Brasil representa aproximadamente 0,4% da atual população do país (BULLA; LAGES E SILVA; OLIVEIRA, 2020).

No último ano, em 2020, frente à crise sanitária provocada pela COVID-19, algumas publicações trouxeram discussões acerca das políticas de acolhimento de populações imigrantes no Brasil durante o período inicial da pandemia (BAENINGER; VEDOVATO; NANDY, 2020; FERNANDES; BAENINGER, 2020). Segundo os autores, em situações extremas, como pandemias, existe uma tendência ao aprofundamento da marginalização de populações vulneráveis, como imigrantes e refugiadas: muitas vezes, essas populações passam a ser vistas como possíveis “inimigos” pelas populações locais, ou mesmo pelas instituições governamentais, o que pode acentuar ainda mais a situação de crise.

No início da pandemia, restringiu-se a entrada de estrangeiros no Brasil, porém, a partir de julho de 2020, a restrição seguiu apenas para cidadãos venezuelanos, sob a alegação de necessidade de preservação do sistema de saúde público, especialmente no estado de Roraima, principal estado de acolhida dos imigrantes. Para Leão e Fernandes (2020), com restrições desse tipo, o Brasil fere princípios contrários à discriminação de pessoas que consta na Lei de Migração e na Constituição, indo na contramão das políticas de acolhida para imigrantes venezuelanos que vinham sendo estabelecidas no país.

Esse processo explicita perspectivas governamentais contrárias à defesa de políticas progressistas por parte do governo brasileiro em nível federal, mais fortemente a partir de 2019. Com a chegada da crise sanitária, desde 2020, o país tem vivenciado um aprofundamento de seus problemas sociais, a partir da defesa governamental de concepções contrárias à defesa da vida e do bem-estar coletivo. Entretanto, é importante pontuar que, para além dos governos partidarizados eleitos, em níveis locais, os agentes presentes nas secretarias dos estados e municípios tem a força de impactar suas comunidades e sociedades locais com o desenvolvimento de políticas públicas sociais. Como exemplo, podemos elencar o caso do estado de Santa Catarina, que apresenta um governo estadual com uma postura mais conservadora, mas cujas Secretarias de Direitos Humanos (SDH) e de Educação (SDE) têm desenvolvido trabalhos bastante progressistas junto a suas populações de migrantes.

Todos os processos históricos e migratórios que permeiam o Brasil refletiram também em transformações no cenário sociolinguístico do país. Na seção seguinte, apresentaremos um breve resumo do cenário sociolinguístico brasileiro, bem como o processo, concomitante, de construção do mito de um território monolíngue.

2.3 O CENÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO BRASILEIRO E O MITO DE UM BRASIL MONOLÍNGUE

Nesta seção, apresentamos, por um lado, o cenário sociolinguístico do território brasileiro e, por outro, a construção do mito do Brasil como país monolíngue. Compreender esses aspectos na nossa sociedade é importante para situar as discussões sobre multilinguismo na educação brasileira, que serão apresentadas no próximo capítulo, e também para revisão da literatura sobre migrantes na escola, que será apresentada nos capítulos de análise e discussão.

Das 7.117 línguas existentes no planeta (EBERHARD; SIMONS; CHARLES, 2020), estão presentes no Brasil a Língua Portuguesa, como língua oficial, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reconhecida legalmente em 2002 como língua de comunicação e expressão institucionalizada das comunidades surdas brasileiras, além de um contingente que ultrapassa 220⁹ línguas indígenas vivas (das quais mais de 50 línguas são consideradas em extinção). Esses dados

⁹ Segundo Bessa Freire (1983), no século XVII, só na região da Amazônia havia cerca de 718 línguas indígenas distintas.

constam do Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que revela igualmente que a região Amazônica é a segunda região do mundo com maior diversidade linguística, atrás apenas da Nova Guiné (IPHAN, 2016).

Além das línguas autóctones brasileiras, encontram-se em nosso território 56 línguas alóctones de imigração histórica, concentradas sobretudo nas regiões Sul e Sudeste (IPHAN, 2016; ALTENHOFEN, 2013). São caracterizadas como “línguas minoritárias” por não serem oficializadas em nível nacional e por serem faladas por comunidades que mantiveram sua língua de origem, por questões diversas, como religiosas, geográficas ou sociais (PUPP SPINASSÉ, 2016). Embora consideradas “exóticas ou estrangeiras, as línguas de imigração são, na verdade, línguas maternas de milhões de brasileiros e a sua representatividade histórica, demográfica, sociocultural e geográfica é atestada em diversos levantamentos e estudos” (IPHAN, 2016 *apud* RASO et al. 2011, p. 37).

Adicionalmente, devemos incluir no nosso mapa linguístico toda uma rica e diversa variação linguística do português brasileiro, reconhecido através de sotaques e vocabulários diversos, que se estende por todos os 27 estados e 5 regiões do território nacional, bem como suas zonas fronteiriças de dimensões continentais. Toda essa variação linguística (BAGNO, 2002; IPHAN, 2016) teve grande influência lexical e fonológica das diversas línguas de matriz africana que chegaram ao Brasil com os africanos escravizados, das línguas dos nossos povos indígenas, das línguas alóctones e do espanhol falado nos países vizinhos. Podemos afirmar, assim, que existe uma “grande variedade interna do português do Brasil. Somos, portanto, um país de muitas línguas” (IPHAN, 2016, p. 22). Por sua vez, com a chegada dos novos fluxos migratórios nas últimas décadas de países pertencentes ao eixo SUL-SUL (BAENINGER, 2018), discutida na seção anterior, são abertos mais caminhos para uma maior diversificação do cenário sociolinguístico brasileiro, com a presença numerosa de imigrantes contemporâneos de países como Síria, República Democrática do Congo, Paquistão, Palestina, Angola, Venezuela, Cuba, Angola, Bolívia, Haiti, dentre outros (AMADO, 2013; OLIVEIRA, 2017). São novas línguas que colorem ainda mais o espaço multilíngue local, através de sujeitos que trazem consigo seus repertórios linguísticos e multiculturais.

Segundo a publicação do Inventário Nacional de Diversidade Linguística (IPHAN, 2016, p. 22), a despeito da presença de tamanha diversidade de línguas, “apresentamos déficits de

plurilinguismo¹⁰, uma vez que a maioria dos brasileiros é monolíngue e ainda pensa que o Brasil é um país de uma única língua”. Para Cavalcanti (1999), esse imaginário social se constitui através de um mito vigente de um país monolíngue, isto é, onde as pessoas supostamente falam e escrevem uma única variante da Língua Portuguesa. Esse mito linguístico é herança portuguesa, difundido na época do Brasil colônia, fundado na concepção de que a língua estabelece a força do estado nacional e implica na proteção fronteiriça. Cerne da construção do Estado português, que se mantinha sempre em embate em suas fronteiras com as terras espanholas, o nacionalismo linguístico foi transportado para sua colônia latino-americana, e seguiu sendo historicamente reforçado aqui por meio de ações do Estado brasileiro, que frequentemente tentou suprimir, de forma bastante violenta, a diversidade linguística em nosso território (SAVEDRA, 2010; OLIVEIRA, 2016; FARACO, 2016; MAHER, 2007).

Desde o período do Brasil colonial, diz Savedra (2010), um determinado repertório de ações foi decisivo para que se estabelecesse ideologicamente a ideia de uma única língua nacional. Primeiramente, salienta-se a articulação que buscou separar os africanos escravizados de seus grupos étnicos, de modo a evitar que falassem a mesma língua. São também relevantes a determinação do ensino da Língua Portuguesa aos indígenas, através da promulgação da Carta Régia, em 1727, pelo ministro Marquês de Pombal, bem como o estabelecimento da lei que abolia o uso da então Língua Geral uma língua franca que surgira do contato entre o tupi, o guarani, o português e línguas africanas -, língua que já estava sendo adotada pelos jesuítas como língua de catequização. Tornou-se, desse modo, obrigatório o uso e ensino da Língua Portuguesa ao longo de todo o território brasileiro (DAMIANI, 2017; OLIVEIRA, 2009a; SAVEDRA, 2010).

Já no período imperial, duas ações foram cruciais para que se estruturasse a hegemonia do idioma português no Brasil, ambas estabelecidas em 1824. Menciono, em primeiro lugar, a instituição da primeira Constituição brasileira, na qual não há reconhecimento dos povos originários e de suas línguas. Em segundo lugar, a instituição do projeto imigratório com direção ao sul brasileiro, no qual milhares de imigrantes europeus chegaram ao país sem nenhuma estruturação de condições de acolhimento por parte do governo, de modo que diferenças linguísticas e culturais não foram consideradas como relevantes (SAVEDRA, 2010).

Por sua vez, no período do Brasil República, prosseguiu-se com políticas assimilacionistas, que foram ampliadas durante o projeto nacionalista do Estado Novo (1937-1945) de Getúlio

¹⁰ No terceiro capítulo deste trabalho elucidamos conceitos como plurilinguismo, bilinguismo e multilinguismo.

Vargas. Esse governo via na expressão de uma única língua nacional a representação de um estado unificado e forte, dando ainda mais vazão à ideologia de que a “construção de uma nação brasileira dependia da capacidade de se construir uma uniformidade interna, uma uniformidade linguística” (MAHER, 2007, p. 256). Através da instituição do chamado *crime idiomático*, muitas ações violentas foram estabelecidas, como: i. Proibição dos imigrantes de usarem suas línguas, podendo inclusive resultar em tortura e prisão daqueles que insistissem no uso; ii. O fechamento das escolas bilíngues nesse período; iii. Incentivo para que crianças denunciassem parentes que estivessem usando línguas alóctones (OLIVEIRA, 2009b; PREUSS; ÁLVARES, 2014; SAVEDRA, 2010). Para além de ações mais diretas e violentas, podemos apontar também propostas mais implícitas, que tinham como objetivo a supressão das línguas imigratórias: a estruturação de colônias mistas de imigrantes, para forçar o uso da Língua Portuguesa como língua comum de socialização, bem como a transformação de topônimos das línguas alóctones para a Língua Portuguesa (ALTENHOFEN, 2004; PREUSS; ÁLVARES, 2014).

Embora as ações da era Vargas tenham deixado marcas profundas no imaginário social, contribuindo fortemente para a ampliação do mito de uma nação monolíngue ao longo do século XX, as brutalidades praticadas contra os imigrantes são aspectos pouco conhecidas dessa trajetória (PREUSS; ÁLVARES, 2014). A inexistência de qualquer ação ou diretriz capaz de contribuir para o reconhecimento da diversidade linguística brasileira permaneceu até 1988, quando a Nova Constituição, pela primeira vez na história do Brasil, reconheceu o direito de todos os povos à preservação de sua cultura, de sua língua e de sua religião (BRASIL, 1988).

Feita a revisão dos fluxos migratórios para o Brasil, históricos e contemporâneos, bem como o cenário sociolinguístico deles resultante, no capítulo seguinte passamos à reflexão sobre a educação bilíngue, o multilinguismo e o plurilinguismo no Brasil. Assim, a partir do constructo teórico apresentado nos capítulos iniciais deste trabalho, poderemos enriquecer a análise de dados que será discutida nos capítulos finais da presente dissertação.

CAPÍTULO 3: BILINGUISMO, IMIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO NO BRASIL

O cenário escolar brasileiro tem se tornado ainda mais multilíngue com a crescente presença de estudantes em situação de imigração e refúgio. Neste capítulo, dividido em duas partes, me proponho a apresentar alguns conceitos importantes para compreender o contexto de ensino multilíngue no Brasil. Na primeira seção do capítulo, apresento conceitos sobre bilinguismo, multilinguismo, plurilinguismo e educação multilíngue. Na seção seguinte, por sua vez, apresento as políticas linguísticas e a trajetória de ensino bilíngue no país, enfatizando especialmente o contexto das línguas alóctones de imigração. Por fim, indico de que modos as reflexões realizadas neste capítulo contribuem para as discussões acerca da educação multilíngue em escolas com alunos migrantes.

3.1 CONCEITOS FUNDAMENTAIS E SUAS DISCUSSÕES: BILINGUISMO, MULTILINGUISMO, PLURILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL

Os processos migratórios transnacionais, impulsionados pelos processos de globalização, têm amplificado o multilinguismo em todo o planeta (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011). Esse processo caracteriza o que Vertovec (2007) chama de *superdiversidade*, ou seja, uma nova face do multiculturalismo, fenômeno que surge a partir da mescla de diferenças, em que se entrecruzam nacionalidades, etnicidades, línguas, cosmovisões, crenças religiosas, e que torna mais complexos os itinerários migratórios, a colocação em mercados de trabalhos e as formas de acolhimento dos migrantes nas sociedades contemporâneas dos países receptores. A superdiversidade resulta de todo esse grande caldeirão cultural que se intersecciona e evidencia a necessidade de pensar questões sociais e econômicas a partir dessas novas dinâmicas e características.

Um resultado do reconhecimento da complexificação do cenário social contemporâneo é o fato de que, nas últimas décadas, o multilinguismo vem se tornando cada vez regra, ao invés de exceção, ainda que, como afirma Wei (2006), muitos países sigam sendo oficialmente monolíngues, a despeito da grande diversidade linguística em seus territórios. Wei (2006) alega que, se considerarmos não somente a terça parte da população mundial que tem mais de uma língua em seu repertório de comunicação, mas também incluirmos nesse montante as pessoas que aprendem uma língua adicional na escola ou em cursos de línguas, ainda que apenas para fins

específicos, obtemos um número de monolíngues muito inferior ao número de pessoas bilíngues no mundo. Por isso é que podemos considerar que o bilinguismo é, atualmente, a regra e não a exceção. A partir dessa compreensão da diversidade linguística e cultural que a contemporaneidade nos apresenta, García (2009) defende que não existe outra forma possível de educar as crianças no século XXI que não seja por meio de uma educação pautada pelo reconhecimento do bilinguismo das populações. A educação precisa ser capaz de produzir práticas multimodais significativas em uma sociedade global que se torna cada vez mais multilíngue.

São amplas as discussões sobre as conceituações terminológicas na vasta produção científica acerca da diversidade linguística das populações contemporâneas, de sorte que não há consenso nem mesmo dentro das linhas de pesquisa (BERGER, 2015; BUTLER; HAKUTA, 2004; FLORY; SOUZA, 2009). Os debates revelam a complexidade existente por trás de definições de bilinguismo, multilinguismo e plurilinguismo, bem como de suas áreas e derivações.

Na literatura sobre bilinguismo e os sujeitos bilíngues contemporânea, as concepções não se atêm mais à perspectiva estruturalista de Bloomfield (1933), que entendia como sujeitos bilíngues somente aqueles que apresentassem um alto nível de proficiência na língua adicional, tão alto quanto na língua nativa. As definições mais recentes sobre o bilinguismo passaram a enfatizar a complexidade do fenômeno, deixando de lado a idealização desse bilinguismo “perfeito”, centrado no ideal de aprender uma língua adicional no mesmo nível de um específico falante nativo. Ao contrário, definições contemporâneas passam a compreender a ideia de complexificação dos sujeitos, que apresentam diversidade nas relações entre as línguas que aprendem, bem como na forma ou contexto em que as usam. Edwards (2006, p. 7), representando o oposto da concepção de Bloomfield, argumenta que todos os sujeitos podem ser considerados bilíngues ou plurilíngues, pois “não há ninguém no mundo (nenhum adulto) que não saiba pelo menos algumas palavras em línguas que não a materna”.

Autoras como Zimmer, Finger e Scherer (2008), em uma perspectiva derivada da Psicolinguística, apontam que sujeitos bilíngues podem ser entendidos como pessoas que têm variados níveis de competências nas línguas que falam. Assim, “os bilíngues e multilíngues podem ter mais ou menos fluência numa língua do que em outra; podem ter desempenhos diferentes nas línguas em função do contexto de uso e do propósito comunicativo” (ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008, p. 5). A essa competência bi/multilíngue não é possível atribuir uma ideia de linearidade temporal, pois ela é variável em cada pessoa, dependendo de fatores externos e internos,

temporais e atemporais.

García (2009), partindo de uma perspectiva da Linguística Aplicada e da Sociolinguística, defende uma compreensão do bilinguismo e dos sujeitos bilíngues a partir do entendimento sobre repertórios linguísticos, que compreende que cada indivíduo possui um acervo próprio de todas as línguas com as quais entrou em contato ao longo de sua trajetória de vida, línguas que não são separadas entre si dentro de cada sujeito, mas integradas e fluídas (BLOMMAERT, 2010; BUSCH, 2012). O conceito de repertório linguístico pode ser entendido como um coletivo complexo de recursos semióticos, que abrange as variações e variedades linguísticas, gêneros discursivos, registros formais e informais. Nesse sentido, os sujeitos escolhem os recursos, dentro de seu repertório linguístico variado, para participar da sociedade, isto é, eles não escolhem línguas. Entende-se que o repertório linguístico de um sujeito é permeado pela sua dimensão sócio-histórica, pois ele seria constituído pela linguagem e dentro dela, considerando sua natureza diacrônica (BLOMMAERT, 2010; BUSCH, 2012; LIBERALI, 2019).

Usamos nosso repertório linguístico de diversas formas, ajustando-o de acordo com nossos interlocutores, contextos e situações comunicativas com as quais nos deparamos. Como todo o repertório linguístico está ativo em cada indivíduo, a educação bilíngue que vise incluir alunos não falantes da(s) língua(s) de prestígio da escola ou país receptor necessita ser pensada de modo a incluir o repertório linguístico completo dos alunos, buscando a ampliação desse repertório através do aprendizado escolar, evitando, assim, o tradicional processo de assimilação linguística (GARCÍA, 2009; GARCÍA; WEI, 2014; GARCÍA; JOHNSON; SELTZER, 2017).

O conceito de *bilinguismo* abrange áreas de investigação sobre falantes de duas línguas, mas não somente, de modo que, para Bhatia e Ritchie (2008), esse conceito se amplia também ao estudo de falantes de três línguas ou mais. É possível, portanto, dizer que um sujeito é bilíngue mesmo que ele fale mais de três línguas, do mesmo modo que, quando falamos sobre o estudo do bilinguismo, também podemos estar falando sobre o estudo do multilinguismo e do plurilinguismo.

De acordo com o Conselho da Europa (2001), o termo *multilinguismo* faz alusão às línguas que encontramos em um determinado território, enquanto que o termo plurilinguismo se refere às línguas que fazem parte da vida de um indivíduo e ao modo como ele usa essas línguas, para finalidades distintas. Segundo essa concepção terminológica, podemos depreender a ideia de que os conceitos de multilinguismo e plurilinguismo partem da diferenciação de coletivo e indivíduo, e de como duas ou mais línguas se estabelecem nas relações entre esses dois polos, em contraste

como termo monolinguismo, que designa a relação do indivíduo ou do coletivo com apenas uma língua. Dessa maneira, o termo *multilinguismo* fala sobre a presença de mais de uma língua coabitando localidades ou sociedades, onde não necessariamente seus falantes compartilham do mesmo modo essas línguas. Por sua vez, o termo plurilinguismo fala sobre os espaços cujos sujeitos possuem competências diversas em mais de uma língua (BROCH, 2014; CAVALLI et al., 2009).

Assim como os estudos sobre comunidades, sociedades e sujeitos bi/multi/plurilíngues se enquadram dentro do termo guarda-chuva *bilinguismo* (BHATIA; RITCHIE, 2008), o termo *Educação Bilíngue* abrange estudos e contextos de ensino para locais, sociedades e indivíduos bi/multi/plurilíngues. De acordo com Megale (2018), a Educação Bilíngue se divide em dois grandes eixos, um para alunos de classes privilegiadas e o outro para alunos pertencentes aos grupos minoritários. De acordo com a autora,

quando se discute Educação Bilíngue para crianças e jovens de grupos minoritários, vale lembrar que esses estudantes, com frequência, vêm de comunidades socialmente desprovidas, como as indígenas, no Brasil, e algumas de imigrantes hispânicos, nos Estados Unidos. Por Educação Bilíngue voltada para alunos das classes dominantes, entende-se uma Educação quase sempre de caráter elitista, que visa o aprendizado de um novo idioma, o conhecimento de outras culturas e, em muitos casos, a habilitação para completar os estudos no exterior (MEGALE, 2018, p. 15).

Se pensarmos nos contextos de ensino bilíngue no Brasil, observamos um crescimento exponencial de escolas bilíngues de elite, cujas línguas de ensino são línguas de prestígio global, como o inglês e alemão (BERGER, 2017). Por outro lado, no espectro que se volta para contextos de ensino de línguas minoritárias, observamos a expansão, nas últimas décadas, do ensino das línguas indígenas, fruto de uma luta histórica dos povos originários e da conquista de leis que assegurem o direito ao acesso das línguas de suas comunidades (MAHER, 2007). Cabe mencionar também o ensino bilíngue de português-Libras, que, devido ao reconhecimento legal da Libras como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas do Brasil, em 2002, também segue em ampliação (BRASIL, 2002; LODI, 2013), bem como o ensino, em regiões fronteiriças multilíngues, onde as escolas começam a ampliar propostas de ensino bilíngue para dar conta desse contexto (OLIVEIRA, 2016). Há, igualmente, o ensino bilíngue em contextos de línguas de imigração alóctones, que tem se desenvolvido nas últimas décadas (ALTENHOFEN, 2013; BERGER, 2015). Há, por fim, dentro do espectro do ensino de línguas minoritárias, os contextos de ensino de migrantes contemporâneos – já apresentados na terceira seção do capítulo 2 – que começam a levantar discussões sobre a relação do plurilinguismo desses sujeitos com a educação

que lhes deve ser oferecida, ainda que, até o momento, isso se dê sem o suporte de políticas públicas. Os dois contextos das discussões sobre o ensino bilíngue de línguas de imigração – histórica e contemporânea - serão discutidos nas duas seções seguintes deste mesmo capítulo, pois a ampliação desses contextos educacionais reforça o quanto somos uma sociedade multilíngue.

Entretanto, para autores como Cavalli et al. (2009), a presença do multilinguismo e plurilinguismo na nossa sociedade segue desprovido de reconhecimento. Há uma falta de clareza quanto à realidade multilíngue da sociedade que resulta de diversas narrativas ideológicas construídas ao longo da história, assim como da inexistência de políticas linguísticas e educacionais para a valorização dessa realidade. Broch (2014), em sua tese, a partir de Cavalli et al. (2009), argumenta que essas narrativas, também responsáveis por determinar as formas que o fenômeno do bilinguismo é visto na sociedade, precisam ser desmistificadas:

Em primeiro lugar, as noções de “falante perfeito e de língua estável”, a ideologia de “um país com uma língua única”, a própria noção de “falante nativo” ou a percepção de que “ser um indivíduo plurilíngue é falar mais de uma língua com a fluência de um falante nativo”. É preciso, além disso, romper com a ideia tradicional de “língua pura”, de que existe uma única variedade correta e aceitável e que esta deve ser a única mantida nas instituições educacionais (BROCH, 2014, p. 28).

Em concordância com Cavalli et al. (2009) e Broch (2014) a respeito da falta de compreensão da maior parte da sociedade brasileira quanto à nossa realidade multilíngue, diversos outros pesquisadores brasileiros, das áreas de Linguística Aplicada e da Sociolinguística, advogam a necessidade e a urgência da defesa de uma educação cada vez mais pautada para a valorização e promoção do multilinguismo e plurilinguismo que nos constituem enquanto sociedade e sujeitos (ALTENHOFEN; MORELLO, 2013; BULLA et al. 2017; CAVALCANTI, 1999; PUPP SPINASSÉ; KAFER, 2017). Já no final do século XX, Cavalcanti (1999) discutia que essa transformação educacional passa pela formação de professores, em nível de magistério e graduação, para que reconheçam a diversidade linguística do Brasil, pois são esses os docentes os atores transformacionais:

Quando focalizo a formação do professor para atuar em contexto bi/ multilíngue, estou pensando tanto no Curso de Magistério como no Curso de Licenciatura. Estou pensando tanto no professor que no Ensino Fundamental vai trabalhar com múltiplas disciplinas, um trabalho perpassado pelo português e suas variedades em comunidades urbanas, urbanas e rurais, como no professor que vai trabalhar com a disciplina língua portuguesa em contexto bi/ multilíngue, bi/multicultural nas mesmas comunidades. Uma vez que a diversidade social e linguística é apagada e o monolinguismo, naturalizado, parece haver uma justificativa para que não haja questionamento sobre questões várias, por exemplo, a

variedade linguística a ser meio de instrução. Aceita-se como natural que seja o português padrão e nem se cogita na tomada da variedade linguística familiar ao aluno como ponto de partida (CAVALCANTI, 1999, p. 403)

Por outro lado, autoras como Pupp Spinassé e Kafer (2017) defendem que o desenvolvimento de atitudes positivas frente ao plurilinguismo encontrado por alunos e professores ocorra através de ferramentas didáticas que abordem a Conscientização Linguística. Elas propõem a sensibilização para a aprendizagem de línguas, em especial para as línguas presentes nos espaços multilíngues de ensino. Através da Conscientização Linguística é possível abrir frentes para que as línguas presentes nos contextos de ensino sejam valorizadas e compreendidas como oportunidades de aprendizagem, e não de impasses. Em contextos com diversidade linguística, são defendidas pelas autoras propostas de ensino a partir de uma Didática do Multilinguismo que explore a Conscientização Linguística dos alunos, através das abordagens das línguas dos alunos dentro da sala de aula. Segundo as autoras:

Em uma abordagem multilíngue o aprendiz é estimulado a utilizar e a transferir os conhecimentos linguísticos que tem em uma determinada língua para a aprendizagem de outra. Essa abordagem tem se mostrado efetiva, tanto em países onde existe mais de uma língua oficial, quanto em regiões onde, ao lado da língua majoritária, é falada também uma língua minoritária (PUPP SPINASSÉ; KAFER, 2017, p. 397).

Aulas pensadas para esse contexto não enfocam somente o aprendizado da língua alvo, mas sobretudo preparar os alunos para serem formados com uma “competência cultural e plurilíngue” (PUPP SPINASSÉ; KAFER, 2017, p. 395). Isso significa que, mais do que somente dar atenção às línguas diversas, através da Didática do Multilinguismo se explicita a própria diversidade cultural com a qual os alunos estão em contato. Essa diversidade é entendida como enriquecedora para a comunidade escolar, promovendo “respeito às diferentes línguas e culturas e uma comunicação intercultural” (PUPP SPINASSÉ; KAFER, 2017, p. 395).

Para as autoras, é importante desenvolver aulas capazes de promover “respeito às diferentes línguas e culturas e uma comunicação intercultural, utilizando propostas didáticas que partam da realidade linguística do aluno” (PUPP SPINASSÉ; KAFER, 2017, p. 395). Essa abordagem implica transformar a sala de aula em um espaço para ir além de possíveis obstáculos que as línguas constroem para contextos da nossa sociedade (RAJAGOPALAN, 2008). A conscientização linguística é, deste modo, uma ferramenta que pode auxiliar alunos e professores a atravessar as barreiras que a presença de diversas línguas pode criar em contextos de sala de aula multilíngue:

Um dos principais objetivos da CL é elevar o nível de interesse do aluno no aprendizado de uma L2. Porém acredita-se que ela pode, também contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem de outra língua ou ainda para a quebra de barreiras existentes entre estudantes de diferentes culturas e etnias, como as relatadas em estudos sociolinguísticos em situações de convívio entre nativos e imigrantes (PUPP SPINASSÉ; KAFER, 2017, p. 396).

Essa didática permite incluir as diferentes línguas dos alunos dentro da sala de aula, considerando a importância de todas as línguas dentro do processo de aprendizado de cada um. A realidade linguística da turma passa a ser reconhecida como uma oportunidade de promover novos aprendizados sobre a turma e sobre a sociedade. Além disso, é possível a utilização da diversidade de línguas para expandir o desenvolvimento da sensibilidade linguística, contribuindo para que o aluno reflita de forma consciente sobre o aprendizado de suas línguas: o aluno usa seu conhecimento nas línguas que já conhece, seja ela materna ou línguas adicionais, para aprender uma próxima língua (PUPP SPINASSÉ; KAFER, 2017).

Por sua vez, salientamos a pedagogia da translinguagem (GARCÍA, 2009; GARCÍA; JOHNSON; SELTZER, 2017; GARCÍA; WEI, 2014), amplamente discutida para o contexto migratório nos EUA. Ela está fundada na concepção de que um sujeito é permeado por seu repertório linguístico e que, por isso, a prática de ensino escolar deve incorporar o repertório linguístico dos estudantes nas salas de aula multilíngues. Essa situação possibilitaria que, por meio de experiências em práticas translíngues, os alunos possam ampliar seus repertórios linguísticos enquanto desenvolvem-se nos novos conteúdos. Segundo García (2009), práticas translíngues são práticas que acontecem na vida real, pois cada sujeito utiliza todo o seu repertório linguístico para realizar ações no mundo. A translinguagem compreende que todos os indivíduos recorrem, cotidianamente, ao conjunto de recursos verbo-visuais de seu repertório para realizar a interlocução e a compreensão do mundo. Dessa forma, incorporar práticas translíngues em sala de aula validaria, nas escolas, formas de se expressar efetivamente vivenciadas pelos sujeitos bilíngues fora dos muros da escola.

Os autores que defendem a translinguagem apontam que, muitas vezes, os professores de inglês das escolas estadunidenses não permitem que seus alunos latinos falem espanhol em suas aulas, apenas inglês. O resultado disso é o silenciamento de sua cultura latina, fazendo com que os alunos falem suas línguas e exerçam suas culturas somente fora da escola. Para García, Johnson e Seltzer (2017), o desenvolvimento de práticas de translinguagem em contextos multilíngues

possibilita que os alunos consigam romper o silêncio e, justamente dessa maneira, expandam seu repertório em direção à língua alvo de aprendizado, pois a translanguagem “permite aos educadores proporcionar aos estudantes oportunidades mais equitativas de se envolverem com materiais complexos, independentemente das práticas linguísticas” (GARCÍA; JOHNSON; SELTZER, 2017, p. 8, tradução nossa)¹¹.

Dessa maneira, a partir do ponto de vista da translanguagem, construímos, com e a partir do multilinguismo das salas de aula, práticas de ensino que objetivam, intrinsecamente, a promoção da justiça social, evitando o assimilacionismo cultural dos alunos. Acreditamos que uma educação em contexto bilíngue que valorize a justiça social, visando incorporar os repertórios linguísticos dos estudantes e promover sua ampliação por meio de práticas de translanguagem, seja o melhor caminho para pensar e desenvolver os percursos da educação bilíngue no Brasil de forma justa e transformadora.

3.2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA VALORIZAÇÃO DO PLURILINGUISMO: EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM CONTEXTOS DE IMIGRAÇÃO HISTÓRICA

O desenvolvimento da educação bilíngue no Brasil, em particular na perspectiva das línguas de imigração alóctones minoritárias, está diretamente relacionado à valorização da diversidade linguística brasileira. São necessárias, para que aquele desenvolvimento aconteça, políticas linguísticas estabelecidas por meio de ações individuais e coletivas na sociedade. Para Altenhofen (2013, p. 103), precisamos assumir, enquanto sociedade, que as políticas linguísticas não estão somente atreladas às políticas pautadas por estados, mas que também fazem parte das “decisões das relações da sociedade com as línguas”, o que inclui todos os sujeitos envolvidos, em nível estatal, institucional e individual. Nessa perspectiva, compreende-se que políticas linguísticas são também práticas linguísticas fruto de escolhas feitas por sujeitos ou sociedades de utilizar uma língua em detrimento de outra, bem como de ações realizadas nessas línguas nos mais diversos contextos de práticas culturais (PENNYCOOK, 2010; SEMECHECHEM; JUNG, 2017).

Segundo Spolsky (2004), ações de políticas linguísticas são desenvolvidas em níveis e contextos diversos, indo desde leis governamentais até práticas de linguagem comunitárias, ou seja, são decisões de sujeitos e que vão sendo construídas em um processo contínuo de escolhas com

¹¹ No original: “Translanguaging enables educators to more equitably provide opportunities for students to engage with complex material, regardless of language practices” (GARCÍA; JOHNSON; SELTZER, 2017, p. 8).

seus interlocutores em contextos comunicativos. Na perspectiva do autor, podemos compreender o quanto as políticas linguísticas institucionalizadas estão em processo muitas vezes simbiótico com as políticas linguísticas que são articuladas no cotidiano de comunidades, observando práticas de linguagem comuns. Considerando que todas as ações e escolhas humanas são políticas, Garcez e Schulz (2016) sintetizam que

onde há gente, há grupos de pessoas que falam línguas. Em cada um desses grupos, há decisões, tácitas ou explícitas, sobre como proceder, sobre o que é aceitável ou não, e por aí afora. Vamos chamar essas escolhas – assim como as discussões que levam até elas e as ações que delas resultam – de políticas. Esses grupos, pequenos ou grandes, de pessoas tratam com outros grupos, que por sua vez usam línguas e têm as suas políticas internas (GARCEZ; SCHULZ, 2016, p. 2).

Tais discussões sobre como definir as políticas linguísticas são consideradas por Shohamy (2006), que estabelece categorias para classificá-las, denominando-as políticas linguísticas verticais e horizontais. Por políticas linguísticas verticalizadas, a autora compreende as que são desenvolvidas a partir de promulgações de leis, decretos, portarias, ou regulamentos dos governos sobre as questões linguísticas de populações presentes em municípios, regiões, estados, países etc. Por políticas linguísticas horizontalizadas, Shohamy (2006) compreende ações desenvolvidas por sujeitos sociais que atuam em seus contextos e comunidades, ou seja, micropolíticas tais como ações pedagógicas de professores, planos político-pedagógicos de instituições educacionais desenvolvidos pelos sujeitos escolares, escolhas de pais e professores sobre o uso de determinadas línguas com filhos e alunos, ações de comunidades locais que constroem a transformação da postura social frente à diversidade linguística etc.

Nesse sentido, da análise de documentos federais com temática educacional, depreendem-se as políticas linguísticas verticais que foram estabelecidas para facilitar o direito ao ensino bilíngue em línguas alóctones de imigração. Como ponto de partida, deve-se mencionar a Constituição de 1988, que apresenta em seu texto as primeiras políticas linguísticas verticais para a valorização do multilinguismo brasileiro. Ela tornou possível reivindicar o acesso à educação bilíngue em línguas minoritárias autóctones e alóctones faladas no território brasileiro. A Nova Constituição assegurou o direito “às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988). Tal direito se tornou possível a partir de forte organização política dos povos da floresta ao longo do processo da Constituinte, abrindo caminhos para a estruturação de escolas bilíngues nas comunidades indígenas.

Ainda que na Constituição não exista nenhuma alusão sobre o direito ao ensino ou valorização das línguas e culturas das comunidades de imigração histórica, ela abriu caminho para a institucionalização do ensino bilíngue no Brasil. A conquista dos povos indígenas serviu como exemplo e inspiração para que outras populações pudessem se organizar em busca do direito à educação bilíngue, dentre as quais, as comunidades surdas, comunidades de regiões fronteiriças e finalmente, comunidades falantes de línguas de migração minoritárias (ALTENHOFEN, 2004; CAVALCANTI, 1999). Autoras como Cavalcanti (1999) e Morello (2012) discutem também sobre como os avanços da Constituição de 1988 colocaram o Brasil em congruência com o movimento internacional para a promoção do multilinguismo, que começou a se estabelecer no final da década de 1980. Uma manifestação desse movimento é a 24ª Declaração Universal dos Direitos Linguísticos da UNESCO, realizada em Barcelona, em 1996, que defendia que

todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos (UNESCO, 1996).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN 9.394/1996 (BRASIL, 1996) ratificou e ampliou a Constituição de 1988, conferindo a todos os povos em território nacional o poder de preservar suas línguas e culturas. Dentre os avanços, foi incluída (no parágrafo 5º) a obrigatoriedade curricular, a partir do sexto ano, de “pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996). Ainda que essa medida tenha sido importante ao estabelecer a oportunidade de incluir línguas minoritárias nas escolas, Pupp Spinassé (2016) ressalva que

essa possibilidade de livre escolha por parte da comunidade escolar, porém, não é usada de forma a levar a uma diversificação da oferta de línguas nas escolas. A língua inglesa é considerada, de forma geral, como uma língua franca que necessariamente deve ser aprendida. Como a lei só prevê uma língua estrangeira obrigatória, a maioria das escolas acaba ensinando só o inglês, como única língua estrangeira. Além disso, sabemos que o currículo escolar no Brasil é bastante engessado e, para a “pouca” carga horária semanal, um tanto sobrecarregado. Assim, é bastante difícil que a escola opte por oferecer uma segunda língua estrangeira aos alunos. Aquelas que optam por essa oferta conseguem, no máximo, oferecer mais uma língua (PUPP SPINASSÉ, 2016, p. 105).

No ano seguinte à discussão publicada por Pupp Spinassé (2016), foi estabelecida a Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), que alterou a LDBN 9.394/1996, instituindo a obrigatoriedade da oferta da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e

estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão do inglês no currículo do ensino médio. Outras línguas estrangeiras poderiam ser ofertadas “em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017). Observa-se, assim, que a retificação apresentada pela Lei 13.415 restringiu ainda mais a possibilidade de que línguas que façam parte do repertório próprio dos alunos possam ser incluídas nas salas de aulas brasileiras.

Segundo Altenhofen (2004), um grande problema no Brasil é o quanto os documentos vigentes ignoram as situações das línguas de imigrantes¹², visto que “sequer são mencionadas na legislação vigente, não obstante a sua representatividade em amplas áreas do sul do Brasil” (ALTENHOFEN, 2004, p. 85). Tal situação causa certa invisibilidade dessas línguas, a ponto de nem mesmo as línguas comunitárias serem adotadas pelas escolas de muitos falantes de línguas minoritárias, que muitas vezes se limitam a somente oferecer línguas estrangeiras de prestígio.

Autoras como Preuss e Álvares (2014) apresentam sua crítica aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, em especial a parte relativa ao ensino de Língua Estrangeira no terceiro e quarto ciclo do EF. Esses documentos “apontam que a escolha das línguas a serem ensinadas deve levar em conta o aspecto histórico, a tradição e o contexto em que está inserida a comunidade” (PREUSS; ÁLVARES, 2014, p. 410), mas abordam superficialmente as comunidades de imigração e suas línguas, mesmo tratamento dispensado às comunidades de surdos e às línguas de sinais.

Ainda na década de 1990, iniciou-se um importante movimento nas comunidades pomeranas situadas na zona rural do Estado do Espírito Santo, visando a garantia e preservação da língua e cultura local. Tal mobilização baseou-se no histórico de lutas e conquistas dos povos originários, cujos direitos foram reconhecidos na Constituição de 1988, assim como em resultados de investigações científicas “que constataram as dificuldades das crianças pomeranas ao ingressarem na escola falando somente a sua língua materna” (FOERSTE; PERES; KÜSTER, 2016, p. 71).

A partir do reconhecimento das dificuldades vivenciadas pelas crianças pomeranas nos contextos escolares, visto que havia uma maioria que tinha como língua materna a Língua Pomerana, em 2005 foi desenvolvido e implementado o Programa de Educação Escolar Pomerano (PROEPO). Trata-se de uma ação conjunta entre comunidade local, gestores públicos da Secretaria

¹² Essa questão dificulta bastante o desenvolvimento o ensino bilíngue no Brasil para línguas alóctones de imigração, quando comparadas com as autóctones indígenas que se encontram amparadas legalmente na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação (MAHER, 2007).

Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá e pesquisadores da área, em defesa da manutenção da língua e cultura dos pomeranos (BERGER, 2017). O projeto levou a língua pomerana para as escolas de cinco cidades do estado capixaba, abrindo caminho para a cooficialização da língua pomerana nas mesmas cidades entre 2008 e 2010 (BERGER, 2017; FOERSTE; PERES; KÜSTER, 2016; IPOL, 2020).

A partir do início dos anos 2000, inicia-se um novo movimento crucial para o reconhecimento da diversidade linguística: a criação do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística (GTDL), em 2006, deu ainda mais visibilidade às línguas alóctones de imigração. O grupo contava com representantes de diversos setores públicos – Câmara dos Deputados, Ministério da Cultura, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Ministério da Ciência e Tecnologia e Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, sociedade civil (IPOL) e UNESCO – que buscavam a legitimação das línguas como patrimônio da cultura brasileira. A partir da criação do GTDL, ocorreram avanços muito significativos para a valorização da diversidade linguística no país: a cooficialização de línguas autóctones e alóctones em municípios brasileiros; a instituição do Inventário Nacional da Diversidade Linguística do Brasil (INDL), por meio do Decreto nº 7.387/2010, reconhecendo e registrando legalmente as línguas do país que passam a ser pauta do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional); a criação, em 2014, do Guia de Pesquisa e Documentação para o INDL, instrumentalizando a Política da Diversidade Linguística e possibilitando a formulação de novos inventários linguísticos (ALTENHOFEN; MORELLO, 2013; MORELLO, 2012, 2015; YU; WELTER; BERGER, 2017).

A cooficialização de línguas em diversas cidades brasileiras significa que a promoção da diversidade linguística local possa acontecer com respaldo jurídico das políticas públicas. Significa atribuir, por meio jurídico-legislativo, a posição de língua oficial a línguas minoritárias, conjuntamente com outra ou outras línguas igualmente oficiais. Para Yu, Welter e Berger (2017),

línguas cooficiais são aquelas que não só coexistem com a língua oficial do país (o português), mas que, por uma razão específica, a exemplo de uma demanda de uma comunidade originária local, perpassa todos os trâmites legislativos para receber o estatuto de língua oficial. (YU; WELTER; BERGER, 2017, p. 2).

Ademais, além do amparo jurídico, a cooficialização das línguas, segundo Oliveira (2015), oferece aos falantes dessas línguas a oportunidade de se expressarem em locais públicos, participando de aspectos civis da vida cotidiana utilizando sua língua materna. Além disso, a autora

pontua a importância desse processo jurídico para que populações possam “utilizar as suas línguas para produção do conhecimento de que necessitam para as suas vidas e para deixar a sua contribuição epistemológica específica à história humana” (OLIVEIRA, 2015, p. 26-27).

No Brasil, entre os anos de 2002 e 2018, foram cooficializadas 10 línguas indígenas em 8 municípios, 4 línguas de imigração alóctones em 20 municípios, além da abertura do processo para a tramitação de processos em outros 6 municípios a respeito de línguas de imigração alóctones, totalizando 14 línguas em 34 municípios de 9 estados brasileiros, como nos mostra a Figura 8, a seguir, com um quadro desenvolvido pelo IPOL.

Figura 8: Processo de Cooficialização de Línguas por Municípios

Línguas Indígenas			
Tukano	São Gabriel da Cachoeira/AM (2002)		
Neengatu	São Gabriel da Cachoeira/AM (2002)		
Baniwa	São Gabriel da Cachoeira/AM (2002)		
Guarani	Tacuru/MS (2010)		
Akwê Xerente	Tocantínea/TO (2012)		
Macuxi	Bonfim/RR (2014) e Cantá/RR (2014)		
Wapichana	Bonfim/RR (2014) e Cantá/RR (2014)		
Ingaricó	Uiramutã /RR (em tramitação)	Estas 3 línguas tiveram o projeto de lei aprovado na Câmara dos Vereadores e aguardam ratificação.	
Saterê Maué	Maués/AM (em tramitação)		
Mebêngôkre (Kayapó)	São Félix do Xingu/PA (em tramitação)		
10 línguas indígenas		Total: 8 Municípios	
Línguas Alóctones (processos de imigração)			
Pomerano	Laranja da Terra/ES (2008)	Talian	Serafina Corrêa/RS (2009)
	Santa Maria de Jetibá/ES (2009),		Flores da Cunha/RS (2015)
	Pancas/ES (2009)		Nova Erechim/SC (2015)
	Vila Pavão/ES (2009)		Nova Roma do Sul/RS (2015)
	Canguçu/RS (2010)		Bento Gonçalves/RS (2016)
	Domingos Martins/ES (2011)		Pará/RS (2016)
	Itarana/ES (2016)		Fagundes Varela/RS (2016)
	Pomerode/SC (2017)		Caxias do Sul/m n'RS (2017)
	São Lourenço do Sul/RS (em tramitação)		Ivorá/RS (2018)
	Espigão do Oeste/RO (em tramitação)		Antônio Prado/RS (em tramitação)
10 municípios		13 municípios	
Hunsrückisch hunsriqueano	Antônio Carlos/SC (2010)	Alemão	Pomerode/SC (2010)
	Santa Maria do Herval/RS (2010)		1 município
4 línguas alóctones		Total: 26 Municípios	
Total: 14 línguas brasileiras – 34 Municípios em 9 Estados			

Fonte: IPOL (2020).

O reconhecimento político oficial de línguas brasileiras, bem como a ampliação da presença dessas línguas em diversos espaços da sociedade, faz com que autores como Morello (2012, p. 32) reconheçam que “chegamos a um momento de afirmação e promoção da diversidade linguística” no país. Tais avanços são frutos de uma trajetória de lutas contra a planificação linguística imposta ao território brasileiro desde a chegada dos colonizadores portugueses (CALVET, 2007), e que vão

sendo respaldados por “discursos internacionais influenciados pela globalização” (ALTENHOFEN, 2013, p. 113), ampliando a valorização do multilinguismo e de exaltação da diversidade. Porém, embora tenhamos progredido, as línguas de imigração histórica seguem desprestigiadas, especialmente por um status quo político em que há supremacia do português enquanto língua majoritária, engendrando situações de indiferença, aversão e silenciamento para com essas outras línguas (ALTENHOFEN, 2013).

Marilda Cavalcanti (1999), em um estudo que analisa o cenário brasileiro da educação bilíngue em comunidades de línguas minoritárias até o final do século XX, discute a completa inexistência de escolas bilíngues pensadas para os contextos de línguas alóctones de imigração, em um contexto em que há o ensino monolíngue impositivo da Língua Portuguesa para crianças, que, em muitos casos ou não falam o português, ou não têm o português como sua língua materna. A invisibilidade das línguas dos estudantes nos espaços letrados de prestígio, como a escola, perpetuava uma situação de “bilinguismo de minorias e o bidialetalismo de majorias” (CAVALCANTI, 1999, p. 396), pois as línguas alóctones minoritárias se mantinham exclusivamente sendo utilizadas em contextos orais.

Berger (2017), em estudo mais recente sobre a gestão da pluralidade linguística na educação formal brasileira, apresenta indícios sobre a pequena transformação ocorrida nas primeiras décadas do século XXI no cenário do ensino bilíngue em contextos de línguas de imigração, quando comparado ao que nos apresenta Cavalcanti (1999). Para a autora, a educação bilíngue se ampliou em escolas de comunidades indígenas e em instituições de ensino bilíngues de elite – com línguas de prestígio como o inglês e o alemão. Todavia, em contextos de línguas de imigração alóctones, mesmo nas cidades que cooficializaram suas línguas, são exceções os locais onde programas de educação bilíngue foram implementados nas escolas regulares.

Como exceção, Berger (2017) apresenta o contexto de municípios que participam do supracitado programa PROEPO de educação bilíngue em pomerano-português. O programa se estende por comunidades de cidades de Santa Maria de Jetibá, Laranja da Terra, Domingos Martins, Pancas e Vila Pavão, busca atender turmas da educação infantil e do ensino fundamental de escolas públicas. Seu objetivo principal é a implementação de “um programa pedagógico que valorize e fortaleça a cultura e a língua pomerana, representadas por meio da língua oral e escrita, danças, religião, arquitetura e outras tradições” (KÜSTER, 2015, p. 64). Por sua vez, como objetivos específicos, o programa tem seis principais enfoques:

I - Introduzir uma educação intercultural bilíngue (Pomerano e Português); II - Desenvolver nos alunos a habilidade de leitura e escrita na língua pomerana; III - Compreender a importância da preservação da língua pomerana como veículo de transmissão cultural dos ascendentes; IV - Proporcionar aos alunos acesso aos conhecimentos universais a partir da valorização da sua língua materna e saberes tradicionais; V - Valorizar a língua pomerana como elemento fundamental da identidade sociocultural no ambiente escolar, promovendo a autoestima dos alunos; VI - Trabalhar a importância da língua pomerana e o modo de vida camponês como fatores de identidade étnica e cultural (KÜSTER, 2015, p. 64).

Cada município dispõe de autonomia para a organização dos currículos, de acordo com as necessidades locais. Nas escolas, as aulas nas turmas são ministradas por docentes regentes em turmas multisseriadas, que ensinam os conteúdos nas duas línguas, tendo uma hora aula semanal dedicada ao ensino da Língua Pomerana com professor formado na língua, de maneira que, “quando a escola não dispõe desse docente, ela pode contar com professores itinerantes, contratados pela Prefeitura para atender às escolas que não têm, em seu quadro, um professor regente bilíngue em pomerano-português” (FOERST; PERES; KÜSTER, 2016, p. 72). Alguns estudos relatam o contexto específico da cidade de Santa Maria do Jetibá (FOERST; BORN; DETTMAN, 2019; FOERST; PERES; KÜSTER, 2016; KÜSTER, 2016), município cujas escolas são, em sua totalidade, atendidas pelo PROEPO. Ali, quinze docentes itinerantes ensinam a Língua Pomerana, uma hora-aula por semana, para diversas classes, e outros seis professores ensinam a língua para as turmas das quais são regentes:

Na Educação Infantil, o trabalho com o pomerano é articulado e consolidado nas diferentes áreas do conhecimento por meio de Projetos Norteadores pautados na Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Programa é desenvolvido de forma interdisciplinar, integrado ao currículo instituído, em consonância com os eixos temáticos. Nos anos finais do Ensino Fundamental, a língua pomerana é assegurada por lei como disciplina obrigatória na grade curricular, com uma aula semanalmente (FOERST; PERES; KÜSTER, 2016, p. 72).

Também faz parte do programa a formação continuada de professores, oferecida pelas secretarias das cidades envolvidas aos docentes que tiverem interesse, sendo requisito único, que sejam falantes da Língua Pomerana (FOERST, 2014). Ainda que haja limitações, como a pequena carga horária de ensino da língua pomerana, e os questionamentos que seguem fazendo parte do processo de expansão e desenvolvimento do programa, o PROEPO revela que “professores(as) e educandos(as) pomeranos(as) relatam que se sentem mais valorizados quando podem falar livremente o pomerano, inclusive na escola” (FOERST; BORN; DETTMAN, 2019, p. 19). O

programa, portanto, contribui para a valorização do plurilinguismo local e para o não silenciamento dos falantes dessa língua.

Silveira (2010) estuda a institucionalização do ensino bilíngue português-alemão no contexto da rede pública municipal de ensino da cidade de Pomerode, em Santa Catarina, pequeno município que se emancipou de Blumenau (SC). A autora analisa o projeto que estruturou cinco classes de ensino bilíngue no município, a partir de 2007, quando as escolas adotaram como línguas estrangeiras o ensino do inglês e do alemão, por requisição da comunidade. Silveira (2010) também analisa o currículo proposto para a institucionalização do alemão, concluindo que, embora a língua alemã tenha feito parte da requisição da comunidade, o documento curricular apresenta a língua mais como um caráter de língua estrangeira do que de língua comunitária.

Outros estudos examinam projetos de valorização do multilinguismo brasileiro voltados para a preservação de línguas alóctones de imigração no contexto de políticas linguísticas horizontalizadas (PENNYCOOK, 2010; SHOHAMY, 2006; SPOLSKY, 2003). Como exemplo, podemos citar Pupp Spinassé (2016), que discute as práticas linguísticas realizadas em regiões de bilinguismo português-hunsrückisch. Tais práticas resultam de projeto realizado em conjunto entre a UFRGS e escolas de alguns municípios dos estados do RS, Santa Catarina, Paraná e Espírito Santo. Denominado *Aspectos metodológicos do ensino do alemão em contextos bilíngues português-hunsrückisch (Ens-PH)*, o projeto objetiva pensar “metodologias e estratégias didáticas que fomentem o plurilinguismo, levando em consideração a variedade minoritária que os alunos trazem consigo, usando-a como língua-ponte no aprendizado do alemão standard” (PUPP SPINASSÉ, 2016, p. 111). Através dessas ações, propõe-se que a língua local Hunsrückisch seja reconhecida e valorizada, que preconceitos linguísticos historicamente construídos sejam dissipados, e que a didática do multilinguismo seja estabelecida.

Juntamente com Pupp Spinassé (2016), Kafer (2013), Pupp Spinassé e Kafer (2017), Hasselstron (2018) e Machado (2018) são exemplos de alguns trabalhos que abordam práticas linguísticas educacionais na língua de imigração minoritária Hunsrückisch. Como exemplos de trabalhos que abordam o ensino em outras línguas minoritárias em contextos bilíngues, podemos mencionar Berwaldt e Thum (2018), que discutem contextos de língua pomerana, e Bernardi (2015) e Pertille (2009), que apresentam discussões acerca do Talian.

Ao longo deste terceiro capítulo, busquei apresentar conceitos importantes para a discussão que permeia minha análise de dados: bilinguismo, multilinguismo, plurilinguismo, educação

bilíngue e repertório linguístico. Optei, também, por discutir os contextos de escolarização bilíngue de imigração histórica, em razão de dois fatores: (1) compreender melhor o percurso de ensino bilíngue, que também é de imigração, e (2) entender as políticas linguísticas verticalizadas e horizontalizadas já traçadas no território nacional para incluir falantes de contextos bilíngues dentro das escolas brasileiras.

Acredito que, para que nossa sociedade encontre estratégias para a inclusão dos alunos migrantes contemporâneos nas escolas básicas, é necessário analisar os percursos trilhados nesse diferente contexto de imigração, o histórico, que também fala sobre alunos que são bilíngues, em contextos de multilinguismo. Os percursos teóricos acerca da educação bilíngue em contextos de imigração histórica apontam para a didática do multilinguismo como um importante caminho a ser seguido em qualquer contexto de bilinguismo, bem como para a importância de se explorar a conscientização linguística das salas de aula, fortalecendo a consciência da pluralidade linguística do nosso país.

Sendo a educação bilíngue como um todo muito recente no Brasil, autores como Bulla et al. (2017), Oliveira e Silva (2017), Neves (2018) e Bulla et al. (2019) denunciam a escassez de políticas linguísticas governamentais voltadas para a educação bilíngue de estudantes migrantes contemporâneos inseridos nas escolas do país. Essa discussão será ampliada no capítulo de análise de dados deste trabalho. No nível do governo federal, a Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020 (BRASIL, 2020), constitui uma importante política linguística e educacional para a inclusão de migrantes em escolas, pois garante direito para crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio, de serem matriculados no sistema educacional público brasileiro. Entretanto, não existem políticas linguísticas verticais dirigidas especificamente para o ensino e reconhecimento do multilinguismo de imigrantes contemporâneos que estejam regulamentadas em documentos oficiais de educação. Há apenas aqueles documentos já supracitados na seção 3.1 deste capítulo, que não apresentam especificações aos deslocados forçados contemporâneos.

Com o intuito de descobrir políticas linguísticas que têm sido realizadas para acolher alunos migrantes em contextos educacionais, especificamente na escola básica, políticas que considerem o bilinguismo desses estudantes, no próximo capítulo desta dissertação apresento o percurso trilhado nesse trabalho investigativo. Para tanto, apresento a metodologia escolhida e os procedimentos utilizados para atingir os objetivos desta pesquisa.

CAPÍTULO 4: METODOLOGIA

Um trabalho de pesquisa apresenta o que Minayo (2002, p. 26) denomina de *ciclo da pesquisa*, ou seja, um “processo de trabalho em espiral que começa com um problema” e termina com “um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações”. Para tanto, neste capítulo, dividido em duas seções, relato o ciclo percorrido em minha pesquisa de mestrado, evidenciando a metodologia adotada para a sua realização. Na primeira parte, apresento a pergunta de pesquisa que guiou esse processo e os objetivos da investigação, além de discutir o tipo de pesquisa realizada. Na segunda, discorro sobre os procedimentos metodológicos utilizados para seleção, catalogação e análise dos dados.

4.1 OBJETIVOS DA PESQUISA E METODOLOGIA

Esta dissertação de mestrado se insere na área de estudos da Linguística Aplicada, a partir de uma perspectiva transdisciplinar (CELANI, 1998; WEI, 2013), pois o seu objeto de estudo se apresenta através da interação de diversas áreas epistemológicas: a Pedagogia, o Direito, a História, a Sociolinguística, a Sociologia. Todas estas áreas se interseccionam com a Linguística Aplicada em uma discussão das questões pertinentes ao acolhimento contemporâneo de estudantes migrantes multilíngues e multiculturais na escola regular brasileira. Concomitantemente, por nos debruçarmos sobre questões contemporâneas da área de PLA, buscando desenvolver uma pesquisa responsiva a uma demanda da sociedade atual, este trabalho também se alinha à Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2010).

A pergunta de pesquisa que orientou todas as etapas da nossa investigação sobre a inclusão de migrantes nas escolas foi a seguinte: **Quais são os avanços e as problemáticas apontados pela produção científica brasileira para a inclusão de alunos migrantes contemporâneos na escola básica?** A partir dessa indagação, os objetivos de pesquisa foram estabelecidos com o propósito de “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35), bem como mais direcionado. Por conseguinte, o objetivo geral deste trabalho é **apresentar um panorama sobre as pesquisas científicas que foram desenvolvidas no Brasil sobre o acolhimento de estudantes migrantes em escolas brasileiras**

na contemporaneidade. Dentro desse escopo geral, os objetivos específicos definidos para o trabalho foram:

- a) identificar e discutir os desafios apontados pela produção científica brasileira que trata da inclusão de alunos migrantes na escola básica;
- b) mapear as propostas de intervenção que vêm sendo sugeridas e/ou aplicadas nas escolas brasileiras para solucionar as dificuldades vividas pelos contextos de ensino;
- c) apontar caminhos possam ser adotados por professores, escolas e instituições governamentais (em níveis municipal, estadual e federal), para que se promova uma escola mais acolhedora para esses estudantes;

De acordo com Silveira e Córdova (2009), quatro aspectos podem caracterizar uma pesquisa: sua abordagem, sua natureza, seus objetivos e seus procedimentos metodológicos. Quanto à sua **abordagem**, a pesquisa reportada no presente relatório classifica-se como uma investigação qualitativa, visto que se propõe a analisar dados que tratam de particularidades da vida humana, de maneira interpretativa. Especialmente presente nas áreas de ciências humanas e sociais, de acordo com Minayo (2002, p. 21), a pesquisa qualitativa se preocupa com “um nível de realidade que não pode ser quantificado”: trata-se de uma realidade permeada por diversos significados, necessidades, motivações, credos, impulsos e comportamentos, que se relacionam com as subjetividades das relações e dos fenômenos, os quais não são reduzíveis a quantificações ou variáveis (MINAYO, 2002). A autora ressalta, no entanto, que a pesquisa qualitativa pode conter quantificação de dados, sem que a sua natureza seja alterada, uma vez que se adota uma perspectiva interpretativa sobre esses dados.

No que tange à **natureza**, esta pesquisa configura-se como aplicada, pois se propõe a construir saberes que possam ser aplicados de forma prática nas escolas brasileiras, de modo a encontrar soluções para problemáticas localizadas (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Quanto aos **objetivos**, ela é definida como exploratória, pois tem como finalidade ampliar questões e discussões sobre uma temática. Por fim, quanto aos **procedimentos metodológicos**, classifica-se como uma exposição de um estado da arte, em virtude de seu caráter bibliográfico: os dados utilizados para a análise são produções científicas publicadas sobre um escopo definido (FERREIRA, 2002; TOZONI-REIS, 2009).

Para Snyder (2019), relacionar a investigação que se faz agora com o conhecimento já existente é o ponto de partida de qualquer atividade investigativa, independentemente da disciplina. Por isso, toda pesquisa inclui, em sua etapa inicial, uma revisão da literatura, “quando se conhece o que já foi publicado em determinada área sobre algum assunto específico e que se verifica a necessidade e a pertinência da realização de um estudo” (SILVA, 2020, p. 77). Entretanto, como se configura nesta dissertação, uma pesquisa pode realizar a revisão de literatura com o intuito de avaliar e sintetizar criticamente o atual estado do conhecimento do tema investigado, identificando lacunas do conhecimento e possibilitando que novas perspectivas sejam elucidadas para a problemática da investigação (CARNWELL; DALY, 2001; GIL, 2008).

Snyder (2019) pontua que

uma revisão eficaz e bem conduzida como método de investigação cria uma base firme para avançar o conhecimento e facilitar o desenvolvimento da teoria (Webster & Watson, 2002). Ao integrar resultados e perspectivas de muitos resultados empíricos, uma revisão bibliográfica pode abordar questões de investigação com um poder que nenhum estudo isolado tem.

Pode também ajudar a fornecer uma visão geral das áreas em que a investigação é díspar e interdisciplinar. Além disso, uma revisão de literatura é uma excelente forma de sintetizar resultados de investigação para mostrar provas a um meta-nível e para descobrir áreas em que é necessária mais investigação, o que é uma componente crítica da criação de quadros teóricos e da construção de modelos conceituais (SNYDER, 2019, p. 333, tradução nossa)¹³.

As revisões de literatura são também distinguíveis entre si, de modo a serem diversas as classificações trazidas por autores sobre nomenclaturas que podem ser dadas às revisões de literatura, de acordo com a sua abrangência ou abordagem característica da pesquisa. De acordo com Silva (2020), a partir de discussões de Vosgerau e Romanoviski (2014), que analisam revisões de literatura nas áreas da educação e da saúde, as revisões de literatura se dividem em dois eixos principais: as revisões que mapeiam e as revisões que avaliam e sintetizam. Segundo Vosgerau e Romanowski (2014), revisões de literatura de mapeamento buscam apresentar um levantamento de evidências que possam oferecer orientações, bem como um referencial teórico para pesquisas futuras da mesma área de pesquisa ou de pesquisas interdisciplinares, conforme também discutido

¹³ No original: An effective and well conducted review as a research method creates a firm foundation for advancing knowledge and facilitating theory development (Webster & Watson, 2002). By integrating findings and perspectives from many empirical findings, a literature review can address research questions with a power that no single study has. It can also help to provide an overview of areas in which the research is disparate and interdisciplinary. In addition, a literature review is an excellent way of synthesizing research findings to show evidence on a meta-level and to uncover areas in which more research is needed, which is a critical component of creating theoretical frameworks and building conceptual models”.

por Snyder (2019). Assim, quando pesquisas que se propõem a um mapeamento não se limitam a realizar um levantamento bibliográfico, mas aprofundam também as discussões de cunho qualitativo, elas são denominadas como estado da arte (SILVA, 2020; VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). De acordo com Ferreira (2002), pesquisas denominadas como estado da arte se caracterizam por mapear e discutir

uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 258).

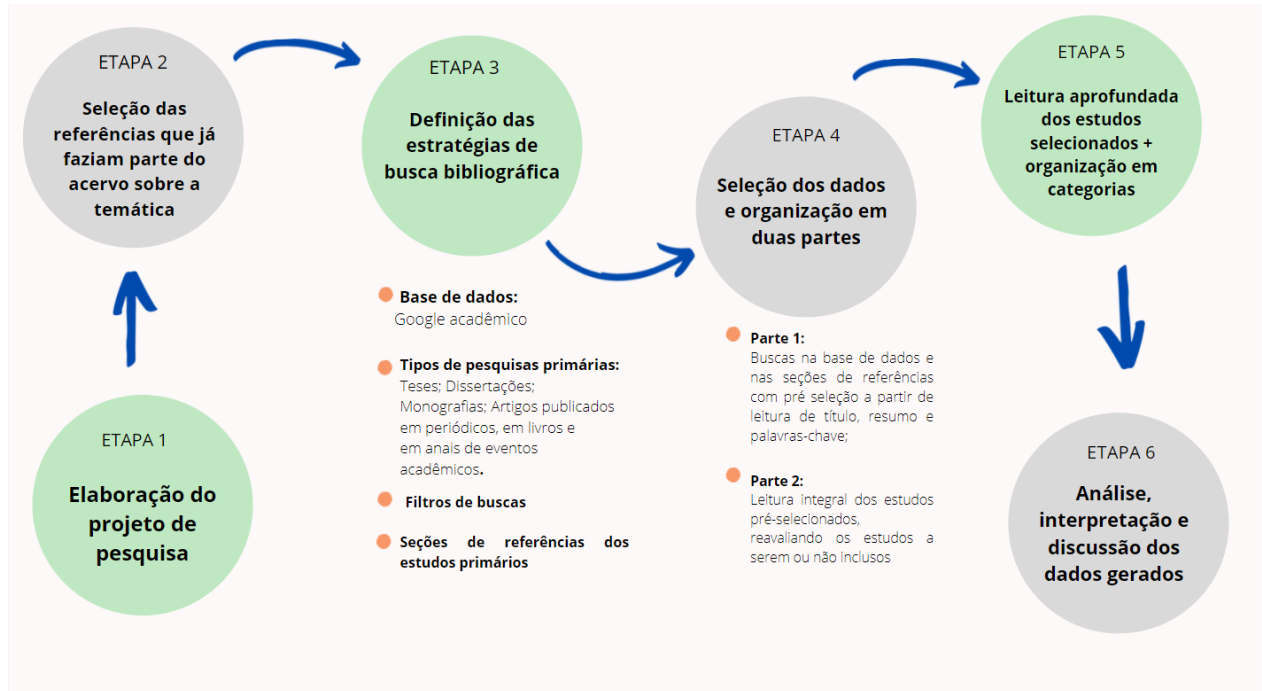
Dado que o desenvolvimento desta pesquisa vai além do levantamento bibliográfico, abordando uma discussão teórica mais aprofundada, ela pode ser classificada como uma pesquisa de estado da arte. Ela busca avaliar, nos dados analisados, os avanços e as problemáticas apontadas pela produção científica brasileira para a inclusão de alunos migrantes na escola básica, estabelecendo categorias de análise e discussão enquanto apresenta um mapeamento das publicações feitas nas primeiras décadas do século XXI. No entanto, é importante pontuar que, por se tratar de uma pesquisa realizada em nível de mestrado – com barreira temporal menor se comparada a uma pesquisa mais longa como a de doutorado – apresentamos nessa dissertação um estado da arte com limitações, no que diz respeito ao aprofundamento das análises e discussões. Na seção seguinte, descrevo em detalhe os procedimentos utilizados para o desenvolvimento desta revisão de literatura.

4.2 SELEÇÃO, CATALOGAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Para o desenvolvimento deste estado da arte, consideramos duas etapas, que se estruturaram a partir do exposto na seção 4.1 deste capítulo. Na primeira parte, organizamos todas as referências que já faziam parte do acervo do grupo de pesquisa TIME, considerando nossa trajetória de estudos sobre o PLAc desde 2016, no âmbito do projeto LabMig. Do acervo, foram selecionadas as publicações que discutiam o acolhimento de migrantes nas escolas básicas, inclusive nossas próprias publicações sobre a temática. Na segunda parte, partimos para a busca de novas pesquisas

em banco de dados de referências. Na Figura 9 abaixo, a partir de Tozoni-Reis (2009), apresento a organização da nossa pesquisa:

Figura 9: Etapas da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Tozoni-Reis (2009).

Na *Etapa 1*, delineou-se a pesquisa por meio da elaboração do projeto, com a definição da pergunta norteadora e dos objetivos gerais e específicos da investigação. A partir de então, deu-se seguimento à *Etapa 2*, com o levantamento das referências já pertencentes ao nosso acervo. Na *Etapa 3*, definimos a estruturação do processo de levantamento bibliográfico, considerando: i. tipos de pesquisas primárias a serem incluídas; ii. definição da base de dados; iii. listagem das palavras-chave; iv. delimitação do período das publicações a serem incluídas e outros filtros; v. inclusão das seções de referências bibliográficas dos estudos primários como fontes de referências. Na *Etapa 4*, foi desenvolvida a seleção dos dados, organizada em duas partes: i. busca nas bases de dados e seções de referências bibliográficas de cada publicação, com pré-seleção a partir dos títulos, resumos e palavras-chave; ii. segunda seleção, a partir da leitura integral dos estudos pré-selecionados, reavaliando os estudos a serem incluídos ou não na pesquisa. Na *Etapa 5*, foi realizada a leitura aprofundada dos dados selecionados, estabelecendo categorias para a organização de análise. Na *Etapa 6*, estruturou-se a análise dos dados e as discussões a partir de cada categoria de análise. Por fim, com todas essas etapas desenvolvidas, deu-se a produção do

relatório final desta pesquisa de mestrado, no gênero discursivo dissertação. Abaixo descrevo detalhadamente cada uma das etapas do processo, a partir da *Etapa 3*.

4.2.1 Levantamento Bibliográfico e Coleta de Dados

Para a realização de um levantamento bibliográfico consistente, foi necessária a definição prévia de uma estratégia de busca, bem delimitada e especificada. Primeiramente, foram definidos os tipos de pesquisa primária a serem levantadas, a saber: teses, dissertações, monografias, artigos publicados em periódicos, em livros e em anais de eventos acadêmicos. Em seguida foi necessária a escolha da base de dados onde as pesquisas primárias seriam buscadas, tendo sido selecionado o Google Acadêmico, pela sua amplitude de buscas de publicações, tendo em vista o objetivo central da pesquisa, que é mapear os estudos recentes. Considerando que cada um dos estudos apresenta referências bibliográficas pertinentes ao tema, as buscas manuais em seções de Referências Bibliográficas de cada um dos estudos selecionados no Google Acadêmico constituíram um outro importante passo para o levantamento bibliográfico feito neste trabalho.

Para a realização das buscas na base de dados do Google Acadêmico, foram empregadas as palavras-chave “imigrantes na escola” e “refugiados na escola”. Os filtros aplicados no referido banco de dados são apresentados a seguir, no Quadro 1.

Quadro 1: Filtros de buscas bibliográficas no Google Acadêmico

Palavras-chave	Data de publicação	Tipo de publicação	Língua	Parte da publicação	Data da última busca
<i>imigrantes na escola</i>	De 2000 a 2020	todas	português	em qualquer parte do texto	25/06/2020
<i>refugiados na escola</i>	De 2000 a 2020	todas	português	em qualquer parte do texto	27/06/2020

Fonte: Elaborado pela autora.

Como mostra o Quadro 1, além do campo de palavras-chave, alguns filtros foram aplicados para as buscas dos dados. O primeiro deles é a *data de publicação*, estipulada entre 2000 e 2020 (considerando que a realização das buscas ocorreu de janeiro de 2020 a junho de 2020, os resultados do ano de 2020 só constam com as publicações efetuadas até o final do primeiro semestre do ano). Esse período foi estipulado porque a pesquisa busca mapear os estudos desenvolvidos sobre a inclusão dos alunos migrantes contemporâneos nas escolas, o que justifica o foco em todas as publicações do período *contemporâneo*. O segundo filtro é o *tipo de publicação*, estipulado de sorte

a contemplar todas as modalidades de publicação, sendo consideradas Teses, Dissertações, Monografias, Artigos publicados em periódicos, em livros e em anais de eventos acadêmicos. O terceiro filtro é a *língua*, no qual foi estipulado o português. O quarto filtro é a *parte da publicação*, onde foi estipulado que as palavras-chave poderiam estar presentes em qualquer parte do texto.

Para cada conjunto de palavras-chave colocadas no Google Acadêmico, os seguintes resultados foram encontrados, como demonstra o Quadro 2.

Quadro 2: Resultados encontrados no Google Acadêmico

Palavras-chave	Resultados
<i>imigrantes na escola</i>	195
<i>refugiados na escola</i>	11

Fonte: Elaborado pela autora.

Para o campo de buscas onde aplicou-se a palavra-chave “imigrantes na escola”, foi obtido um resultado de 195 publicações. Por sua vez, com a aplicação da palavra-chave “refugiados na escola”, o resultado obtido foi de 11 publicações. A seleção dessas publicações foi determinada a partir da leitura dos títulos, palavras-chave e resumos das pesquisas, de modo a serem previamente selecionadas e baixadas no computador. Com os documentos completos baixados, partiu-se para a leitura das seções de referências bibliográficas de cada estudo, de modo a ser levantado um outro conjunto de publicações, que foram, então, baixadas e pré-selecionadas do mesmo modo, isto é, a partir da leitura de títulos, palavras-chave e resumos.

Foram selecionadas para a análise as pesquisas que tratavam da inclusão de alunos migrantes nas escolas, independente da sua área de enfoque, considerando que este trabalho se propõe a fazer uma análise interdisciplinar. A seleção priorizou os trabalhos que foram publicados entre os anos 2000 e 2020, o que corresponde ao objetivo da presente pesquisa: apresentar um mapeamento da produção bibliográfica sobre a inclusão de migrantes nas escolas do país publicadas nas duas últimas décadas.

Ficou excluído da análise um conjunto de referências, embora elas tratassem do tema da imigração na escola. Trata-se dos seguintes casos: i. aquelas que tratavam de contextos fronteiriços, porque a inclusão destes trabalhos abriria um leque de discussões demasiado vasto, que não caberia em um trabalho de mestrado, cujo tempo de realização é limitado; ii. trabalhos repetidos, como artigos que retomam discussões de dissertações ou teses selecionados, ou ainda aqueles já

selecionados no nosso acervo pessoal; iii. trabalhos sobre imigração histórica e escola, porque fogem do recorte do trabalho (embora tenham uma larga tradição de pesquisa que, como demonstrado no capítulo 3, podem inspirar discussões acerca da integração de migrantes contemporâneos nas escolas do país); iv. referências encontradas, mas cujos trabalhos não estavam disponíveis online, não tendo sido possível conseguir acesso por meio de pedidos aos autores ou orientadores.

Com o intuito de organizar os estudos previamente selecionados, foi desenvolvido um amplo quadro de organização geral, no qual é possível visualizar elementos que possibilitariam a organização das categorias de análise, na etapa seguinte da análise de dados. Desse modo, neste grande quadro era identificável: título; palavra-chave; resumo; tipo de pesquisa primária e respectiva instituição de publicação; área de estudo e ano de publicação. A seguir, no Quadro 3, apresento esse modelo de quadro organizador do Levantamento Bibliográfico desenvolvido para este trabalho.

Quadro 3: Modelo de quadro organizador do Levantamento Bibliográfico

Título	Política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: um estudo de caso
Referência	NEVES, Amélia O. Política Linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: um estudo de caso. 2018. 185f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
Autor	Amélia de Oliveira Neves
Ano de publicação	2018
Palavras-chave	Linguística Aplicada Indisciplinar; Política Linguística; Português como língua adicional; Português como língua de acolhimento; Ensino Fundamental; crianças imigrantes.
Resumo	“A atual crise migratória mundial (ACNUR, 2017) tem ocasionado um aumento no número de matrículas de estudantes migrantes nas escolas regulares brasileiras (UNIBANCO, 2018), muitos dos quais têm um nível baixo de proficiência em língua portuguesa. Ainda que o acesso desses alunos ao Ensino Básico seja assegurado pela legislação brasileira e internacional, é importante analisar se as políticas linguísticas implementadas nas escolas favorecem a aprendizagem do português, considerando ser essa, em geral, a única língua de instrução nas instituições onde estão matriculados. Os estudantes imigrantes com língua materna diferente do português têm necessidades específicas quando comparadas às dos demais estudantes, levando em conta, dentre outros fatores, a distância entre a(s) língua(s) que falam e a língua portuguesa. Algumas notícias veiculadas na mídia em 2016 e 2017 apontam para um possível despreparo de escolas brasileiras para lidar com esse público. É nessa conjuntura que, alinhados à perspectiva da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), propomo-nos a realizar um estudo de caso de Nina (nome fictício), uma criança síria que ingressou em uma escola pública de Belo Horizonte (MG), no início de 2016, no 3º ano do Ensino Fundamental. O objetivo do nosso trabalho é analisar a política linguística implementada, explícita ou implicitamente, pela escola para o acolhimento de Nina. Para tanto, buscamos identificar as ações tomadas para promover a integração de Nina no ambiente escolar, analisar desafios e impasses na implementação dessa política e propor ações que possam contribuir para uma efetiva política de acolhimento a Nina e a outros estudantes – estrangeiros e brasileiros – que não têm o português como primeira língua. Observamos que a escola aqui focalizada buscou apoio de uma profissional da área de português como língua de acolhimento

	(PLAc) e também contou com a colaboração de uma auxiliar de apoio à inclusão, que acompanhava um dos colegas da aluna síria. No entanto, deparamo-nos com alguns impasses na política de acolhimento a Nina: como visibilizar suas diferenças culturais e linguísticas sem expô-la como exótica ao grupo e como acolhê-la, sem reforçar a imagem de “falta” frequentemente atribuída aos refugiados (LOPEZ, 2016)? Outros desafios apontados foram as questões que envolvem a comunicação da escola com a família de Nina e o ensino da língua de acolhimento sem perda da língua materna. Entre as possíveis ações que poderiam ter contribuído para um acolhimento mais adequado da aluna, identificamos as seguintes: promover mais oportunidades para a realização de diálogos interculturais; estabelecer uma melhor comunicação entre o professor de PLAc e a escola; evitar ações que pudessem invisibilizar as diferenças linguísticas e culturais de Nina ou reforçar a vulnerabilidade frequentemente atribuída, de maneira totalizadora, às pessoas em situação de refúgio; aprimorar o diálogo entre escola e família; aumentar a carga horária de aulas de PLAc, oferecer aulas de PLAc aos familiares de Nina, alfabetizar a aluna em árabe e adaptar a comunicação visual dentro da escola. Espera-se que este trabalho contribua para o atendimento, nas escolas de Ensino Fundamental, das crianças que não têm o português como primeira língua, em particular, das estrangeiras, bem como para a estruturação de políticas públicas voltadas para o acolhimento desses estudantes.”
Tipo de pesquisa primária e instituição	Dissertação de Mestrado - UFMG
Área - Subárea de estudo	Letras - Linguística Aplicada

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a análise dos estudos selecionados, foi desenvolvida uma tabela de fichamento de leitura (Quadro 4, a seguir), de modo a orientar a leitura aprofundada das referências e organizar os dados. O fichamento de cada publicação incluía: os objetivos do estudo; o contexto de realização da pesquisa; a metodologia aplicada; os procedimentos realizados; e os resultados, que foram divididos em dois aspectos, conforme a pergunta de pesquisa definida: principais contribuições e desafios apontados.

Quadro 4: Modelo de fichamento

Título - Currículo e interculturalidade: imigrantes no ambiente multicultural em uma escola na cidade de São Paulo.	
Referência: SUYEYASSU, Sueidy P. Currículo e interculturalidade: imigrantes no ambiente multicultural em uma escola na cidade de São Paulo. 2019. 203f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.	
Resumo da Pesquisa	
Objetivo do estudo	Encontrar e analisar quais são as estratégias que a instituição escolar e os alunos utilizam para superar as possíveis dificuldades de inserção desses alunos imigrantes nesse ambiente multicultural, frente à hipótese de que o currículo escolar vigente não valoriza a multiculturalidade da escola.
Contexto de realização da pesquisa	Escola pública de São Paulo, localizada no Bairro Brás, com o maior número de discentes migrantes da cidade - 67% dos estudantes, originários de mais de 14 países: Afeganistão, Angola, Argentina, Bolívia, Colômbia, Egito, Equador, Haiti, Índia, Marrocos, México, Paraguai, Peru, Síria. Nesse montante, também são considerados os alunos que nasceram em outros países, mas foram registrados no Brasil.
Metodologia	Pesquisa etnográfica

Procedimentos	Os dados analisados são observações das turmas do 6o ao 9o ano do ensino fundamental de diversas disciplinas; também questionários com alunos brasileiros e migrantes, com pais dos alunos, professores e gestores da escola.
Resultados	
Principais contribuições	As análises da autora revelam que o currículo da escola é bastante monoculturalista, confirmando a hipótese do estudo, e que isso ocorre pela falta de políticas públicas por parte de órgãos governamentais para lidar com escolas que recebem alunos migrantes. A autora também aponta falta de formação dos docentes para trabalhar em no ambiente plurilíngue e multicultural. Entretanto, mesmo sem o amparo formal de políticas públicas, alguns professores desenvolvem suas estratégias para ensinar alunos migrantes e poder deixar a escola mais acolhedora para os estudantes. Para a autora, a questão linguística é uma questão central, visto que sem acesso ao aprendizado da Língua Portuguesa como língua adicional os alunos se encontram em dificuldade de comunicação, muitas vezes na posição de sujeição e passividade, bem como impossibilitados de serem avaliados adequadamente. Suyeyassu (2019) defende a necessidade de propostas de políticas públicas para que os alunos possam receber da escola mais do que apenas uma vaga, mas um ensino coerente e inclusivo, bem como a criação de ações de possam dissipar atitudes de xenofobia que os alunos possam vir a enfrentar.
Desafios apontados	i. Falta de políticas públicas e ações por parte de órgãos públicos, para lidar com escolas que recebem alunos migrantes; ii. Falta de um currículo adequado que considere o ambiente plurilíngue e multicultural; iii. Falta de formação de professores para trabalhar nesse ambiente escolar

Fonte: Elaborado pela autora.

O fichamento de cada publicação, a partir da leitura aprofundada, conjuntamente com o Quadro Organizador do Levantamento Bibliográfico, foram instrumentos essenciais para a análise de dados, descritas na subseção seguinte, bem como para as discussões apresentadas neste relatório de pesquisa.

4.2.2 Análise de dados

Para a realização da análise de dados, as primeiras categorias estabelecidas foram *área do conhecimento* (e respectiva subárea, quando identificada) e *tipo de publicação*. A trajetória de pesquisas sobre a temática se estende por mais de uma década nas universidades brasileiras, públicas e privadas, em nível de graduação e pós-graduação. A análise de publicações realizadas em IES brasileiras aponta uma maior concentração de pesquisas dentro das áreas da Educação, seguida de Letras, além de estudos realizados nas áreas de Psicologia, Sociologia e Direito, como demonstra o Quadro 5. No total, foram selecionados como relevantes para esta pesquisa 27 trabalhos acadêmicos dos gêneros tese, dissertação e TCC, expostos no quadro a seguir.

Quadro 5: Teses, dissertações e monografias

Teses	Dissertações	TCC
Educação: 3 Sociologia: 1 Letras – Língua Portuguesa: 1	Educação: 11 (9 acadêmicas e 1 profissional) Letras: 7 (Linguística Aplicada: 5; Linguística: 1; Língua Portuguesa: 1) Direito: 1	Letras: 3 Pedagogia: 1
Total: 5	Total: 19	Total: 4

Fonte: Elaborado pela autora.

A mesma organização também foi estabelecida para artigos acadêmicos publicados em periódicos, livros ou anais de eventos acadêmicos. As áreas indicadas no Quadro 6, a seguir, foram aquelas identificadas pelo próprio periódico, livro ou evento acadêmico, incluindo como “interdisciplinar” os que assim se definiam. Desta maneira, foram incluídos para coleta e análise de dados da presente dissertação 16 estudos publicados em periódicos (das áreas de Educação, Letras, Geografia e interdisciplinares), em um livro na área de Letras, e em anais de eventos acadêmicos (nas áreas de Educação, Migração, Sociedade e Cultura).

Quadro 6: Artigos publicados em periódicos, livros e anais de eventos acadêmicos

Periódicos	Livros	Anais de Eventos
Interdisciplinar: 4 Letras: 2 Geografia: 2 Educação: 2	Letras: 1	Educação: 3 Migrações: 1 Sociedade e cultura: 1
Total: 10	Total: 1	Total: 5

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da categorização por tipos de estudos publicados e suas respectivas áreas, os 44 estudos selecionados foram categorizados de forma cronológica, partindo dos mais antigos para os mais recentes. Organizar a análise por data de publicação foi necessário para compreender o desenvolvimento científico construído ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, facilitando a apreciação panorâmica da produção sobre a inclusão de alunos migrantes nas instituições brasileiras de educação básica. Considerando a pergunta de pesquisa que orienta a análise de dados, cada publicação foi analisada considerando as principais contribuições e os

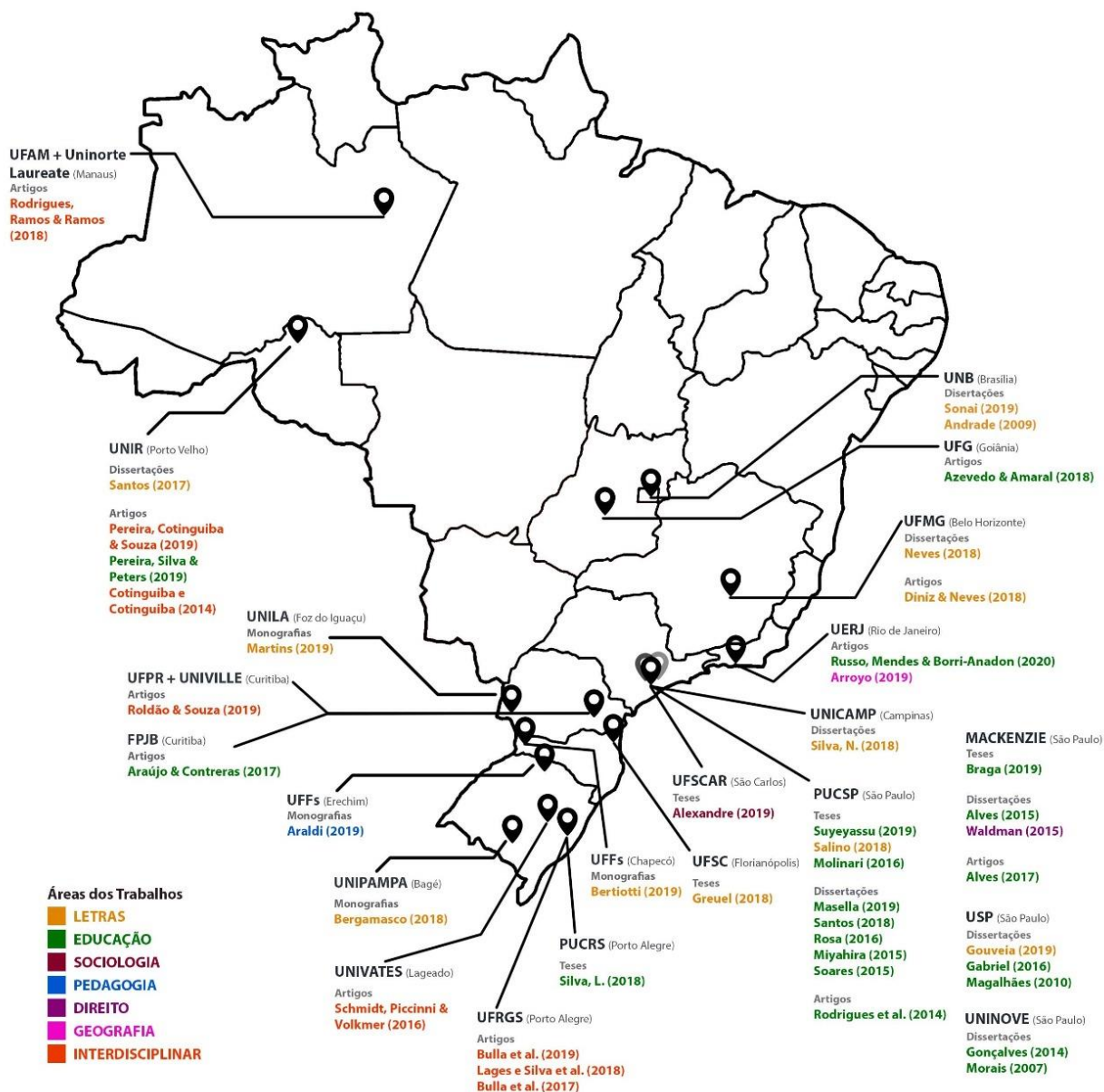
desafios apontados. No capítulo seguinte, apresenta-se a análise dos dados bibliográficos coletados e as discussões que emergem dessas análises.

CAPÍTULO 5: IMIGRAÇÃO E REFÚGIO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO E A ESCOLA

Como apresentado no capítulo quatro, este trabalho busca, a partir de uma revisão de literatura, compreender como as escolas regulares têm acolhido os alunos migrantes, não falantes de português como língua materna (PLM), em especial como se dá o contato entre os seus repertórios linguísticos variados e os repertórios linguísticos dos alunos, professores e comunidade escolar de brasileiros, também esses dotados de repertórios linguísticos variados. Quais questões emergem desse contexto escolar? Quais estratégias têm sido criadas para trabalhar com os desafios? E quais discussões precisam ser desenvolvidas para um maior e melhor acolhimento desses estudantes nas instituições de ensino brasileiras?

Para nossa análise panorâmica, conforme mencionado anteriormente, foram selecionadas 5 teses de doutorado, 19 dissertações de mestrado, 4 monografias de graduação, 10 artigos em periódicos, 6 artigos em anais de eventos acadêmicos e 1 artigo em livro, todos publicados entre os anos de 2007 e 2020. O infográfico abaixo (Figura 10) apresenta as pesquisas analisadas, especificando sua grande área de concentração – estudos desenvolvidos na Linguística Aplicada são compreendidos na área de Letras na figura abaixo – e as Instituições de Ensino Superior (IES) à qual cada pesquisa está associada. Essas pesquisas foram produzidas em instituições que se localizam em quatro regiões do país, embora observemos uma concentração de quase metade dos estudos na região Sudeste, aquela com a maior população imigrante nas instituições de ensino, conforme apresentado nos capítulos anteriores. É importante também apontar que a região Sudeste apresenta muitas produções científicas, não apenas pela maior concentração de migrantes nas escolas, mas também pela concentração de programas de pós-graduação presentes na região, bem como um maior número de IES consolidadas devido a um maior investimento nessa região do que nas regiões Nordeste e Norte.

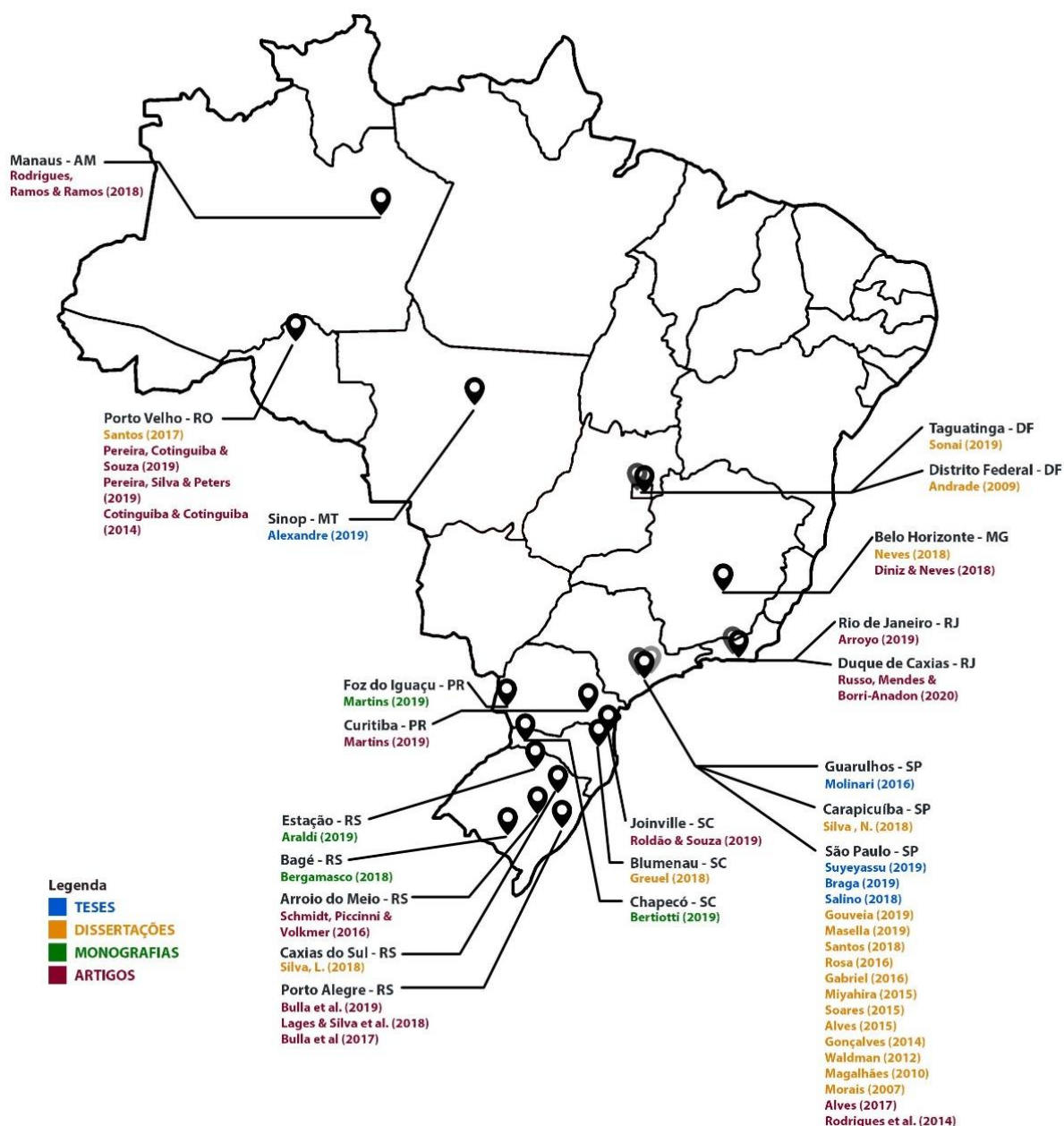
Figura 10: Infográfico – Produções por IES



Fonte: Elaborado pela autora.

Também realizamos a análise dos locais onde as pesquisas foram realizadas, ou seja, em quais cidades se localizavam as escolas com a presença de alunos migrantes que foram pesquisadas. No infográfico a seguir (Figura 11), apresentamos um mapa do Brasil com as localidades dos estudos. Dos 44 estudos analisados, somente não incluímos no mapa o trabalho de Azevedo e Amaral (2018), por ser uma revisão de literatura que inclui estudos de mais de uma localidade. A maioria dos estudos foi desenvolvida em escolas da cidade de São Paulo.

Figura 11: Infográfico – Localização das escolas pesquisadas



Fonte: Elaborado pela autora.

Ambos os infográficos apresentados evidenciam uma trajetória que se estende por quinze anos de pesquisas brasileiras voltadas para a temática da imigração na escola contemporânea. É possível notar um crescimento no número de pesquisas ao longo dos anos, sendo que a partir de 2016 o aumento é expressivo: os últimos anos concentram cerca de 75% das produções em análise neste capítulo. Tal expansão acompanha o aumento do movimento migratório para o Brasil, conforme discutido no segundo capítulo deste trabalho.

Após essa breve contextualização geográfica dos estudos selecionados, na seção seguinte, apresento o conjunto de *Teses, dissertações e monografias* analisadas, dispostas no texto de modo linear temporal e subdividas por tipos de publicações. Na seção 5.2, exponho o conjunto de *Artigos publicados em periódicos, livros e anais de eventos acadêmicos* selecionados para a análise, dispostos de forma decrescente, isto é, desde o mais recente até o mais antigo. Por fim, na seção 5.3, sistematizo as especificidades e desafios da inclusão de migrantes nas escolas brasileiras.

5.1 TESES, DISSERTAÇÕES E MONOGRAFIAS

5.1.1 Primeiros estudos publicados entre 2007 e 2012

Os primeiros estudos desenvolvidos no Brasil sobre a temática *migrantes na escola* são as dissertações de mestrado de Moraes (2007) e Magalhães (2010), da área da Educação, bem como de Andrade (2009), da área da Linguística Aplicada, e Waldman (2012), da área do Direito. Todos esses estudos têm em comum a investigação de panoramas contextuais, e constituem um primeiro estágio de pesquisa em um amplo campo até então ainda pouco investigado. Historicamente, as dissertações de Andrade (2009), Magalhães (2010) e Waldman (2012) se tornam referências para diversos estudos subsequentes sobre a temática. Um aspecto em comum entre os quatro estudos é que eles apontam a necessidade de mais pesquisas sobre a temática da imigração na escola para o desenvolvimento de políticas linguísticas e educacionais.

Moraes (2007) realiza uma investigação por meio da metodologia da História Oral, com imigrantes bolivianos, nacionalidade com o maior número de imigrantes na região metropolitana de São Paulo. Ele enfoca na questão educacional dos imigrantes que se estabeleceram na região entre 1990 e 2000, e que em sua maioria eram indocumentados. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com dois participantes adultos, dois jovens e duas crianças, todos nascidos na Bolívia, considerados da primeira geração e majoritariamente indocumentados.

Dentre os objetivos da pesquisa, estava compreender a vida desses imigrantes bolivianos, em especial as suas práticas diárias que, influenciadas pela sua escolarização formal, são capazes de transformar e construir seus espaços sociais. Também era objetivo da pesquisa compreender como a educação escolar recebida por esses imigrantes, tanto em solo brasileiro quanto boliviano, facilitou suas vidas no Brasil, analisando os dilemas e perspectivas presentes na vida desses sujeitos, assim como as dificuldades enfrentadas no contexto de escolarização brasileiro. O autor elabora sua discussão e fundamenta sua análise de dados a partir de conceitos de Pierre Bourdieu

e de Michel de Certeau.

Um aspecto importante da pesquisa de Morais (2007) é o estudo da legislação vigente entre 1990 e 1995 no Estado de São Paulo, em especial a Resolução da Secretaria do Estado de São Paulo de nº 9, do dia 08/01/1990, assinada pelo então governador Orestes Quéricia. Conhecida como Resolução 09/90, ela proibia que pessoas estrangeiras indocumentadas (sem documentação permanente regular no país – o RNE emitido pela Polícia Federal) fossem matriculadas em escolas do Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) do estado. Para a análise da legislação, o autor se baseia no *Dossiê Escola: crianças proibidas de frequentar a escola*, documento produzido pelo Centro Pastoral dos Migrantes Nossa Senhora da Paz, em 1994, na cidade de São Paulo.

A Resolução 09/90 feria o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Constituição Brasileira de 1988, assim como as Convenções Internacionais da ONU, visto que, por meio dessa resolução, o poder público do estado de São Paulo passou a negar a garantia de um dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, que é o acesso ao ensino escolar. A promulgação dessa resolução impediu que imigrantes indocumentados frequentassem a escola regular durante um período de 5 anos, e houve casos de alunos que tiveram sua matrícula cancelada ou que não conseguiam receber seu diploma escolar por não ter a documentação regularizada. A resolução, portanto, negava aos imigrantes indocumentados um dos poucos direitos básicos a eles assegurados desde a Constituição de 1988.

A análise dos dados de realizada por Morais (2007) aponta que, a partir dos depoimentos dos imigrantes, a educação escolar é de grande importância para a sobrevivência, permanência e transformação da vida desses sujeitos no novo país. Os próprios imigrantes acreditam que a educação escolar é uma possibilidade para mudanças estruturais de suas realidades. Entretanto, os dados revelam também que diversos dilemas permeiam a vida desses imigrantes dentro da escola, como a questão das dificuldades causadas pela Resolução 09/90.

Andrade (2009) é o trabalho inaugural, na área de Linguística Aplicada, sobre a temática de imigrantes em escolas no Brasil. Trata-se de um estudo de caso, de natureza investigativa e documental, que se propõe a: i. Contabilizar e documentar o número de alunos estrangeiros matriculados em escolas públicas do Distrito Federal (DF); ii. Descobrir as dificuldades que esses alunos enfrentam no processo de escolarização, considerando sua baixa proficiência em português; iii. Identificar as ações que estão sendo realizadas pelas escolas, pela Secretaria de Educação do DF e pela Diretoria Regional de Ensino, para incluir esses alunos nas instituições educacionais.

Após a compilação dos alunos matriculados na rede pública do DF, a autora selecionou 4 escolas para dar continuidade à sua investigação, selecionadas por serem escolas com o maior número de alunos estrangeiros: três escolas de EF e uma escola de EM. As dificuldades vivenciadas pelos alunos estrangeiros nas escolas foram relatadas a partir da perspectiva de alunos, professores, diretores e supervisores pedagógicos.

A autora aplicou técnicas diferentes para cada etapa da geração dos dados da pesquisa: na primeira e segunda etapas, os dados foram gerados por meio de conversas com os responsáveis pelos órgãos educacionais, seguidas da análise dos números de alunos por instituição de ensino, e, por fim, da solicitação para a aplicação da pesquisa nas IE selecionadas. Na terceira etapa, Andrade (2009) realizou a aplicação de questionários e entrevistas gravadas com os oito alunos (3 chineses, 2 palestinos, 1 italiano, 1 peruano e 1 vietnamita), com as respectivas anotações durante as entrevistas. Também foram aplicados questionários às quatro diretoras envolvidas, e realizadas entrevistas com as duas supervisoras pedagógicas e um secretário escolar participantes. Questionário e entrevistas foram aplicados igualmente a seis professores; somente entrevista para um professor; somente questionários para dois professores participantes. No total, foram realizadas 18 entrevistas semiestruturadas, e foram aplicados 19 questionários preenchidos manualmente.

A partir de suas análises, a autora pôde verificar que os alunos estrangeiros apresentam dificuldades para serem acolhidos nas escolas, em especial dificuldades de aprendizagem devido à falta de conhecimento na língua de socialização da escola, o português. Em relação às dificuldades de integração na escola, os alunos apontaram que vivenciam limitações na comunicação cotidiana, o que dificulta as relações sociais com os colegas e professores, bem como dificuldades para se adaptar às regras da escola, para aceitar a Língua Portuguesa, para mostrar-se cooperativo no ambiente da IE e, por fim, dificuldade para participar ativamente das tarefas escolares. Em relação aos problemas de aprendizagem, a análise dos dados revela as seguintes dificuldades dos alunos: de criar um paralelo entre a língua materna e a língua adicional, por causa da distância entre as línguas (por exemplo, entre o português e o chinês); de aprendizagem da Língua Portuguesa; de compreender as explicações dos docentes, os enunciados das tarefas, os textos e as avaliações. Por sua vez, as escolas demonstram não reconhecer as dificuldades desses alunos, não elaborando ações quanto à questão da baixa proficiência em português deles, estando os docentes muitas vezes diante da angústia de não terem ferramentas e não saberem lidar com a complexidade da situação. Por meio de sua pesquisa, Andrade (2009) evidenciou a falta de políticas educacionais pensadas para

o acolhimento de alunos estrangeiros não falantes de português como língua materna nas instituições de ensino. A autora também aponta, na sua revisão de literatura, a inexistência de pesquisas na área até 2009, apontando a necessidade de mais estudos voltados para aquela problemática.

O trabalho de Magalhães (2010), subsequente ao estudo de Andrade (2009), teve como proposta buscar entender o que estava sendo desenvolvido até 2010 para garantir a educação dos alunos bolivianos nas escolas de São Paulo. Os dados gerados foram coletados da seguinte maneira: pesquisa bibliográfica, por meio da revisão da literatura publicada até o ano da pesquisa; pesquisa documental, com a análise de documentos que apresentam dados estatísticos e demográficos, bem como da legislação internacional, nacional e local sobre imigração e educação; pesquisa de campo realizada a partir de visitas a locais de convivência de imigrantes bolivianos no município, como a Praça Kantuta, que é ponto de encontro de lazer, e a instituições não governamentais que conferem uma rede de apoio aos imigrantes. Nessas visitas, a autora conversou com representantes que trabalham em organizações envolvidas com a temática da imigração na cidade. Além disso, foram realizadas 16 entrevistas gravadas com alunos, pais, docentes e funcionários de escolas públicas da cidade de São Paulo.

Assim como Andrade (2009), Magalhães (2010) discute a invisibilidade da temática, a partir da falta de pesquisas e dados gerados sobre a situação educacional desses estudantes, de modo que isso impede o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para esse grupo de alunos. Segundo os dados, os alunos com documentação irregular no país, mesmo tendo assegurado por lei o direito à educação, sofrem dificuldades para entrar, mudar ou sair de escolas, quando se encontram com falta de documentação, como já apontara Moraes (2007). Magalhães (2010) também mostra que os alunos sofrem com a falta de sensibilização ou preocupação quanto às suas diferenças culturais e linguísticas, de modo que o espaço escolar não aparece, para eles, como um real espaço de promoção da aprendizagem e acesso universal ao ensino. Os alunos acabam vivenciando a pouca aceitabilidade por parte da comunidade escolar, bem como o preconceito e a violência. Todo esse panorama, para a autora, evidencia o quanto o estado brasileiro não tem conseguido garantir o direito humano universal da educação aos estudantes migrantes.

Nessa mesma perspectiva da educação enquanto direito que deve ser garantido a todos os cidadãos migrantes, Waldman (2012) realiza sua pesquisa de mestrado na área de Direito. Seu objetivo é identificar quais são as políticas que limitam o acesso à educação básica pelos imigrantes

no Estado de São Paulo, considerando que são poucas, no Brasil, as discussões sobre o direito universal à educação por pessoas imigrantes. A autora realiza uma revisão bibliográfica sobre a temática, em conjunto com uma análise jurisprudencial da aplicação do Estatuto do Estrangeiro, entre 1980 e 2010, em conjunto com as Resoluções, Deliberações e Pareceres da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, bem como do Conselho Estadual de Educação. Suas análises demonstram que não existe um consenso por parte do município e do estado quanto à garantia do direito à educação de todos os imigrantes, em virtude de um Estatuto do Estrangeiro que abria brechas para que esse direito fosse questionado e até mesmo descumprido. O trabalho da autora destaca a necessidade de uma nova lei de imigração, que pudesse superar o Estatuto do Estrangeiro de 1980, pois essa legislação criava abertura para resoluções como a 09/90, que impediu que muitos imigrantes fossem matriculados nas escolas de São Paulo por não terem documentação regularizada. Como discutido no Capítulo 2 do presente trabalho, A nova Lei de Imigração de 2017 transformou o paradigma do antigo Estatuto do Estrangeiro.

5.1.2 Estudos de pós-graduação publicados entre 2014 e 2015

Durante o período de 2014 e 2015, são publicadas as pesquisas de Gonçalves (2014), Miyahira (2015), Alves (2015) e Soares (2015), todas dissertações de mestrado da área da Educação que abordam os contextos dos imigrantes em escolas públicas e privadas de São Paulo. Gonçalves (2014), Miyahira (2015) e Alves (2015) dão continuidade ao conjunto de pesquisas que abordam a escolarização de alunos de ascendência boliviana, iniciado por Moraes (2007) e Magalhães (2010). Já Soares (2015), por sua vez, discute a presença de alunos imigrantes peruanos e chineses em uma escola privada de elite da capital paulistana.

O trabalho de Gonçalves (2014) se desenvolve na perspectiva teórica de Paulo Freire, para quem a educação almeja ser igualitária e intercultural. O objeto de seu estudo engloba alunos, gestores e professores de quatro escolas da capital paulistana que possuem as maiores parcelas de estudantes de origem boliviana. Os dados foram gerados em três fases: na primeira, por meio de entrevistas estruturadas e semiestruturadas com famílias bolivianas; na segunda, com visitas e entrevistas com diretores, coordenadores pedagógicos e professores das 4 escolas selecionadas, incluindo professores iniciantes na tarefa da docência e professores experientes, com atuação docente de mais de 15 anos; na fase final, foram realizadas entrevistas com 17 alunos, de uma mesma escola, matriculados no EF I e II, realizadas em círculos de cultura/círculos epistemológicos

(FREIRE, 2000; ROMÃO, 2010), isto é, segundo uma metodologia de intervenção que considera os participantes como sujeitos agentes de uma pesquisa cuja base é o diálogo.

Gonçalves (2014) aponta que as escolas analisadas não apresentavam preparo para receber os alunos imigrantes, com suas demandas linguísticas e culturais específicas, e tampouco possuíam propostas de ensino intercultural. A análise dos projetos político-pedagógico (PPP) das escolas revela, portanto, a inexistência de políticas institucionais adequadas à realidade local: não há, por exemplo, ensino da Língua Espanhola em nenhuma dessas escolas, mesmo sendo uma língua muito presente no próprio ambiente escolar; a língua adicional de ensino adotada pelas escolas é o inglês. Por sua vez, os depoimentos dos alunos revelam que os professores realizam atividades similares para todos os alunos, desconsiderando as diferenças dos alunos com relação à língua e à cultura. Tal como apontara a pesquisa de Magalhães (2010), os dados aqui revelam que professores e funcionários das escolas demonstram não conhecer muito bem os alunos bolivianos, e que as diferenças linguísticas criam um distanciamento entre os estudantes bolivianos e brasileiros. Porém, com a permanência dos alunos no ambiente escolar, as barreiras culturais vão sendo superadas, tanto por docentes como por alunos, que encontram ajustes entre as línguas e terminam por estabelecer sua comunicação.

A autora aponta, em suma, uma série de lacunas de ações tanto por parte do poder público quanto das instituições de ensino para o acolhimento adequado dos alunos bolivianos e descendentes de bolivianos no contexto escolar. Ela ressalta aspectos que a serem contemplados: o desenvolvimento de políticas públicas para receber alunos imigrantes em escolas; o estabelecimento da comunicação entre a comunidade escolar e o poder público para o desenvolvimento de políticas a partir de demandas reais; a construção de metodologias para que as instituições escolares possam trabalhar adequadamente com seus alunos, partindo de pressupostos pautados pela questão da interculturalidade; a formação contínua de docentes e gestores para lidar com esses contextos; e o envolvimento de toda a comunidade escolar no desenvolvimento de um PPP pensado para o contexto específico da escola e construído de forma democrática.

Alves (2015) elabora um estudo de caso sobre 3 alunos imigrantes bolivianos e dois brasileiros de ascendência boliviana matriculados no 8o e 9o ano de uma escola municipal de EF da zona leste de São Paulo. A pesquisa busca escutar os discursos desses estudantes a fim de entender suas vivências na escola brasileira, seus sentimentos por estarem em um lugar distante da Bolívia e suas manifestações de multiculturalismo. Os dados incluem o PPP da escola, entrevistas

semiestruturadas com os 5 alunos, além e de observações participante dos alunos nas entradas e saídas das aulas, intervalos e aulas de Educação Física. As explorações dos dados revelam que alguns alunos, embora tenham vivido parte da vida na Bolívia, sentem-se brasileiros, sem diferenças de tratamento em relação aos colegas. Outros alunos, que tiveram a experiência da escola na Bolívia, não se sentem, na escola brasileira, nem bolivianos e nem brasileiros: seus discursos indicam violências simbólicas sofridas nas escolas, especialmente por não dominarem a Língua Portuguesa e pelas suas diferenças culturais pouco reconhecidas, situação que leva à dificuldade de socialização com os colegas e ao silêncio de suas vozes nas atividades em sala de aula.

Para a autora, é preciso que a escola, enquanto espaço de expressão, deixe de ser um dos locais centrais de exclusão e disseminação de preconceitos na vida de alunos. É necessário, pois, investir em uma educação que respeite identidades diversas e promova práticas multiculturais. A crítica da autora não é feita somente para espaços com alunos migrantes, mas para a instituição escolar como um todo, que deveria almejar um ensino pautado pela perspectiva de Paulo Freire: uma escola que busque mais do que a construção da cultura da escolarização, incluindo também a construção de um conhecimento do mundo e a expansão dos horizontes dos estudantes para o reconhecimento da pluralidade social e de suas diferenças. Aqui gostaria de apontar que trabalhos como o de Alves (2015) expressam desafios encarados pela escola básica regular, mas que são intensificados pela presença de alunos imigrantes. Quando a escola não inclui, em seus discursos e práticas, uma educação baseada na interculturalidade, o espaço escolar pode se tornar vetor de exclusão de diferenças sociais, entre os próprios brasileiros ou entre brasileiros e imigrantes.

Fundado em uma perspectiva sociológica, o trabalho de Miyahira (2015) investiga as expectativas que os professores de alunos migrantes nordestinos e imigrantes bolivianos moradores de uma comunidade periférica da zona oeste de São Paulo têm em relação às famílias de seus alunos. A pesquisa busca em especial compreender o que os professores esperam que os pais possam fazer para melhorar o desempenho dos estudantes. Os dados para análise foram gerados da seguinte maneira: questionários e entrevistas aplicados a 3 professores do Fundamental I, que têm alunos nordestinos e bolivianos; questionários e entrevistas com 3 famílias de origem nordestina e 3 famílias de origem boliviana, indicadas pelos professores.

Os dados analisados pelo autor revelam que, na perspectiva dos professores, seria necessário que especialmente pais de famílias nordestinas fossem mais comprometidos no

acompanhamento dos filhos na escola, para que os estudantes tivessem um melhor desempenho escolar. Os pais nordestinos são vistos pelos professores como menos capazes de cumprir as tarefas necessárias para que seus filhos apresentem uma boa performance em sala de aula, porque os alunos bolivianos demonstram melhores desempenho em aula, quando comparados aos alunos de origem nordestina. Segundo a análise do autor, a instituição de ensino apresenta uma postura que considera as escolas como educadoras das famílias de seus alunos, ou como sendo uma portadora das respostas ideais sobre como as famílias devem atuar na educação dos filhos; além disso, elas apresentam a ideia de que as famílias são as principais responsáveis pelas dificuldades escolares das crianças. Os dados revelam, também, que os três professores participantes da pesquisa não consideram as histórias e as culturas peculiares de seus alunos no trabalho pedagógico, tratando toda a turma como se fosse um grupo homogêneo.

O trabalho de Miyahira (2015) leva a discussão sobre imigração e escola para uma dimensão distinta dos demais estudos analisados nessa revisão bibliográfica porque propõe a análise de migrantes heterogêneos, isto é, migrantes oriundos de outra região brasileira e imigrantes oriundos de outro país. Essa especificidade se deve ao fato de que, na comunidade onde a escola se localiza, a presença desses dois grupos culturais é marcante. Seu estudo abre a possibilidade de discutir também a presença da migração interna, típica de um país como o Brasil, com dimensões continentais, onde milhares de sujeitos vivenciam a experiência migratória, do seu lugar de origem e dirigindo-se para outro local, bastante distinto cultural e linguisticamente. Em sua experiência de migração, esses sujeitos vivenciam por vezes situações de preconceito, bem como falta de atenção para singularidades de seus aspectos históricos e culturais. Miyahira (2015) pontua que, assim como são generalizados os migrantes nordestinos quando todos são chamados de “baianos”, também são sofrem essa homogeneização preconceituosa os sujeitos bolivianos, quando todos são chamados de “Bolívia”.

Soares (2015), ao investigar alunos imigrantes chineses e peruanos em uma escola de elite, centra sua pesquisa na compreensão das relações entre os imigrantes e os brasileiros. Interessa-lhe, em particular, de que forma essas relações interculturais influenciam o modo como os estrangeiros formam a sua autoimagem no contexto da instituição escolar, o espaço que primeiramente lhes apresenta aspectos culturais da sociedade em que estão adentrando (SOARES, 2015). A pesquisa foi realizada em uma escola privada de São Paulo, com alunos imigrantes e brasileiros matriculados no EF II, bem como com os seus docentes, sendo mais de 50% dos discentes imigrantes. A geração

de dados foi feita através de observações de aula, de entrevistas com dois professores de Língua Portuguesa, um professor de Geografia e um professor de PLA – sendo essa a única escola, dentre as pesquisadas, que tem um professor de PLA. Fez-se, também, entrevistas com grupos de alunos, separados por série e nacionalidade bem como análise do PPP, das provas e dos trabalhos dos alunos, e observou-se o Conselho de Classe final.

A busca da autora foi compreender o que permeia a exclusão e as dificuldades de integração dos alunos imigrantes no contexto educacional, algo que ela já observava na sua prática docente em escolas com alunos imigrantes. A análise que a autora faz do PPP da escola revela que, a despeito de ter mais de 50% de alunos imigrantes, não há menção de imigração ou multiculturalidade em nenhum momento. Os dados gerados demonstram que, em discussão com referenciais teóricos como Sayad (2010), Goffman (2008) e Elias (2000), os docentes de escola como um todo atuam em um não reconhecimento da identidade dos alunos imigrantes. No contexto do convívio de alunos brasileiros e imigrantes, os brasileiros, cujas identidades não são estigmatizadas porque não são eles estrangeiros, “moldam-se como superiores à medida que acomodam as identidades imigrantes como inferiores. E estes vão, pouco a pouco, absorvendo esse discurso e vão se transformando em mais ‘tímidos’ (adjetivo individual que se transfere ao grupo)” (SOARES, 2015, p. 68). Sem um movimento da escola que estabeleça a discussão sobre o multiculturalismo presente em seu próprio espaço e sem a sensibilização da comunidade escolar para o multiculturalismo de seus alunos, a separação entre os grupos étnicos tende a seguir em evidência.

5.1.3 Estudos de pós-graduação publicados entre 2016 e 2017

Em tese de doutorado desenvolvida na área de Educação, Molinari (2016) realiza um estudo etnográfico sobre a escolarização e alfabetização de crianças filhas de imigrantes bolivianos matriculadas no município de Guarulhos (SP). Seu trabalho dá, pois, continuidade aos caminhos de pesquisas sobre a escolarização de estudantes de ascendência boliviana já realizadas no país, percurso iniciado por Magalhães (2010). A pesquisa inclui, por um lado, a análise documental da legislação federal sobre a imigração no Brasil entre 1980 e 2014 e da legislação federal educacional brasileira entre 1996 e 2013 e, por outro lado, o estudo etnográfico em duas escolas de Guarulhos, localizadas em duas regiões da cidade com grande concentração de imigrantes bolivianos. A geração dos dados foi feita a partir dos seguintes procedimentos: entrevistas com duas gestoras e

seis professores de cada escola, que trabalham com alfabetização; observação participante nas salas de aula, refeitório, pátio, secretaria, quadra e áreas externas no entorno das escolas; observação das atividades propostas por professores em livros e cadernos dos alunos; observação de avaliações e bilhetes dos professores dirigidos aos pais; análise de cadernos de alunos e prontuários das turmas.

Os dados documentais e etnográficos da pesquisa apontam para a inexistência de políticas educacionais, no setor público, que deem suporte às escolas nas tarefas de escolarização e alfabetização de alunos que não são falantes do português. Tal qual haviam mostrado Andrade (2009) e Magalhães (2010), o estudo de Molinari (2016) a respeito do contexto da cidade de Guarulhos realça a falta de políticas públicas promotoras da inclusão de crianças imigrantes e refugiadas na escola pública brasileira.

Gabriel (2016), por sua vez, desenvolve uma análise de conteúdo sobre a relação dos professores com a tarefa de ensino da Língua Portuguesa em salas de aula de escolas municipais de São Paulo com presença de alunos bolivianos. O objetivo mais específico é identificar como os docentes se representam nas salas de aulas, como eles representam os seus aprendizes bolivianos e como os alunos bolivianos representam os seus docentes nas classes. Baseado no conceito de ‘Representações Sociais’ do teórico da Psicologia Social Moscovici (1978) – que compreende as Representações Sociais como imagens homogêneas, coletivas e prescritivas que grupos sociais partilham sobre si ou outros grupos sociais –, o autor analisa questionários e narrativas de 15 docentes atuantes em duas escolas municipais de São Paulo, que trabalham com o EF I, EF II e EJA, bem como questionários e narrativas de 7 estudantes bolivianos.

Em sua análise, o autor aponta que os professores se representam como professores que desenvolvem práticas de ensino a partir dos PCNs do PLM, sem que eles tenham, porém, a compreensão da importância das práticas interculturais para uma sala de aula multicultural. Os estudantes bolivianos são representados pelos docentes como tímidos, sem que suas complexidades culturais e linguísticas sejam notadas.

Já os alunos concebem seus professores como especialistas no ensino do português, mas sem preparo para dar aulas em contextos multiculturais. Eles caracterizam como “bons” professores aqueles que de forma intuitiva desenvolvem estratégias mais interculturais em suas aulas, e como “maus” os docentes que não identificam as dificuldades dos estudantes, ou simplesmente as ignoram. A autora argumenta que, para que possamos transformar realidades como as dessas escolas, se faz necessário a formação de professores da rede pública que atuam em

contextos multiculturais. Tal formação deveria propiciar reflexões acerca da importância das práticas interculturais, além da valorização das diferenças culturais em sala de aula, da compreensão das diferenças e especificidades do ensino de PLM e PLA, e do conhecimento dos contextos plurilíngues dos alunos em suas casas.

No mesmo ano, a dissertação de Rosa (2016), também da área da Educação, apresenta o desenvolvimento de uma pesquisa que se propõe a analisar o processo de inserção de alunos imigrantes africanos negros no EM da rede estadual de ensino de São Paulo. Através de um estudo sobre uma escola estadual paulistana, entre os anos 2014 e 2016, a autora aponta as dificuldades, conflitos e encaminhamentos vivenciados pelos alunos nessa escola. A geração de dados foi realizada sobretudo por meio de observação participante de aulas, intervalos, momentos de entrada e saída dos alunos e reuniões de professores. Também foi importante a análise dos seguintes documentos: i. dados do Centro de Matrícula da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; ii. legislação federal, estadual e municipal relacionada ao imigrante e às relações raciais na escola; iii. proposta pedagógica da instituição escolar pesquisada.

Com base nos dados mencionados acima, a autora verificou que a inserção dos alunos na escola acontece apenas no momento da matrícula, o único direito a eles garantido. Isto é, não foi encontrada nenhuma política pedagógica proposta para a valorização da cultura dos alunos e de sua inclusão dentro do contexto escolar. O estudo também revela que os alunos estão expostos a um ambiente escolar de racismo, discriminação e preconceito, que gera relações conflituosas entre toda a comunidade escolar.

No ano seguinte, em 2017, é publicada a dissertação de mestrado de Santos (2017), na área de Letras. Trata-se de um estudo de caso, de cunho exploratório, que se propõe a analisar a prática docente de alfabetização de alunos estrangeiros inseridos no EF em uma escola estadual de Porto Velho, Roraima. Para gerar os dados da pesquisa foram aplicados dois questionários aos 15 professores participantes da pesquisa. Esses docentes possuem formação em Pedagogia, ou seja, uma formação voltada para ensinar português como língua materna para os alunos de 15 turmas do 1o ao 5o ano do Fundamental. Os 31 discentes imigrantes da escola são de origem boliviana, haitiana e dominicana. O primeiro questionário buscou identificar o perfil censitário desses professores e o segundo abordou perguntas sobre práticas pedagógicas para o desenvolvimento da alfabetização de crianças imigrantes. Os resultados da pesquisa apontam para a grande dificuldade, quase impossibilidade, dos professores formados para trabalhar com o ensino de português para

crianças falantes de português como língua materna em alfabetizar aquelas crianças que, por serem imigrantes, têm a Língua Portuguesa como língua adicional.

5.1.4 Estudos de pós-graduação publicados em 2018

Do ponto de vista da *revisão de literatura* realizada nesta dissertação, pode-se observar que, a partir de 2018, houve um crescimento considerável no número de pesquisas sobre a temática imigração contemporânea na escola básica (GREUEL, 2018; NEVES, 2018; SALINO, 2018; SANTOS, 2018; SILVA, L., 2018; SILVA, N., 2018). No âmbito dos estudos de pós-graduação brasileiros, foram publicadas uma tese de doutorado na área da Letras e cinco dissertações de mestrado, nas áreas da Letras e Educação, em universidades públicas e privadas.

Em sua tese da área de Língua Portuguesa, Salino (2018) desenvolve pesquisa em uma escola da rede privada de São Paulo com alunos imigrantes bolivianos, coreanos e libaneses no EM regular. O estudo apresenta o apoio pedagógico realizado pela escola, dentro e fora da sala de aula, para incluir os alunos imigrantes na instituição de ensino, alunos que são falantes de PLA e dividem turmas com alunos falantes de PLM em disciplinas ministradas em português. O estudo relata a experiência de 10 oficinas construídas e aplicadas pelo autor ao longo de 15 anos de trabalho, oferecidas tanto aos alunos imigrantes quanto aos brasileiros do terceiro ano do EM. As atividades da oficina são aulas extras, fora do horário escolar regular, e servem para auxiliar alunos que não possuem o domínio da língua, no caso dos imigrantes, bem como um reforço para os alunos brasileiros, considerando que estão todos sendo preparados para o ENEM e o vestibular.

Essas oficinas foram pensadas pelo autor para oferecer aos alunos os três pilares que, segundo Salino (2018), são essenciais ao aprendizado do português para quaisquer alunos que queiram realizar vestibular ou o ENEM no Brasil, sejam eles falantes de PLM ou PLA, visto que tais exames avaliam o conhecimento da norma culta da língua. Os pilares são: (i) a fonologia, necessária para a compreensão das aulas e para o desenvolvimento da oralidade da língua, o que auxilia indiretamente na realização dos exames; (ii) a coesão e a coerência na produção textual; e (iii) a norma gramatical, essencial para a escrita de frases adequadas.

As oficinas são separadas em duas categorias, ‘texto’ e ‘gramática’, mas ambas trabalham a língua em sua totalidade, através da exploração de textos literários, dinâmicas, jogos, tarefas interativas, paródias de músicas etc. O autor aponta que o ensino das regras gramaticais da norma culta, inclusive termos metalinguísticos, são elementos que precisam ser ensinados aos estrangeiros

que estão se preparando para exames que garantem o acesso ao ensino superior. Nesse sentido, as oficinas exploram textos e estruturas gramaticais por meio de atividades organizadas sempre em grupos, onde os alunos estrangeiros são convidados a trabalhar com alunos brasileiros que irão lhe auxiliar nas tarefas. Salino finaliza sua tese fazendo apontamentos sobre o quanto conhecer um pouco da língua dos alunos imigrantes auxilia na tarefa de pensar as atividades e as dificuldades que eles poderão apresentar em aula. Seu estudo afirma, além disso, que a tarefa de incluir os alunos imigrantes na escola cabe não só aos docentes, em sala de aula, mas à comunidade escolar inteira, em todos os espaços da instituição.

O autor também descreve estratégias que considera importantes para a chegada dos novos alunos imigrantes. Dentre elas, há o acompanhamento inicial do discente imigrante por outro colega da mesma nacionalidade, para que aquele possa ter um colega que inicialmente se comunique com ele em sua própria língua, e que lhe explique o sistema escolar. No caso de não haver um estudante que fale a mesma língua, esse acompanhamento é feito por algum discente comprometido a se comunicar com o aluno imigrante, mesmo sem ambos falarem uma língua em comum. Também é importante a promoção de trabalhos em grupos, sempre misturando brasileiros e imigrantes, para que os brasileiros possam estar encarregados de contribuir com o desenvolvimento dos colegas. Segundo Salino (2018), as aulas são espaços comunicativos, sempre buscando que os alunos se expressem, participem e arrisquem opinar. Quando os alunos estrangeiros conseguem se comunicar, eles são aplaudidos e elogiados, e esse sistema funciona dentro da dinâmica de uma sala de aula entendida como um espaço para expor dúvidas, questionamentos, dificuldades, isto é, um ambiente que evita o constrangimento.

Em sua dissertação de mestrado, Neves (2018) realiza um estudo de caso com uma aluna imigrante síria matriculada no quarto ano do EF de uma escola estadual em Belo Horizonte, Minas Gerais. O trabalho busca identificar e discutir quais foram as políticas linguísticas implementadas pela escola para incluir a aluna imigrante. Os dados foram obtidos a partir de relatórios das aulas de PLA que a própria pesquisadora ministrou para a estudante síria, assim como a partir de 10 entrevistas, com diferentes membros da família síria e da comunidade escolar.

Segundo a análise dos dados da pesquisadora, as ações da escola para promover a inclusão da estudante síria foram cruciais para mudar sua relação com o aprendizado escolar e com seus colegas de sala de aula. Em um primeiro momento, ter uma professora de inclusão por perto foi importante para que a menina se sentisse mais autoconfiante, de modo a interagir mais com os

colegas brasileiros. Também foi relevante a indicação da aluna para a participação das atividades de contraturno da escola, com colegas brasileiros, de modo a poder socializar por mais tempo com esses. Depois, consciente das dificuldades linguísticas da aluna e das limitações da professora do 4o ano para ensinar PLA, a escola municipal pediu auxílio ao curso de Letras da UFMG para ensinar PLA à estudante. Dessa maneira, percebendo o envolvimento da aluna com as aulas de PLA, Neves (2018) reitera a importância que teve a promoção do ensino do português nessa modalidade, realizada por uma professora trabalhando junto da aluna, no contraturno. Trata-se de uma política linguística que foi decisiva para que a estudante se sentisse acolhida no ambiente escolar.

Ainda no mesmo ano é publicada a dissertação de Naiara Silva (2018), que realizou investigação em uma escola municipal de Carapicuíba, São Paulo. Sua proposta é estudar os perfis sociolinguísticos de 5 alunos de ascendência boliviana matriculados em duas turmas de educação infantil, suas famílias, e o modo como os professores daquelas turmas se relacionavam com os alunos imigrantes. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas com professores e pais das crianças, de observações participantes dentro e fora do ambiente da sala de aula e de gravação por áudio de duas rodas de conversa, com duração de 30 a 40 minutos, propostas e aplicadas pela pesquisadora durante o horário das aulas. Esse conjunto de atividades foi elaborado seguindo princípios do ensino multilíngue de García (2009) e García e Flores (2012), as turmas eram convidadas a assistir um vídeo e ler um texto escrito em espanhol, seguidos de uma conversa.

A análise da autora (SILVA, N., 2018) verificou, ainda, que os 5 alunos e suas famílias eram multilíngues, pois falavam em casa, além do espanhol e do português, ao menos uma terceira língua boliviana, a língua aimará ou a língua quéchua. Os pais das crianças estavam empenhados no desenvolvimento do repertório linguístico delas, e entendiam que todas as línguas tinham sua importância na vida de seus filhos. Eles expressaram a opinião de que o espanhol, o quéchua e o aimará deveriam estar presentes na escolarização das crianças. Por outro lado, os professores revelaram em suas entrevistas crer que o multilinguismo dos alunos de ascendência boliviana poderia influenciar negativamente os processos de aprendizagem da Língua Portuguesa. Seus discursos revelaram a visão da instituição escolar enquanto espaço único e exclusivamente de ensino do português, em razão de ser ele a língua de socialização. Foi possível, também, verificar a influência desse discurso em algumas situações envolvendo as crianças, por exemplo, na ocasião em que elas repreenderam a pesquisadora quando esta falou em espanhol durante as rodas de

conversa, situação que sugere que o multilinguismo dos alunos foi, ao invés de promovido, silenciado, no ambiente das salas de aula.

O terceiro estudo de caso publicado em 2018 envolve duas jovens imigrantes haitianas matriculadas no EM da rede pública estadual de Caxias do Sul. Em sua dissertação, Lucas Silva (2018) investiga como essas estudantes imigrantes enxergam seu processo de inclusão escolar na cidade da Serra Gaúcha e no seu contexto escolar. A partir das concepções de violência (física, estrutural, cultural e psicológica) do filósofo Johan Galtung e do psiquiatra, psicanalista e marxista Frantz Fanon, a pesquisa busca identificar a quais tipos de violências as alunas imigrantes estão expostas no processo migratório, desde o país de origem até o Brasil, e como tais violências se interseccionam por marcadores sociais: raça, gênero, geração e origem. O estudo adota uma perspectiva transnacional, buscando compreender a vida dos estudantes antes e depois de chegarem no Brasil¹⁴. Ele se serve de princípios da História Oral para coletar os dados junto das estudantes, a partir de entrevistas semiestruturadas, com gravações de áudio realizadas na escola e posteriormente transcritas.

A análise de dados revela a inexistência de ações de acolhimento das alunas imigrantes por parte da escola, pois não houve a promoção de aulas extras de Língua Portuguesa. Por outro lado, os professores e colegas foram atores efetivos no acolhimento das estudantes, auxiliando-as no aprendizado da língua portuguesa e em questões referentes ao currículo escolar. Ocorreu, assim, um acolhimento por meio das relações interpessoais, aquilo que Barbosa (2010) chama de “pedagogia da sociedade civil”, que, no caso das estudantes haitianas, foi complementada pelo movimento de inclusão vivido por elas junto à ONG Centro de Atendimento ao Migrante (CAM), bem como pela participação em instituições religiosas.

No que diz respeito às violências às quais as alunas imigrantes estão expostas, cuja identificação é o objetivo primordial da pesquisa, a autora apontou que essas violências se iniciam com a violência estrutural que consiste na ausência de oportunidades no país de origem. Por sua vez, ao chegar no Brasil, as imigrantes têm a experiência de violências psicológicas (medo, insegurança e sentimento de inferioridade) interseccionadas por violências culturais (misoginia, racismo e machismo). Por fim, a pesquisa aponta caminhos para a reflexão sobre uma educação

¹⁴ O autor se ampara na perspectiva transnacional de Guarnizo (2006), que entende o processo migratório como dinâmico, de construção e reconstrução a partir de redes de relacionamentos que auxiliam na estruturação da mobilidade, do trabalho, da vida social, cultural e política, tanto de quem parte, como dos amigos, familiares e comunidades que ficam nos países de origem.

que se proponha a valorizar a diversidade cultural em sua complexidade, partindo da perspectiva da interculturalidade crítica, que compreende a cultura em um contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução, sempre a partir do encontro das diversas culturas e sujeitos (CANDAUI, 2000).

Também na região Sul do país, Greuel (2018) realiza um trabalho de cunho etnográfico em uma escola pública de Blumenau, onde investiga as práticas linguísticas de 4 alunos haitianos matriculados em duas turmas do 8º ano do EF. A geração de dados para sua pesquisa aconteceu através de observações participantes em disciplinas distintas – Inglês, Religião, Geografia, Educação Física e Português –, bem como de entrevistas, documentos oficiais da escola, gravações audiovisuais e fotos. Através de sua análise de dados, a autora ressalta a existência de práticas monolíngues de ensino, por parte da escola, que negam as línguas dos alunos haitianos, o crioulo e o francês. Tais práticas relativas aos estudantes haitianos contrastam com momentos nos quais alguns sujeitos da comunidade escolar revelam a importância de manter o bilinguismo germano-português, demonstrando reconhecer o risco de extinção de uma língua que é importante para a compreensão da história da cidade. Já o bilinguismo haitiano-português em nenhum momento foi valorizado pelos sujeitos da comunidade escolar ou pelos alunos brasileiros. A análise também revela que os alunos haitianos usavam seus conhecimentos na língua materna para aprenderem a Língua Portuguesa, exercendo práticas de translinguagem, por vezes usando recursos tecnológicos para traduzir do português para suas línguas e vice-versa.

Santos (2018), último estudo em análise publicado em 2018, consiste em uma dissertação de mestrado profissional da área de Educação. O objeto da investigação é a formação continuada de professores para relações étnico-raciais, que atuam em uma escola municipal de São Paulo com muitos alunos bolivianos. A geração dos dados foi realizada por meio de questionários com 11 professores da escola, que haviam realizado uma formação continuada, entre fevereiro e dezembro de 2015, voltada para ampliar os conhecimentos dos docentes sobre a diversidade cultural latino-americana de professores que se envolveram em projetos de ensino com os alunos imigrantes ou descendentes de bolivianos matriculados no 8º e 9º ano do EF II. O objetivo dessa pesquisa foi identificar os efeitos da formação continuada sobre os professores atuantes até o ano de 2018.

A formação continuada incluiu diversos momentos: (i) como a leitura e discussão dos documentos oficiais formativos para questões étnico-raciais; (ii) análises censitárias dos alunos da escola; (iii) discussões sobre materiais de leitura e audiovisuais com abordagens das questões

étnico-raciais, diversidade cultural latina americana (enfocando na Bolívia), imigração e refúgio, etc.; (iv) conversas com os alunos imigrantes; (v) elaboração de uma Mostra Cultural; (vi) construção de um google drive com os materiais explorados na formação, estando o conjunto aberto para sugestões de materiais para serem retomados por professores que participaram da formação ou outros professores e funcionários da escola, para socialização ou criação de atividades pedagógicas com suas turmas, etc.

Os dados da pesquisa da autora revelaram que as práticas docentes dos professores se transformaram a partir da formação continuada proposta. Os docentes passaram a desenvolver projetos de ensino que promovem a interculturalidade, de sorte a englobar realidades da vida dos estudantes imigrantes. Essas transformações foram percebidas pelos alunos, que se mostraram mais abertos e participativos nas aulas, situação que engendrou uma comunicação mais horizontalizada entre professores e alunos, melhorando, desse modo, o clima escolar como um todo.

5.1.5 Os mais recentes estudos em nível de pós-graduação: publicações de 2019

Dando sequência ao crescimento expressivo de publicações do ano anterior, 2019 se configura como o ano com o maior número de publicações de mestrado e doutorado sobre a temática discutida nesta dissertação. O conjunto de trabalhos inclui três teses de doutorado nas áreas de Educação, Letras e Sociologia, e três dissertações de mestrado, nas áreas de Educação e Letras (ALEXANDRE, 2019; BRAGA, 2019; GOUVEIA, 2019; MASELLA, 2019; SONAI, 2019; SUYEYASSU, 2019).

A primeira das teses analisadas, Suyeyassu (2019), nos apresenta uma pesquisa etnográfica feita em uma escola pública localizada no bairro Brás, em São Paulo, onde se encontra o maior número de discentes imigrantes da cidade: o montante que chega a 67% dos estudantes, originários de mais de 14 países, tais como Afeganistão, Angola, Argentina, Bolívia, Colômbia, Egito, Equador, Haiti, Índia, Marrocos, México, Paraguai, Peru, Síria. Nesse montante, também são considerados os alunos que nasceram em outros países, mas foram registrados no Brasil. A investigação buscou encontrar e analisar quais são as estratégias que a instituição escolar e os alunos utilizam para superar as possíveis dificuldades de inserção desses alunos imigrantes em um ambiente escolar multicultural, frente à hipótese de que o currículo escolar vigente não valoriza a multiculturalidade da escola. Os dados analisados foram gerados da seguinte maneira: por meio de observações participantes das turmas do 6o ao 9o ano do EF, em alternadas disciplinas; através da

aplicação de questionários para 11 alunos brasileiros e 12 imigrantes, para 4 pais dos alunos, para os professores (número de professores não foi informado), para a diretora, a vice-diretora e a coordenadora pedagógica.

As análises da autora revelam que o currículo da escola é bastante monoculturalista, confirmando a hipótese do estudo, e que isso ocorre pela falta de políticas públicas dos órgãos governamentais para lidar com escolas que recebem alunos imigrantes. A autora também aponta a inexistência de formação dos docentes para trabalhar em ambiente escolar plurilíngue e multicultural. Entretanto, mesmo sem o amparo formal de políticas públicas, alguns professores desenvolvem suas estratégias para ensinar alunos imigrantes e, conseqüentemente, tornar a escola mais acolhedora para esses estudantes.

A autora considera a questão linguística como questão central, visto que, sem acesso ao aprendizado da Língua Portuguesa como língua adicional, os alunos se encontram em dificuldade de comunicação, muitas vezes em posição de sujeição e passividade, além de estarem impossibilitados de receber avaliação adequada. Suyeyassu (2019) defende a necessidade de políticas públicas para que os alunos recebam da escola mais do que apenas uma vaga, isto é, que recebam um ensino coerente e inclusivo. É necessário também criar ações de possam dissipar atitudes de xenofobia que os alunos possam vir a enfrentar.

Braga (2019), como professora da rede municipal de São Paulo e atuante do NEER (Núcleo de Educação Étnico-racial), em sua tese de doutorado na área da Educação, investiga como funciona a organização escolar para atender alunos imigrantes em seu espaço. Ela se preocupa em conhecer as estratégias adotadas pelos docentes para dar visibilidade à pluralidade de repertórios culturais que os estudantes trazem de seus países e históricos de vida. A pesquisa centra-se no eixo formação, currículo e cultura escolar, tendo sido aplicado mais de um procedimento metodológico para o desenvolvimento da tese. Primeiramente, foi realizado um levantamento bibliográfico buscando as pesquisas realizadas em São Paulo sobre imigrantes na escola. Depois, houve o desenvolvimento de uma roda de conversa intitulada “Educação para Imigrantes na cidade de São Paulo: desafios e possibilidades”, com 34 agentes educadores, para sondagem das principais problemáticas da temática. A terceira etapa da investigação consistiu em uma pesquisa de campo que englobava um estudo de caso descritivo realizado em três escolas municipais de São Paulo. Os dados do estudo foram os coletados das seguintes maneiras: entrevistas com 12 professores do EF II, que lecionam nas disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia, História e Arte, em conjunto

com a análise dos currículos pedagógicos dessas disciplinas; entrevistas com 3 coordenadoras pedagógicas das escolas; entrevista com o coordenador do Núcleo Étnico Racial da Secretaria Municipal de Educação no período de 2013-2016; análise dos documentos escolares, dentre os quais PPP, atas de reuniões pedagógicas, livros do PEA (Projeto Especial de Ação) e páginas do Facebook das escolas.

A análise dos dados da pesquisa de campo da autora revela que os educadores apontam a barreira linguística como elemento central das dificuldades de ensino. Os dados da investigação indicam práticas de alguns professores para trabalhar essa questão, como uma docente de Língua Portuguesa e outro de geografia que oportunizam que estudantes falantes de espanhol possam participar da aula em sua língua nativa, seja em apresentações de trabalho ou em momentos de dúvidas sobre os conteúdos das aulas. Outro exemplo é o da professora de Língua Portuguesa que gerencia seu horário na escola com a direção, destinando horários para dar aulas de reforço de Língua Portuguesa para alunos imigrantes. Entretanto, a autora aponta que em nenhum momento é mencionado práticas de ensino de PLA ou PLAc nas propostas dos professores das escolas. Segundo a autora, como os documentos oficiais também não trazem nenhum tipo de orientação nesse sentido, é urgente a necessidade do setor público de formar professores que conheçam essa questão linguística.

Tendo examinado as propostas curriculares oficiais, a investigadora alega que as práticas interculturais estão mais presentes nas ações dos docentes que convivem cotidianamente com alunos imigrantes do que devido nas propostas dos documentos institucionais, onde as questões étnicas e raciais são apresentadas de forma bastante superficial. Os dados apontam para a necessidade de ações coletivas, organizadas pelos órgãos públicos, para formação docente e para reestruturações de PPP, considerando as temáticas imigração, interculturalidade e relações étnicas e raciais. Desse modo, as práticas pedagógicas poderão ser melhor desenvolvidas, com base no aprofundamento de conceitos que sejam pertinentes ao trabalho em escolas que recebem alunos imigrantes.

A terceira tese de doutorado publicada em 2019 é a de Alexandre (2019), outro trabalho etnográfico, porém na área da Sociologia. O estudo consiste em uma pesquisa em três escolas públicas do município de Sinop (MT), cujo propósito é investigar a inserção das crianças haitianas nas escolas. Busca-se compreender o que as crianças migrantes revelam sobre as escolas, bem como entender como essas crianças, sendo migrantes negras, passam a visibilizar a questão racial

no ambiente escolar. A investigação focaliza em 4 crianças haitianas, 2 matriculadas no EF em duas escolas públicas, uma municipal e outra estadual, e outras 2 matriculadas em uma escola municipal de EI. Os dados são gerados através de observações participantes em 5 salas de aulas, refeitório e pátio das escolas, bem como através de entrevistas realizadas com as quatro crianças, seus pais, 23 professores, 3 bolsistas e 3 técnicas de desenvolvimento infantil. A pesquisa parte da hipótese de que, devido ao fato de as crianças imigrantes serem negras, de um país de origem pobre e falarem línguas estrangeiras, se estabelece um processo de racialização na ordem escolar.

Os resultados da análise da autora apontam, de fato, para a racialização das crianças, ou seja, os corpos das crianças haitianas explicitaram as diferenças entre as crianças brasileiras brancas e as crianças brasileiras negras, e a percepção dessas diferenças impacta na comunidade escolar. A autora reitera que essa percepção das diferenças dos alunos imigrantes por parte das crianças impacta negativamente em seu acolhimento por diferentes aspectos: as dificuldades linguísticas, que geram obstáculos na aprendizagem; a cor negra de suas peles, tratada com desigualdade de oportunidade em relação às crianças brancas no ambiente escolar; o racismo entre os pares, que é explicitado na forma de uma hierarquia onde as próprias crianças subalternizam os colegas imigrantes. A partir da análise dos dados coletados, Alexandre (2019) realça o problema das práticas racistas em relação aos alunos haitianos no ambiente escolar, sem que as escolas apresentem ações que visem questionar ou reduzir o racismo ali existente, isto é, sem que se elabore propostas antirracistas a serem incorporadas aos currículos.

Dentre os estudos em nível de mestrado publicados em 2019, cabe mencionar, em primeiro lugar, a pesquisa com metodologia de coleta e tratamento de dados realizada por Gouveia (2019). Essa pesquisa busca verificar as dificuldades que os professores de Língua Portuguesa encontram em salas de aula ao lidar com alunos dotados de repertórios linguísticos heterogêneos. O cerne da pesquisa é a análise de produções escritas espontâneas de alunos imigrantes bolivianos ou de ascendência boliviana matriculados no sexto ano do EF de uma escola pública de São Paulo, localizada no bairro Brás. Os textos objeto da análise foram produzidos pelos alunos de três turmas de 6º ano para a disciplina de Língua Portuguesa e, além disso, a autora do estudo também acompanhou uma das três turmas através de observações participantes de 2 horas semanais. Foram analisadas 87 produções textuais, sendo que deste montante 25% eram de alunos bolivianos ou de origem boliviana, e o restante de alunos brasileiros. O enfoque da análise foi observar os principais desafios ortográficos dos alunos, de modo a poder identificar: a origem das dificuldades dos alunos

de ascendência boliviana, comparando com as dificuldades dos alunos brasileiros; se existe alguma influência nas dificuldades dos alunos imigrantes na linguagem escrita do português relacionadas ao espanhol; estabelecer comparações entre os estudantes bolivianos e os filhos de bolivianos, para analisar se existem semelhanças nas dificuldades desses alunos. A partir das principais dificuldades identificadas, bem como das necessidades, a pesquisa almeja desenvolver propostas de atividades didáticas que auxiliem professores de escolas públicas com um perfil semelhante de turma.

Os resultados do trabalho de Gouveia (2019) revelaram os seguintes fatos: i. alunos de ascendência boliviana e alunos brasileiros demonstram dificuldades parecidas na produção textual em Língua Portuguesa, referentes a processos fonológicos e à seleção de grafemas, pois ambos os grupos de alunos realizam a transferência da linguagem oral para a linguagem escrita; ii. comparando as dificuldades de alunos bolivianos e filhos de bolivianos, percebeu-se dificuldades idênticas, sendo importante chamar a atenção para o fato de que alunos que nascem no Brasil, com ascendência boliviana, não são contabilizados pela secretaria de educação de São Paulo como imigrantes, o que implica que seus repertórios linguísticos são desconsiderados. A autora da pesquisa elabora propostas de atividades didáticas a partir desses resultados, dando ênfase às diferenças da modalidade oral e escrita da língua, uma vez que a pesquisa concluiu que o conhecimento da modalidade oral do português tem habilitado os alunos de ascendência boliviana a fazer transferências desse aprendizado para a linguagem escrita, a despeito de não existir um ensino específico para imigrantes.

Assim como Gouveia (2019), Masella (2019) também realizou sua pesquisa de mestrado voltada para a observação da inclusão de alunos bolivianos nas escolas municipais da cidade de São Paulo. A autora busca, em particular, compreender “as representações de gestores, docentes e discentes em relação às repercussões das políticas públicas vigentes” (p.15). O estudo foi realizado por meio de ampla análise documental, que engloba as seguintes publicações: inclui: o *Observatório sobre Imigrações de São Paulo*; as leis e decretos municipais sobre educação e imigração; os registros de matrícula publicados no Portal de Dados Abertos da Prefeitura de São Paulo; a Constituição Federal de 1988; o Plano Nacional de Educação (PNE); vídeos desenvolvidos para a formação de professores do curso *Respeitar é preciso! Educação em Direitos Humanos*, criado conjuntamente pela Secretaria Municipal de Educação (SME), Secretaria Municipal de Direitos Humanos (SMDH) e pelo Instituto Vladimir Herzog, que, desde 2014, tem feito parte da formação continuada de professores da rede municipal; duas publicações audiovisuais que

explicitam as impressões gerais sobre a inclusão de alunos imigrantes na escola bem como as questões curriculares referente à educação inclusiva, publicações que contam com a participação de gestores, docentes, estudantes e membros da comunidade escolar, sendo os alunos imigrantes os sujeitos protagonistas.

A primeira etapa da análise documental explicita a existência de um número expressivo de imigrantes bolivianos moradores da cidade de São Paulo, o que justifica a demanda por uma proposta curricular municipal e de políticas sociais que possam dar conta das especificidades dos alunos pertencentes a esse grupo, políticas que sejam capazes de acolher e garantir a sua permanência, e que valorizem a sua cultura. Na segunda etapa, voltada especificamente para a análise dos vídeos, é possível visualizar a realidade dos imigrantes bolivianos na cidade de São Paulo, em especial as suas experiências nas instituições educacionais. A partir dos depoimentos presentes nos vídeos, emergem questões como a estigmatização dos imigrantes e a necessidade de proporcionar uma formação continuada de toda a comunidade escolar com relação à presença dos sujeitos imigrantes nas escolas e na sociedade.

A terceira dissertação de mestrado finalizada no mesmo ano, Sonai (2019), apresenta os resultados de um estudo de caso realizado em duas escolas públicas de Taguatinga, no Distrito Federal, escolas cujos corpos discentes contam com a presença de alunos imigrantes. A autora busca identificar as perspectivas dos professores quanto ao acolhimento de alunos imigrantes nas escolas, as práticas de acolhimento já existentes na escola e o que poderia ser implementado para realizar uma inclusão mais efetiva dos estudantes. Para a geração de dados, foram aplicados questionários com 16 professores, que lecionam em disciplinas distintas: inglês, português, espanhol, francês, matemática, educação física, geografia, história.

Os dados analisados por Sonai (2019) indicam o desconhecimento dos docentes sobre qualquer adaptação que as escolas tivessem realizado para receber os alunos imigrantes, assim como a ausência de qualquer formação desses docentes para trabalhar com as especificidades daqueles alunos. Os professores sugeriram, em suas respostas, que as seguintes ações seriam necessárias para o acolhimento mais efetivo dos alunos estrangeiros, ações a serem implementadas por meio de políticas públicas: o acesso a aulas de PLA em Centros de Línguas para imigrantes; o acesso a tradutores, tablets ou computadores, para facilitar as traduções em sala de aula; o acesso a aulas gratuitas, nos idiomas dos alunos, para os professores das escolas; o preparo de todos os agentes escolares para o recebimento das crianças migrantes (desde o processo de matrícula até a

inserção do aluno); e, por fim, a inclusão de disciplinas de PLAc na grade curricular das escolas.

5.1.6 Trabalhos em nível de graduação

Quatro trabalhos em nível de graduação foram selecionados como representativos do estado da arte que esta dissertação busca apresentar: as monografias de Bergamasco (2018), pela UNIPAMPA; de Bertiotti (2019), pela UFFS de Chapecó (SC); de Martins (2019), pela UNILA; e a de Araldi (2019), pela UFFS de Erechim (RS). Bergamasco (2018), em seu trabalho de conclusão de curso de Letras, desenvolve uma pesquisa em perspectiva etnográfica a respeito de uma família síria moradora de Bagé (RS). Essa família é composta por mãe, pai e três filhas. Os dados da pesquisa são gerados através de registros realizados pela pesquisadora em um diário de campo, além de momentos de interação formais e informais, em meio ao contexto de ensino de Língua Portuguesa para a família síria. Os objetivos do estudo foram: i. registrar toda a trajetória de aproximação da pesquisadora com a família, ocorrida entre 2016 e 2018; ii. registrar a construção do processo institucional de acolhimento dos estudantes, por meio do ensino de português, a partir da experiência vivenciada por professoras que ensinaram, em conjunto com a pesquisadora, a Língua Portuguesa para a família síria; iii. a partir da análise de dados, identificar quais são os desafios do ensino de português para migrantes. Os resultados dos dados analisados por Bergamasco (2018) mostraram que foi necessário que a pesquisadora e as professoras de português convertessem as aulas de PLA inicialmente propostas para a família refugiada em aulas de PLAc, atendendo, assim, as demandas socioculturais desse grupo de alunos.

Já o trabalho de conclusão de curso de Bertiotti (2019), na área de Letras, busca identificar como acontece o acolhimento linguístico por parte de professores de turmas multilíngues e multiculturais. A autora elaborou uma série de questionários que investigam as crenças dos docentes acerca do ensino de línguas. Os dados foram gerados pela aplicação desses questionários a dois professores de línguas do município de Chapecó, que ensinam línguas para uma mesma turma multilíngue, composta por alunos brasileiros e por alunos migrantes ou filhos de pessoas em situação de imigração e refúgio. O primeiro docente, com formação em Letras português/espanhol, atua no ensino de línguas há 3 anos; o segundo, com formação em Letras inglês, e estudante de Letras português, atua no ensino de português e inglês em séries iniciais há 8 anos. A análise dos dados de Bertiotti (2019) revelou que a formação dos docentes, que engloba conhecimento sobre variação linguística, bilinguismo e ensino de línguas, influenciou muito na forma como eles

defendem a importância de um ensino que valorize as línguas dos alunos, sejam elas línguas de imigração contemporânea ou de imigração histórica na região de Chapecó (RS). Entretanto, mesmo imbuídos dessa perspectiva quanto ao ensino de línguas, e considerando que o ambiente escolar é um espaço de promoção da diversidade cultural e linguística, os professores relatam dificuldades que vivenciam ao tentar aplicar um ensino que valorize a diversidade cultural, dificuldades ocasionadas pela falta de suporte por políticas públicas e pelas instituições escolares.

A partir dos dados de sua pesquisa, Bertioti (2019) discute o papel da escola em combater o silenciamento dos alunos imigrantes e a sua assimilação cultural, fomentando o reconhecimento de suas trajetórias e repertórios linguísticos. A autora ressalta a importância do papel das universidades em formar futuros docentes para práticas de ensino em salas de aulas multilíngues e multiculturais, sensibilizando-os sobre a pluralidade do espaço escolar contemporâneo, assim como discutindo as políticas linguísticas capazes de promover o multilinguismo escolar. Ela ressalta, igualmente, o papel das instituições de ensino superior em incentivar seus alunos a realizar pesquisas sobre a temática do acolhimento de alunos migrantes nas escolas brasileiras.

Martins (2019), em sua monografia de conclusão do curso de Letras, realiza um estudo de caso em uma escola municipal de Ensino Fundamental I de Foz de Iguaçu (PR), escola que recebe muitos alunos migrantes. A autora investiga como acontece o acolhimento dos alunos imigrantes na instituição escolar, as dificuldades em sua inclusão, e as questões linguístico-culturais que são enfrentadas pelos alunos. O intuito do trabalho é refletir como a prefeitura de Foz do Iguaçu pode contribuir para o processo de acolhida de alunos oriundos de diversos países nas escolas da cidade. Os dados foram gerados por meio de observações das aulas, de análise do PPP, além de entrevistas com a diretora, coordenadoras pedagógicas e 4 professoras da escola. A escola contava, no ano de 2019, com 32 alunos imigrantes (um colombiano, dezenove paraguaios, um peruano, quatro venezuelanos, um estudante libanês, cinco sírios e um paquistanês), o que engendrou um repertório de línguas maternas bastante diverso, incluindo línguas como português, espanhol, guarani, árabe, urdu, além do fato de que alguns alunos tinham o inglês como língua adicional.

A análise de dados aponta, segundo Martins (2019), a falta de acolhimento linguístico e cultural na escola, de sorte, que torna evidente a necessidade de capacitação de professores para trabalhar com esse público de alunos, bem como de desenvolver a visibilidade dos imigrantes e de suas demandas. A autora defende a necessidade de políticas públicas que possam estruturar o trabalho na escola, apontando o *Documento Orientador e Protocolo de Acolhimento*, que até então

estava em fase de elaboração pela UNILA e demais instituições de locais (MARTINS, 2019), como um importante passo no processo de inclusão de estudantes imigrantes nas escolas do município.

Por fim, na quarta e última monografia analisada no corpus deste trabalho, Araldi (2019), formada em Pedagogia, apresenta um estudo de caso que buscou identificar como as escolas do município de Estação (RS) acolheram um menino haitiano na Educação Infantil. A pesquisa busca identificar quais foram os desafios e realidades vividas por essa instituição escolar. Os dados foram coletados por meio da realização de seis entrevistas: com 2 diretoras, com 2 docentes e com 2 monitores das duas escolas que o aluno frequentou entre os anos de 2018 e 2019.

A análise dos dados revela que as escolas buscaram acolher esse aluno de forma igualitária, assim como acolhem as crianças brasileiras, mas que tiveram muitas dificuldades porque não receberam nenhuma instrução da prefeitura a respeito de como realizar a inclusão escolar da criança. Os relatos apontam o enfrentamento da barreira linguística para comunicação com os pais da criança, bem como para trabalhar com o aluno em sala de aula: foi através da experiência cotidiana que as escolas encontraram meios para lidar com os desafios vivenciados. A autora sugere ações a serem articuladas por escolas que venham a receber alunos imigrantes, como: se comunicar com os pais por meio das línguas deles, com ajuda de intérpretes da mesma nacionalidade; colocar a cultura, a língua e os hábitos dos alunos no espaço escolar; buscar auxílio da prefeitura para pensar conjuntamente estratégias de acolhimento; se preparar para receber esses alunos, a partir de desafios já experienciados; promover pesquisas, entre os alunos, sobre a cultura dos colegas imigrantes, bem como sobre os desafios enfrentados por eles; promover espaços de combate ao preconceito dentro da escola, a serem compartilhados também com a comunidade externa; promover ações de compartilhamento da cultura das crianças e de suas famílias com a comunidade escolar.

5.2 PUBLICAÇÕES EM PERIÓDICOS, LIVROS E ANAIS DE EVENTOS

Diferentemente da trajetória temporal crescente para apresentar os estudos de mestrado, doutorado e graduação, nesta subseção, com a apresentação das análises de publicações em periódicos, livros e anais de eventos, parto de uma apresentação descendente, ou seja, desde as publicações mais recentes para as mais antigas publicações relevantes para a discussão da temática. Após o refinamento dos dados, retirei desse grupo de pesquisas estudos previamente selecionados,

que implicam publicações parciais de trabalhos finais de pós-graduação, tais como: Alexandre e Abramowicz (2017), que constitui um resultado parcial da tese de doutorado de Alexandre (2019); Rodrigues et al. (2014), trabalho de resultados parciais de Soares (2015) e Miyahira (2015); e Soares (2014), trabalho de resultados parciais de Soares (2015).

5.2.1 Publicações em periódicos e livros

Dentre as publicações em periódicos, no ano de 2020, selecionamos o artigo de Russo, Mendes e Borri-Anadon (2020). As autoras realizam uma pesquisa com professores de uma escola municipal de Duque de Caxias (RJ), buscando identificar as percepções desses docentes sobre seus alunos migrantes. A geração dos dados foi realizada por meio de entrevistas com 10 professores do EFI que vivenciaram a prática de ensino para alunos angolanos e congolezes. A análise dos dados foi permeada pelos pressupostos teóricos da teoria crítica da educação para a interculturalidade de Candau (2000), bem como na concepção histórica e cultural de Vygotsky (2007) e no conceito de Interseccionalidade de Grosfoguel, Oso e Christou (2014). Russo, Mendes e Borri-Anadon (2020, p. 5) argumentam que essas noções são fundamentais para compreender “a situação específica de crianças africanas em situação de imigração no Rio de Janeiro, pois são negras, africanas, estrangeiras, falantes de outras línguas, que podem ter ou não status de refugiado, e que vivem em uma área periférica de um país do sul”.

A partir de sua análise de dados, as autoras puderam observar percepções dos docentes de que as crianças congolezas e angolanas eram vistas como estudantes respeitadas, bem-comportadas, espertas e com interesse em estudar. Nesse sentido, elas geraram diversos impactos positivos para que o currículo escolar pudesse modificar ações de xenofobia, possibilitando que temáticas sobre racismo, preconceito e um conhecimento aprofundado sobre o continente africano viessem a ser incorporados no currículo da escola. A presença dos alunos na escola também impactou positivamente a instituição, cujo corpo pedagógico também se uniu para desenvolver práticas interculturais dentro da comunidade escolar. As autoras também apontam a importância de discutir o quanto diversas situações de vida dos alunos imigrantes são interseccionadas por questões que os alunos brasileiros dessa escola também vivenciam, como a marginalização e o racismo.

Das publicações em periódicos ou capítulos de livro do ano de 2019, analisamos Roldão e Souza (2019), Pereira, Continguiaba e Souza (2019), Pereira, Silva e Peters (2019) e Bulla et al. (2019). As quatro publicações contribuem para a discussão da inclusão de crianças imigrantes no contexto

escolar, cada uma discutindo contextos distintos da questão. Os artigos de Roldão e Souza (2019), Pereira, Continguiba e Souza (2019) e Pereira, Silva e Peters (2019) são publicados em periódicos, enquanto Bulla et al. (2019) é publicado como capítulo de livro.

Em seu artigo, Roldão e Souza (2019) apresentam o projeto “O Haiti é Aqui: Aprendendo Juntos”, que está sendo realizado em 4 escolas estaduais de Joinville (SC), com alunos imigrantes haitianos, por estudantes de Magistério da E.E.B. Dr. Jorge Lacerda, em conjunto com licenciandos da Universidade da Região de Joinville (Univille). O projeto propõe-se a trabalhar o ensino de PLAc por 2 horas por semana, em período de contraturno, buscando a inclusão social das crianças e adolescentes haitianas. Neste artigo, as autoras apresentam especificamente a fase inicial do projeto, que trata da formação dos alunos de magistério e licenciaturas, bem como de voluntários de Direito e Design que atuarão nas escolas. Essa formação vai acontecer por meio de rodas de conversa nas quais se discute a temática da imigração no país, os direitos humanos e o ensino da Língua Portuguesa para o grupo de alunos imigrantes das escolas, seguidas de breves relatos de aulas que já aconteceram em uma das escolas onde o projeto foi implementado.

Pereira, Continguiba e Souza (2019) escrevem sobre uma pesquisa em andamento em algumas escolas públicas de Porto Velho (RO), realizando um levantamento sobre as principais adversidades vivenciadas para se incluir crianças imigrantes nessas escolas. O artigo contém análises realizadas em uma das escolas municipais de EFI da cidade com concentração de alunos imigrantes (dentre 405 alunos, 25 são imigrantes, sendo 22 haitianos, 1 cubano, 1 venezuelano e 1 peruano), escola que tem sido atendida pela UNIR, em virtude de requisição da direção, para acompanhamento da questão linguística dos alunos. O trabalho é realizado por meio de aulas de português e rodas de conversa sobre temáticas diversas, onde a professora da UNIR, em conjunto com alunos da graduação em Letras, propõem a realização de atividades de escrita, leitura e aspectos culturais, com o intuito de verificar os conhecimentos em português dos alunos imigrantes.

Os resultados parciais da pesquisa demonstram a existência de problemas relativos ao ensino e aprendizagem desses alunos em razão das dificuldades de aprendizagem de português, atravessadas também por implicações linguístico-culturais e identitárias. As autoras evidenciam que as maiores dificuldades, no contexto escolar, são vivenciadas por alunos haitianos, quando comparados a alunos imigrantes de outras nacionalidades, por causa da menor proximidade do crioulo-haitiano com o português, se comparado ao espanhol. As autoras apontam a necessidade

de se estabelecer políticas linguísticas por parte do poder público para que o acolhimento desses estudantes nas instituições escolares possa ser mais efetivo.

Já Pereira, Silva e Peters (2019) apresentam um relato da experiência de inserção inicial de alunos imigrantes em uma escola municipal de Porto Velho (RO). O artigo adota a perspectiva da equipe escolar, contando sobre as dificuldades por ela vivenciadas na inserção dos alunos na instituição de ensino; as autoras são, respectivamente, coordenadora pedagógica, professora e pesquisadora. No estudo, Pereira, Silva e Peters (2019) tratam do cotidiano da escola e dos desafios vividos no ano letivo de 2012, da falta de instrução e formação para o processo de acolhimento dos alunos imigrantes, e do enfrentamento de burocracias estabelecidas pelo sistema de ensino brasileiro. Nesse contexto, a busca por garantir o direito de educação às crianças foi perpassada por questões como: a matrícula como primeiro aspecto de dificuldade; a falta de suporte pedagógico para a escola; a aceitação dos brasileiros, tanto docentes quanto estudantes; o preconceito; as avaliações classificatórias e reclassificatórias dos alunos; as estratégias de alfabetização do português enquanto língua adicional; entre outros. As autoras reiteram a urgência de que os professores se apropriem do debate sobre a inclusão de crianças migrantes nas instituições, considerando que a escola é uma das rotas que exerce o papel crucial de garantir os direitos humanos dessas crianças.

O capítulo de livro escrito por Bulla et al. (2019) relata as políticas linguísticas e educacionais relacionadas à imigração e ao refúgio desenvolvidas pela UFRGS, na cidade de Porto Alegre. O trecho do texto que trata das ações voltadas para a inclusão de imigrantes em escolas descreve o trabalho realizado no projeto multidisciplinar ‘Laboratório de Migração (LabMig)’, realizado em parceria com a Faculdade de Educação e o PPE-UFRGS, desenvolvidos em duas etapas. Esse trabalho visa atender uma escola municipal da zona norte de Porto Alegre que tem um grupo de imigrantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os autores apontam a falta de políticas públicas pensadas para o acolhimento dos alunos migrantes nas escolas brasileiras, considerando a escola em que o projeto foi desenvolvido.

Em 2018, são publicados os artigos de Lages e Silva et al. (2018) e Diniz e Neves (2018). Lages e Silva et al. (2018) discutem o acesso de alunos imigrantes em salas de aula de EJA, a partir de reflexões sobre o projeto de duas etapas realizado em uma escola municipal de Porto Alegre, envolvendo alunos haitianos, dominicanos e brasileiros matriculados em uma turma de alfabetização de nível T3. Esse artigo aprofunda a segunda etapa do projeto do grupo LabMig,

relatado em Bulla et al. (2019), que consistiu na realização de oficinas por dois meses, no horário regular da turma, nas quais foram propostas práticas de multiletramentos na turma multilíngue, incluindo práticas de leitura e produção de textos e audiovisual. O projeto¹⁵ foi realizado por 2 professores da UFRGS e 4 alunos bolsistas interdisciplinares dessa mesma universidade¹⁶. Eles foram contatados pela SMED, após solicitação da direção da escola, que apontava o número elevado de imigrantes haitianos matriculados na EJA municipal. Os autores apresentam a política pública instituída pela Prefeitura de Porto Alegre, com parceria do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, que garante o acesso ao EF da EJA por alunos imigrantes, independentemente de apresentarem documentação de equivalência de seus estudos no Haiti.

Os dados do trabalho foram coletados por meio de observações participantes nas oficinas, pois os participantes da pesquisa sempre se dividiam entreicineiros e observadores. O trabalho foi estruturado no modelo de oficina por causa da necessidade de encontros pensados para começar e terminar no mesmo dia, situação que decorre da presença rotativa dos alunos imigrantes e brasileiros matriculados no EJA. Ao longo do processo, foram sendo percebidos alguns aspectos, como, por exemplo, as atividades propostas que buscavam ser menos estruturalistas começaram a incomodar os alunos, que não se viam aprendendo português naquele modelo de ensino. Também foi percebido que as atividades que se centravam mais na escrita e leitura, desenvolvidas especialmente após a requisição dos alunos, engajaram mais a turma do que os trabalhos centrados no desenvolvimento da oralidade.

Os autores apontam, de resto, a necessidade de repensar a seriação dos alunos imigrantes nas turmas de EJA, porque ela não considera os níveis de letramento desses estudantes em sua língua materna. Eles também apontam a necessidade de se considerar o plurilinguismo dos alunos nas escolas brasileiras e de fomentar a formação de educadores para escolas multilíngues e multiculturais. Por fim, são elencadas questões referentes às vulnerabilidades sociais vividas pelos alunos imigrantes, compartilhadas com os brasileiros, devido à violência urbana na região periférica da cidade.

O artigo de Diniz e Neves (2018) amplia algumas discussões presentes na dissertação de mestrado de Neves (2018), apresentada na seção 5.1.4 deste trabalho. Os autores insistem na

¹⁵ O projeto em questão envolveu a Faculdade de Educação, o Programa Português para Estrangeiros (PPE), e o Grupo de Assessoria a Imigrantes e Refugiados (GAIRE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (LAGES E SILVA et al., 2018, p. 167).

¹⁶ Alunos bolsistas matriculados nas áreas de Letras, Biologia e Artes Visuais.

necessidade de políticas linguísticas pensadas para estudantes das escolas básicas de ensino que não tenham o português como língua materna. Em sua visão, a elaboração de políticas linguísticas para o ensino e aprendizagem de PLAc nas escolas de educação básica deve estar permeada pelas perspectivas críticas oriundas do multiculturalismo (MAHER, 2007). Dessa perspectiva, eles analisam o Currículo Básico Comum de Minas Gerais e a Base Nacional Curricular, destacando a invisibilização da pluralidade linguística existente nesses documentos, que concebem um ensino muito pautado pela tradição monolíngue. Os autores também discutem o “discurso de falta”, que permeia o termo *PLAc*, e defendem, tal como Bizon e Camargo (2018), não o termo “Português como Língua de Acolhimento”, mas sim o “acolhimento em línguas”, evitando, assim, reafirmar o velho princípio assimilacionista da Língua Portuguesa, apenas em uma nova roupagem e para com os novos estudantes migrantes.

No ano de 2017, a publicação de Bulla et al. (2017) apresenta considerações sobre o mesmo projeto de extensão tratado por Lages e Silva et al. (2018) e por Bulla et al. (2019), que envolvia, de um lado, alunos imigrantes matriculados na EJA em uma escola municipal de Porto Alegre e, de outro, professores e alunos da UFRGS. Nesse artigo, os autores centram sua discussão na primeira etapa do projeto LabMig, anterior à etapa tratada nos artigos mencionados acima. As atividades dessa etapa consistiram em aulas de PLA no formato de oficinas que aconteciam duas vezes por semana, apenas para alunos haitianos, e utilizando os horários das aulas regulares do EJA.

A discussão central do artigo parte de questões que emergiram durante o processo de acolhimento dos estudantes haitianos, especialmente os equívocos decorrentes da falta de políticas linguísticas governamentais capazes de dar conta das demandas vividas pelo espaço escolar. Um exemplo de equívoco diz respeito às dificuldades em seriar os alunos adequadamente nas totalidades do EJA: por um lado, havia a situação de alunos não alfabetizados em sua língua materna, ou que não haviam frequentado a escola formalmente sendo matriculados na T3, totalidade que pressupõe que os alunos já vivenciaram o processo de alfabetização; por outro lado, havia a matrícula de alunos já alfabetizados, com diversos graus de escolarização, na totalidade T1, apenas pelo fato de possuírem um nível elementar na proficiência do português falado. Em virtude de situações como essas, Bulla et al. (2017) defendem que há muitas questões acerca do contexto plurilíngue das escolas contemporâneas brasileiras, discutidas pelos educadores, que devem estar presente na formação dos docentes. Nesse sentido, os autores defendem a necessidade de

reformular os currículos de todas as áreas dos cursos de graduação que formam professores, como Pedagogia, Letras e demais Licenciaturas, que deveriam,

como PL educacional, passar a oferecer disciplinas sobre temáticas como "educação plurilíngue" e "PLA", visando a uma formação cidadã (tanto dos graduandos quanto de seus futuros alunos) sensível à diversidade linguística do Brasil contemporâneo e capaz de promover posturas linguísticas plurais e interculturais (BULLA et al., 2017, p.12-13).

Em 2016 foi publicado o trabalho de Schmidt, Piccini e Volkmer (2016), um estudo de caso que analisa os desafios vivenciados pelos imigrantes haitianos que tentam acessar a educação no Vale do Taquari (RS). A pesquisa é realizada em uma escola do município de Arroio do Meio (RS), através de entrevistas com dois profissionais da equipe diretiva da escola e com um docente. O corpo discente da escola é formado por 372 alunos, sendo 6 deles haitianos, com idades entre 6 e 17 anos. A análise dos dados aponta que o direito à educação está sendo assegurado a esses alunos, mas que existem dificuldades no processo de sua inclusão e acolhimento no contexto escolar.

Essas dificuldades se relacionam às questões linguísticas e de vida de alunos e de seus pais, uma situação que exigiu empenho por parte de toda a comunidade escolar para que os problemas fossem resolvidos. Em um primeiro momento, a escola contratou uma pessoa falante de francês para realizar o acolhimento inicial na escola, o que facilitou a comunicação com os pais dos estudantes. Em sala de aula, o Google Tradutor foi o recurso tecnológico utilizado para lidar com as dificuldades linguísticas crioulo haitiano e o francês falados pelos alunos. Organicamente, foi percebido uma acolhida natural por meio dos colegas brasileiros, que ajudavam os colegas haitianos no desenvolvimento do vocabulário brasileiro, e não foram percebidos quaisquer momentos de preconceito ou discriminação. A comunidade escolar, por sua vez, se empenhou em campanhas de arrecadações para doações dirigidas às novas famílias moradoras da região. As autoras apontam, no entanto, a necessidade de se estabelecer políticas, por parte do poder público, que assegurem um melhor acolhimento desses imigrantes, de forma a lhes proporcionar ações concretas que não partam apenas da organização comunitária.

Em 2014, são publicados os artigos de Contiguiba e Contiguiba (2014) e de Rodrigues et al. (2014). Contiguiba e Contiguiba (2014), através de uma pesquisa etnográfica, com geração de dados por meio de observação participante, também discutem sobre os desafios dos imigrantes haitianos no acesso à escola brasileira. Os autores, que realizam uma pesquisa multilocal sobre os imigrantes haitianos no Brasil, relatam, em sua publicação, alguns projetos de ensino para haitianos

que conheceram em diversas cidades do Brasil, estabelecidos por ONGs, universidades e escolas técnicas. Os autores centram-se principalmente em relatar o caso de Porto Velho (RO), cidade onde vivem e onde há casos de convalidação de diplomas do EM e EF de estudantes que vêm do Haiti.

Os autores discutem a dificuldade dos pais haitianos em matricular seus filhos nas escolas brasileiras, por falta de uma documentação regulamentada pelo governo brasileiro, bem como pelo fato de que as escolas não têm orientações sobre como proceder: por exemplo, algumas aplicam provas de localização aos alunos, o que não se mostra uma estratégia justa porque a prova é feita em português e a grande maioria dos alunos não têm proficiência nessa língua. Contiguiba e Contiguiba (2014) também discutem a situação de alunos que têm formação no EM, mas que não conseguem comprová-la por falta de políticas e diretrizes claras sobre a questão, e porque os documentos que eles trazem do Haiti não são aceitos oficialmente. Os autores argumentam a necessidade de os governos brasileiros olharem para essas dificuldades, que impedem o acolhimento real dos imigrantes haitianos em solo brasileiro.

Rodrigues et al. (2014), por sua vez, investigaram a educação de imigrantes nas escolas públicas de São Paulo, com base na perspectiva migratória de Sayad (2010), na qual a imigração é considerada como um processo duplo: deve-se observar *de onde* o imigrante veio e *para onde* ele se mudou. Os autores consideram as pesquisas sobre a temática educação e escola realizadas nessa perspectiva ainda bastante incipientes. Partindo dos dados da secretaria municipal de educação de São Paulo, que revelam um número elevado de alunos imigrantes nas escolas paulistanas – sendo 2615 bolivianos, 110 argentinos, 245 japoneses, 86 paraguaios, 81 peruanos, 51 portugueses, 50 angolanos, 36 haitianos, 13 chineses, 12 chilenos e 468 na categoria outros –, os autores buscam compreender como esses alunos estão sendo ensinados nas escolas, tendo em vista que eles não são falantes de português, e como sua cultura e língua são reconhecidas dentro das escolas.

Para responder essa pergunta, os autores se centram especialmente na parte da pesquisa que havia sido realizada até o momento, isto é, o estudo feito junto a uma escola privada com alunos imigrantes peruanos e chineses, estudo que embasa a dissertação de Soares (2015), já apresentada na seção 5.1.1 deste trabalho. Segundo a análise dos autores, havia uma diferenciação no tratamento entre os alunos brasileiros e imigrantes, à medida que esses ocupavam uma posição de “outsiders” dentro da escola, decorrência de uma situação em que a escola não estruturava o ensino a partir de uma perspectiva que incluísse as línguas e as culturas dos alunos imigrantes no processo de ensino. Os autores defendem a necessidade de aprofundar estudos sobre imigração e educação,

considerando o contingente de alunos imigrantes matriculados nas escolas públicas de São Paulo, bem como a necessidade de fomentar um ensino onde a história e a cultura dos alunos sejam valorizadas ao invés de apagadas.

5.2.2 Publicações em anais de eventos acadêmicos

Dentre os artigos e resumos publicados em anais de eventos acadêmicos, analiso cinco publicações presentes em eventos que aconteceram entre os anos de 2019 e 2017. Em 2019, Arroyo (2019) realiza reflexões sobre o multiculturalismo escolar, a partir de um estudo de caso realizado em uma escola bilíngue privada, localizada no Rio de Janeiro (RJ), com alunos refugiados libaneses. A pesquisa estuda processos de alfabetização e letramento em português de um aluno falante de árabe, matriculado nos anos iniciais do EF. Os dados foram recolhidos a partir da observação participante da pesquisadora, que é também a coordenadora pedagógica dessa escola. O projeto foi realizado com uma turma multicultural de alunos, a partir de uma perspectiva multidisciplinar, investigando um método de alfabetização pertinente para a turma. Segundo a análise do processo da pesquisa, a alfabetização baseada nos princípios da Aprendizagem Significativa, bem como nas concepções de Paulo Freire, isto é, autonomia e valorização dos saberes (abordando a alfabetização a partir de palavras que se relacionam intimamente com o contexto social dos alunos), revelou-se muito importante para o aprendizado dos estudantes imigrantes.

Em 2018, Azevedo e Amaral (2018) realizaram uma pesquisa de revisão bibliográfica acerca das produções científicas, desenvolvidas no Brasil até 2018, voltadas para a temática do acolhimento de crianças imigrantes e refugiadas nas escolas públicas do país. A busca foi por teses, dissertações, monografias e artigos, pesquisados em quatro acervos: a biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD), o portal de periódicos da CAPES, o site eletrônico da Scielo, bem como trabalhos registrados no Google Acadêmico.

Os dados do estudo apontam para a necessidade de novos estudos, ainda que se perceba um aumento significativo no número de produções científicas na área nos últimos anos. Os autores apontam as problemáticas discutidas nos trabalhos analisados, categorizando-as em 4 aspectos: relacionamento entre alunos brasileiros e imigrantes; políticas públicas pensadas para a educação dos alunos imigrantes; a adaptação do alunos à nova língua; e o relacionamento entre os discentes imigrante e os docentes, que apareceu como tema mais recorrente, o que mostra o quanto a

discussão sobre a formação de professores é central para desenvolver a educação dos alunos imigrantes nas escolas.

Também em 2018, Rodrigues, Ramos e Ramos (2018) analisaram o processo de inserção de alunos haitianos no EF em uma das duas escolas públicas de Manaus (AM) que recebem alunos imigrantes. Eles buscam identificar como ocorre o processo de inclusão no sistema educacional de ensino do estado do Amazonas, de modo a contribuir para o entendimento sobre a imigração e suas consequências na rede pública escolar. Foi adotado o método analítico-descritivo-documental para realização da pesquisa, com a geração de dados a partir de amostras de boletins dos alunos. Os resultados apontam para desempenhos mais baixos dos alunos imigrantes quando comparados aos alunos manauenses, o que, segundo a análise das autoras, decorre da falta de preparo e formação das instituições de ensino e de seus professores para trabalhar com os alunos imigrantes, a despeito do fato de que esses alunos tenham tido acesso a aulas reforço no contraturno das aulas, atividade ofertada pela Casa de Apoio à Criança Imigrante, instituição fundada pela Igreja Católica em Manaus. Para Rodrigues, Ramos e Ramos (2018), a falta de preparo adequado das escolas demonstra um descumprimento, pelo Brasil, do *Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular*, da ONU, pois essa falta de preparo implica negar direitos básicos aos imigrantes.

No ano precedente, foram publicados os trabalhos de Araújo e Contreras (2017), em formato de artigo completo, e Alves (2017), em formato de resumo. Alves (2017) discute as barreiras enfrentadas por crianças imigrantes no acesso à educação em São Paulo. Primeiramente, a partir dos trabalhos de Waldman (2012) e Magalhães (2010), a autora expressa a dificuldade verificada em se obter dados precisos sobre a origem dos alunos na matrícula, justamente por não serem oficialmente considerados como informações importantes para o avanço de políticas públicas: sendo facultativa a autodeclaração da cor e origem dos pais dos alunos, muitas crianças acabam registradas simplesmente como ‘brasileiras’, e entram nas escolas sem que sejam consideradas as etnias de seus pais, o que fortalece o processo de invisibilidade das populações imigrantes.

Alves (2017) apresenta, por outro lado, um avanço realizado pelo governo municipal que, frente à barreira da xenofobia vivida por muitos imigrantes, criou o Comitê Intersetorial de Política Municipal, voltado para a discussão de direitos básicos dessa população que, mesmo sendo bastante numerosa no município, não tem sido devidamente recenseada. Com base nos trabalhos desse comitê, foi desenvolvida a Lei Municipal 16.478/16, que tem como princípio promover, na cidade

de São Paulo, o respeito à diversidade e à interculturalidade. Segundo a autora, é preciso que os espaços de ensino proponham “em primeiro lugar, o reconhecimento da plurinacionalidade no ambiente escolar, que por sua vez, demandará a necessidade de estratégias de ensino pautadas na interculturalidade como ferramenta para a descolonização do currículo, das relações e do pensamento” (ALVES, 2017, p. 181).

Araújo e Contreras (2017), por sua vez, buscaram identificar quais são as adaptações sociais e curriculares realizadas por escolas públicas de Curitiba (PR) para auxiliar o aprendizado de alunos imigrantes haitianos matriculados nessas instituições. Os dados da pesquisa foram gerados a partir de questionários aplicados a 9 alunos haitianos, 9 colegas brasileiros, 10 equipes pedagógicas (professores pedagogos) e aos familiares das crianças. A análise dos dados revela que, embora existam barreiras linguísticas, elas têm sido superadas por meio de trabalhos individualizados feitos junto dos alunos, bem como por meio de esforços de escolas e docentes em possibilitar um ensino intercultural, isto é, que acolha a cultura dos estudantes imigrantes. Também foi possível perceber que, a partir de trabalhos interculturais nas escolas, os alunos imigrantes estabeleceram processos de socialização rápidos com os colegas brasileiros. Araújo e Contreras (2017) apontam, porém, a necessidade de uma adaptação maior, que inclua uma melhor comunicação entre a Secretaria Municipal de Educação e as instituições de ensino, com o propósito de articular conjuntamente currículos e estratégias de acolhimento.

5.3 ESPECIFICIDADES E DESAFIOS NA INCLUSÃO DE MIGRANTES NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Os enfoques das pesquisas acadêmicas analisadas nas seções anteriores apresentam grande diversidade, pois eles representam a abrangente temática da inclusão de alunos migrantes em instituições escolares. Esta seção propõe-se a evidenciar os diálogos entre tais pesquisas, especificamente as problemáticas e os avanços a serem pensados, discutidos e transformados, de modo a possibilitar a abertura de novos caminhos para buscas investigativas e ações práticas em três níveis de atuação social: no setor público, na instituição escolar – considerando a direção e a sala de aula – e nas IES.

Estes três níveis foram definidos tendo em consideração que eles são os espaços nos quais as políticas linguísticas e educacionais pensadas para os estudantes migrantes podem ser

desenvolvidas. O setor público foi considerando pelo seu dever de atuação para com a sociedade na institucionalização de políticas públicas; as instituições escolares por serem os espaços que recebem os estudantes em seu cotidiano; as IES pelo seu comprometimento para com a sociedade.

Esta seção, portanto, sistematiza as análises feitas sobre os estudos, de modo a apresentar o que eles nos contam sobre quais caminhos já percorremos nessa trajetória de mais de uma década de pesquisas sobre a presença dos alunos migrantes nas escolas brasileiras. Busca-se evidenciar, como resposta à pergunta de pesquisa (Quais são os avanços e as problemáticas apontados pela produção científica brasileira para a inclusão de alunos migrantes contemporâneos na escola básica?) os desafios (demandas) e encaminhamentos (estratégias) que estes trabalhos propõem aos diversos níveis de participação social. Desse modo, poderemos avançar na compreensão sobre o que é possível ser replicado ou quais caminhos precisam ser seguidos ou construídos.

No que toca ao setor público, compreende-se as ações que são promovidas pelo estado em nível federal, estadual, ou municipal, legisladas ou não, como sendo políticas educacionais e linguísticas *verticais* (BIZON, 2013; BULLA et al., 2017; ORLANDI, 2007; SHOHAMY, 2006). Por sua vez, as ações das instituições escolares são aquelas promovidas pela gestão da escola ou por algum conjunto de docentes em articulação com a direção da escola. Em contrapartida, em nível de sala de aula, entende-se aquelas ações que são organizadas pelos docentes dentro de suas turmas, por iniciativas individualizadas. Tanto em nível escolar quanto em sala de aula, constituem importantes políticas linguísticas *horizontais*, especialmente frente a um estado que deixa muitas lacunas na instituição e fiscalização de políticas verticais (BIZON, 2013; BULLA et al., 2017; ORLANDI, 2007; SHOHAMY, 2006). Também acreditamos que seja importante pontuar as ações que podem ser desenvolvidas pelas IES, considerando que elas são espaços responsáveis pelos avanços científicos e educacionais na sociedade. Podemos considerar que as ações das universidades também são políticas linguísticas horizontalizadas, quando elas partem de ações de pesquisadores e docentes para com a sociedade.

Para pensarmos em ações que possam solucionar desafios, entendo como fundamental a compreensão da dimensão desses problemas. Nesse sentido, a partir do repertório investigativo de pesquisas realizadas no Brasil, é possível conceber diversas questões que aparecem, em sua maioria, em mais de uma pesquisa. De início, apresento no quadro a seguir a sistematização inicial realizada para identificar quais são esses desafios, ou, como colocam Pereira, Silva e Peters (2019), “fronteiras” que se apresentam a esses alunos e às escolas, que necessitam ser devidamente

explicitadas e trabalhadas, para assim serem atravessadas. Chamo essas problemáticas verificadas nas pesquisas de *demandas*, que podem ser observadas no Quadro 7 abaixo:

Quadro 7: Demandas por políticas linguísticas e educacionais

Demandas por políticas linguísticas e educacionais
Criação de políticas públicas para inclusão de crianças migrantes no contexto da escolarização regular, englobando o multiculturalismo e o plurilinguismo dos estudantes;
Formação de professores para trabalhar com alunos migrantes e suas particularidades multilíngues e multiculturais;
Formação de gestores e/ou dos agentes escolares para trabalhar com a inclusão de alunos migrantes nas instituições de ensino;
Formação continuada sobre imigração e refúgio para toda a comunidade escolar;
Reestruturação do plano curricular ou um PPP, que considere o plurilinguismo; ou o reconhecimento das práticas pedagógicas quanto ao repertório plurilíngue do alunado;
Reestruturação do um plano curricular ou um PPP ou, ainda, práticas pedagógicas que promovam a inter/multi/transculturalidade na escola;
Reestruturação do um plano curricular ou um PPP que contemple questões étnico raciais;
Desenvolvimento de práticas escolares que busquem combater o racismo e a xenofobia nas escolas;
Possibilitar que os alunos migrantes não falantes de português tenham acesso a aulas de PLA/ PLAc dentro da escola ou em outros espaços;
Inclusão de PLAc na grade curricular das escolas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre as problemáticas identificadas nos apontamentos das pesquisas, a demanda por políticas públicas educacionais e linguísticas, a serem desenvolvidas pelos órgãos governamentais, aparece em destaque: trata-se de consenso, visto que se encontra presente em todas as investigações da base de dados deste estudo. Essa problemática é apresentada nos primeiros estudos de Moraes (2007), Andrade (2009) e Magalhães (2010), mas segue atual e evidente até os últimos estudos analisados, publicados em 2019 e 2020: todos defendem que o cerne da promoção de uma escola básica mais preparada para receber alunos em situação de imigração e refúgio está na instituição

de políticas públicas que garantam a institucionalização do acolhimento dos alunos migrantes na forma de direitos. Os trabalhos discutem políticas referentes às línguas, às culturas e aos direitos dos migrantes nas escolas, e podemos dizer que é através da instituição de políticas públicas verticais, pensadas para constituir uma escola mais acolhedora, que a escola básica brasileira poderá, em conjunto com as políticas linguísticas e educacionais horizontais, efetivamente consolidar o direito humano à educação para esses alunos (MAGALHÃES, 2010).

A questão da inclusão dos migrantes nas escolas básicas de ensino implica um desafio a mais, que se soma aos muitos outros desafios que a escola, em especial pública, já vivencia. Na verdade, a negligência face ao acolhimento de estudantes migrantes cria desdobramentos que tendem a agravar problemas já existentes nas escolas, e se intersecciona, assim, com problemas enfrentados pelos alunos brasileiros, especialmente moradores de áreas periféricas (RUSSO; MENDES; BORRI-ANADON, 2020). Isso acontece porque a escola brasileira é um espaço intrinsecamente plural e diverso. Portanto, embora todas as escolas sejam regidas em conjunto por algumas diretrizes, como a BNCC, em nível nacional, ou por referenciais curriculares de nível estadual e municipal, é preciso pensar cada escola como uma instituição local, que se caracteriza a partir de um histórico, particularidades, processos e comunidade próprios. Dessa forma, é fundamental que possam ser desenvolvidas políticas públicas capazes de dar orientações e encaminhamentos mínimos para as tantas instituições que se deparam com a presença de alunos em situação de imigração e refúgio, sempre considerando, entretanto, as singularidades que os espaços possam vir a apresentar, concedendo-lhes autonomia suficiente para trabalhar segundo as suas questões específicas.

No cerne das discussões sobre a presença de alunos migrantes, ou filhos de migrantes, dentro das escolas regulares, estão dois aspectos socioculturais que esses alunos trazem para o espaço escolar, e que geram demandas para uma escola e comunidade muitas vezes não preparadas para acolher: o *multilinguismo* e o *multiculturalismo* dos estudantes e de suas famílias. Mesmo dotados do potencial de enriquecer a diversidade escolar, transformando o mapa linguístico e cultural da instituição, por causa das diversas lacunas de formação e discussão dos agentes educadores, o multilinguismo e multiculturalismo passam a gerar demandas às quais as escolas e o sistema de ensino brasileiro precisam atender às pressas e, na grande maioria dos casos, sem nenhum suporte pedagógico.

No âmbito do multilinguismo, emergem duas demandas: a necessidade de todos os alunos

migrantes aprenderem o português, língua de socialização escolar, considerando, também a especificidade do ensino de PLA/PLAc. Os alunos possuem um repertório linguístico que engloba sua língua materna, em muitos casos mais de uma língua adicional, e, ainda, os seus respectivos níveis de proficiência em Língua Portuguesa (BULLA et al., 2017): as demandas de acesso ao PLA/PLAc são, por isso, distintas. Nesse sentido, para evitar um ensino do português que seja assimilacionista, é preciso que a escola caminhe ensinando o PLA/PLAc ao mesmo tempo em que promove a valorização da(s) língua(s) do aluno, ou seja, através da promoção de um espaço com práticas plurilíngues.

No âmbito do multiculturalismo, a diversidade cultural que os alunos migrantes e suas famílias trazem para a escola cria demandas para a promoção da interculturalidade e das relações étnicas e raciais, quando se almeja que o ensino não assimile ou exclua a cultura do aluno dentro da instituição, e conseqüentemente, da sociedade. Alunos, pais, professores, gestores e toda a comunidade escolar são convidados a esse desafio, para o qual as instituições de ensino não estão preparadas, de sorte que as soluções encontradas muitas vezes advêm de políticas linguísticas horizontais, isto é, elaboradas pelas próprias instituições ou pelos professores, em suas práticas docentes. Os estudos analisados apresentam, do ponto de vista das questões multilíngues e multiculturais, demandas relativas à formação de docentes e de gestores, à reestruturação de currículos e PPP e a práticas pedagógicas realizadas dentro da escola e da comunidade.

Diversas investigações evidenciam a demanda por formação de professores para trabalhar com alunos migrantes e suas particularidades multilíngues e multiculturais (ANDRADE, 2009; BERTIOTTI, 2019; BULLA et al., 2017; BULLA et al., 2019; DINIZ; NEVES, 2018; GABRIEL, 2016; GONÇALVES, 2014; GREUEL, 2018; LAGES E SILVA et al., 2018; MARTINS, 2019; MOLINARI, 2016; NEVES, 2019; PEREIRA; SILVA; PETERS, 2019; ROLDÃO; SOUZA, 2019; ROSA, 2016; SANTOS, N., 2017; SANTOS, E., 2018; SILVA, L., 2018; SILVA, N., 2018; SOARES, 2015; SUYEYASSU, 2019). Trata-se tanto da formação de professores em universidades quanto da formação continuada dos docentes que já atuam nas escolas. Aqui compreendemos apontamentos como o de Santos (2017), que discorre sobre a demanda por formação de professores pedagogos no ensino de PLA, considerando as suas especificidades, pois os professores que são formados para trabalhar com alfabetização e letramento em PLM podem encontrar, em seu percurso profissional, alunos que têm demandas de PLA. Bulla et al. (2017) e Diniz e Neves (2018) também discutem sobre o quanto essa questão suscita a necessidade de que

os cursos de licenciatura em geral proponham, em seus currículos, disciplinas que trabalhem o plurilinguismo presente nas nossas escolas contemporâneas. A preocupação com a questão de professores pedagogos formados somente para atuar com o ensino de PLM também faz parte dos apontamentos discutidos por Molinari (2016), quando aborda a alfabetização das crianças de ascendência boliviana.

Pesquisas como Sonai (2019) e Gonçalves (2014), por sua vez, destacam a necessidade de formação de gestores e/ou dos agentes escolares para trabalhar com a inclusão de alunos migrantes nas instituições de ensino. Frente a desafios complexos, como o da inclusão de alunos não falantes de português dentro de uma escola, as instituições e seus agentes se veem completamente desamparados.

Nesse sentido, um caminho inicial para o trabalho nas escolas poderia ser a formação e capacitação dos gestores escolares para lidar com a temática imigração nas escolas, de sorte que eles produzam encaminhamentos para toda a comunidade escolar. Ressalta-se, todavia, que muitas das ações que geraram alguns dos estudos aqui analisadas partem dos gestores escolares, como nos relatos de Neves (2018), Bulla et al. (2017) e Pereira, Contiguiba e Souza (2019). Esses gestores recorreram às universidades próximas e/ou à secretaria de educação de suas cidades para buscar caminhos possíveis para um melhor acolhimento de alunos migrantes dentro das instituições em que atuam.

Por fim, Masella (2019) enfatiza a necessidade de formação continuada sobre imigração e refúgio para toda a comunidade escolar, considerando que o envolvimento com a questão diz respeito a todos os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, é possível pensar que uma formação serviria como oportunidade de sensibilização para todas as trocas interculturais que implicam a diversidade multicultural e plurilíngue dentro de uma escola, bem como para a construção de uma comunidade respeitosa e tolerante. Tal proposta dialoga com o que Maher (2007) chama de “educação do entorno” nos contextos sociais onde há a presença de sujeitos em situação de imigração e refúgio.

Alguns autores discutem a necessidade de reestruturar os planos curriculares e os PPP das escolas (ALVES, 2015; ARALDI, 2019; ARAÚJO; CONTRERAS, 2017; BERTIOTTI, 2019; BULLA et al., 2017; BULLA et al., 2019; GONÇALVES, 2014; GOUVEIA, 2019; LAGES E SILVA et al., 2018; MARTINS, 2019; MASELLA, 2019; RODRIGUES et al., 2014; SILVA, N. 2018; SOARES, 2015; SUYEYASSU, 2019). Suyeyassu (2019) e Gonçalves (2014) apontam a demanda por uma ampliação que leve em conta a questão do plurilinguismo dos alunos, ao passo

que Gouveia (2019) e Bertioti (2019) defendem que o plurilinguismo deve ser reconhecido dentro da instituição de ensino, e, portanto, no âmbito de suas práticas pedagógicas. Nos trabalhos de Masella (2019), Silva, L. (2018), Soares (2015), Rodrigues et al. (2014), Araldi (2019), Gonçalves (2014), Alves (2015), Russo, Mendes e Borri-Anadon (2020) e Araújo e Contreras (2017), verifica-se a discussão sobre planos curriculares, PPPs e práticas pedagógicas que promovam a inter/multi/transculturalidade na escola; esse aspecto seria um ponto essencial na promoção da oportunidade de trocas que a presença de diversas culturas garante aos espaços escolares. Em concordância, Braga (2019) amplia o debate curricular para as demandas por inclusão de discussões étnico-raciais, com vistas a combater o racismo e a xenofobia nas instituições.

A demanda por uma escola que se amplie pedagogicamente para a discussão do racismo e da xenofobia em seus espaços também é defendida por Suyeyassu (2019), bem como por Silva, L. (2018), Rosa (2016), Alexandre (2019), Araldi (2019) e Russo, Mendes e Borri-Anadon (2020). Todos advogam a importância dessa questão dentro das escolas que recebem os alunos migrantes. Reitero minha opinião sobre o quanto essa discussão, por razões notórias, precisa ser considerada e amplamente incluída dentro das instituições de ensino de um país como o nosso, cujo racismo estrutural (ALMEIDA, 2018) é dominante e precisa ser combatido cotidianamente, abrangendo espaços pedagógicos que partam de políticas verticais e horizontais.

Alguns estudos, como Neves (2018), Sonai (2019), Bulla et al. (2017), Bulla et al. (2019), Roldão e Souza (2019), Bergamasco (2018) e Pereira, Contiguiba e Souza (2019), destacam a necessidade de práticas de ensino de PLA/PLAc com os alunos migrantes dentro das escolas, em horários extras, adicionais ao regular, ou mesmo em espaços externos à escola (como sugerido por Sonai (2019), para que tais práticas sejam conduzidas nos Centros de Língua de Brasília, considerando que a cidade possui tais espaços públicos). A autora de Brasília também indica a necessidade de pensarmos que espaços escolares que recebem alunos migrantes poderiam incluir o ensino de PLAc não como aulas extras, mas como aulas que façam parte da própria grade curricular das escolas.

Como colocado anteriormente, ao visualizarmos os problemas de maneira mais evidente, podemos pensar em maneiras para solucioná-los. Alguns dos estudos que compõem o corpo de dados dessa investigação apresentam, para além das demandas, algumas políticas linguísticas e educacionais horizontais desenvolvidas nas instituições para enfrentar as questões que emergiram do seu cotidiano pedagógico. Em outros estudos, verificou-se que essas estratégias não foram

realizadas, mas são apontadas pelos autores como caminhos sugeridos para driblar as demandas reconhecidas. No Quadro 8 abaixo, elucido quais são essas possibilidades discutidas nas publicações analisadas, e que constituem trajetórias possíveis para lidar com os desafios similares que são apresentados em diversas outras instituições de ensino que recebem alunos em situação de imigração e refúgio.

Quadro 8: Estratégias - Políticas linguísticas horizontais

Estratégias: Políticas linguísticas horizontais
Aulas de PLA/PLAc no contraturno escolar com professor de PLA;
Aulas de PLAc para alunos migrantes, nos períodos das aulas regulares;
Atividades extras de socialização em português;
Propostas de trabalhos/auxílios entre alunos: Trabalhos sempre em grupo: brasileiros e migrantes se ajudando; Promoção da cultura escolar de que brasileiros devem auxiliar colegas estrangeiros; Sempre um aluno recebe o novo aluno (ou falante da mesma língua ou aluno brasileiro comunicativo e disposto);
Professor auxiliar, como de inclusão, para trabalhar com os alunos migrantes em seu início na escola;
Possibilitar o acesso dos professores às línguas dos alunos de forma gratuita;
Possibilitar que os alunos também usem seus repertórios linguísticos;
Formação continuada com professoras da escola sobre relações étnico-raciais para serem trabalhadas com os alunos migrantes;
O uso de algum funcionário ou pessoa externa como tradutor/intérprete;
Promover ações de compartilhamento da cultura dos alunos e suas famílias com a comunidade escolar;
Mobilização da equipe escolar para promover a inclusão de temáticas sobre racismo e preconceito, transformando o currículo e as atividades pedagógicas no curto e no longo prazo, para o estudo do continente africano, por exemplo, de modo a promover a inclusão dos alunos;
Uso de recursos tecnológicos de tradução em sala de aula.

Fonte: Elaborado pela autora.

Várias das discussões que se apresentam nos trabalhos analisados referem-se ao fato de os alunos não serem falantes de português, uma questão que pode ser entendida como central dentro das escolas. Essa problemática abrange a grande diversidade de contextos, pois pouquíssimo são os professores no Brasil formados para trabalhar com o ensino de PLA, visto que essa formação ainda é bastante restrita em contextos das IES que formam professores da área da Letras

(MARQUES, 2018). Com a chegada de alunos dotados de diversos repertórios linguísticos na escola regular, são os professores das diversas áreas, formados para ensinar alunos que possuem o PLM, que precisarão lidar com a temática, o que torna o desafio de inclusão ainda mais complexo. Nesse aspecto linguístico, precisamos argumentar que se torna cada vez mais essencial que todos os professores venham a receber formação sobre as especificidades dos alunos que tenham o português como língua adicional, para que possamos evitar situações em que alunos não falantes de PLM sejam considerados incapazes ou com dificuldades de aprendizagem, como relata Neves (2018). É urgente estabelecer formações continuadas para os docentes dessas escolas e, mais ainda, que sejam incluídas disciplinas que debatam o plurilinguismo na escola brasileira, incluindo os alunos que tenham demandas de PLA, para que os próximos professores tenham o debate dessas questões desde sua formação universitária, de modo a estarem mais preparados para essa realidade no cotidiano das escolas (BULLA et al., 2017).

Enquanto são poucas as iniciativas de resolução das dificuldades por parte da esfera pública, através da instituição de políticas linguísticas e educacionais verticais, alguns dos estudos analisados nos mostram políticas horizontalizadas, ou seja, estratégias adotadas pelas escolas ou professores para lidar com demandas dos alunos no aprendizado do português como língua não materna. É o caso de Neves (2018), que relata como uma escola municipal de Belo Horizonte contactou a UFMG para que uma professora pudesse dar aulas de PLA para uma aluna síria; também de Bergamasco (2018), que trata do ensino de PLAc para alunos sírios e suas famílias em Bagé, em horários extracurriculares dos alunos, projeto realizado por intermédio da UNIPAMPA. Esse tipo de inclusão poderia acontecer por meio da abertura de concursos públicos e da contratação de professores de PLA/PLAc pelas redes de ensino públicas ou privadas, ou, ainda, por convênios com universidades que possam atender a essa demanda nas escolas.

Por outro lado, os estudos de Bulla et al. (2017) e de Lages e Silva (2018), que tratam do caso da direção da escola de Porto Alegre que contactou a SMED, que por sua vez contactou a UFRGS para oferecer aulas de PLA para os alunos haitianos matriculados na escola, discutem a possibilidade de incluir aulas de PLA/PLAc nos horários regulares das escolas. Desse modo, as aulas promoveriam o plurilinguismo dos alunos, utilizando seus repertórios linguísticos como possibilidade de aprendizagem da língua portuguesa. Em concordância, Sonai (2019) também defende que aulas de PLAc deveriam ser incluídas na grade curricular das escolas que vivem esse contexto de ensino.

Um conjunto de estratégias é apresentado em Salino (2018), cujo trabalho sobre a inclusão de alunos migrantes no Ensino Médio de uma escola privada em São Paulo nos apresenta estratégias para aprimorar o conhecimento desses alunos enquanto eles se preparam para o vestibular e para o ENEM. São oficinas de Língua Portuguesa, em horários extras, que reúnem alunos migrantes e alunos brasileiros em busca de aulas de reforço da Língua Portuguesa. Para o autor, uma estratégia importante para o bom funcionamento da turma é que os trabalhos sempre aconteçam em grupos, onde os alunos brasileiros são também responsáveis pela participação e aprendizado dos colegas migrantes.

Nessa escola, a estratégia de socialização e trabalho coletivo também é promovida nas disciplinas regulares, do que resulta a transformação do espaço escolar em um espaço de cooperação. Segundo o autor, essas ações se tornaram uma cultura na escola, que tem muitos alunos de diferentes nacionalidades e línguas. Tal estratégia é utilizada em conjunto com as práticas da escola de desenvolver aulas que sejam baseadas na participação comunicativa dos alunos, sempre convidados a contribuir com suas opiniões, ou a expressar suas dificuldades. Salino (2018) também apresenta a estratégia da escola para a chegada do novo aluno migrante: um colega que fale a mesma língua (se houver) o recebe, em conjunto com um aluno brasileiro que seja comunicativo. Assim o aluno vai sendo integrado pelos próprios colegas ao novo espaço de estudo, iniciando a sua socialização. Um pouco nesse sentido, Neves (2018) relata sobre a estratégia de inclusão adotada pela escola de Belo Horizonte que destinou uma professora de inclusão para trabalhar com uma menina síria, auxiliando-a em sala de aula logo na sua chegada à instituição de ensino.

A importância de proporcionar aos alunos diferentes espaços de socialização com colegas brasileiros é ponto defendido por Neves (2018), que conta sobre o quanto foi significativo para a aluna síria participar de outras atividades escolares no contraturno, para que ela pudesse se socializar ainda mais com seus colegas brasileiros. Segundo a autora, essa estratégia da escola possibilitou que a aluna pudesse praticar ainda mais a língua portuguesa, para além das aulas de PLAc adicionais, além de também se aproximar mais dos colegas. Araldi (2019) expande a proposta de socialização de sorte que venha a incluir toda a comunidade escolar. Sua pesquisa defende o estabelecimento de espaços de trocas nas escolas, onde alunos e familiares possam compartilhar suas culturas e costumes, de maneira a desenvolver um efetivo espaço de acolhimento na instituição de ensino. Nesse mesmo caminho, Russo, Mendes e Borri-Anadon (2020) discutem em seu estudo o quanto práticas interculturais dentro da escola, envolvendo as famílias dos alunos

migrantes e brasileiros, foram importantes para transformar práticas preconceituosas e xenofóbicas antes vividas dentro da instituição. Para as autoras, práticas como a promoção de conhecimento aprofundado do continente africano e de sua diversidade cultural geraram discussões importantes para a realidade dos próprios alunos brasileiros, moradores da periferia de Duque de Caxias (RJ).

Outra forma de lidar com a questão linguística dos alunos migrantes nas comunidades escolares é apresentada por Molinari (2018), que estudou a escola de Guarulhos (SP) que destinava funcionários falantes de espanhol para serem tradutores dos alunos bolivianos e de suas famílias. Nesse mesmo sentido, Schmidt, Piccini e Volkmer (2016) narram a situação da comunidade que contactou uma pessoa de fora da escola para atuar como tradutor/intérprete de francês no contato com os pais haitianos, durante o processo de matrícula dos alunos. As autoras também relatam que uma estratégia encontrada, dentro da escola para lidar com as barreiras linguísticas, foi a utilização do Google Tradutor pelos professores, nas turmas que contavam com alunos migrantes.

Em uma nova perspectiva, de inclusão da língua do aluno migrante na sala de aula, Braga (2019) compartilha o relato de uma professora de português em uma escola de São Paulo que permitia aos alunos de origem boliviana usar todo o seu repertório linguístico para apresentar trabalhos ou emitir opiniões nas aulas. A professora percebeu que essa estratégia permitia uma maior participação dos alunos em aula, pois aqueles que tinham maiores dificuldades para falar português preferiam silenciar a se expressar desconfortavelmente. A aproximação entre a Língua Portuguesa e a Língua Espanhola permitiu, no contexto dessas aulas, que os alunos bolivianos pudessem participar, usando seu repertório linguístico, sem com isso comprometer a intercompreensão do grupo.

Essa estratégia amplia as questões sobre o plurilinguismo dos alunos, situação muitas vezes ignorada, e que pode gerar o silenciamento dos alunos (ALVES, 2015; BERTIOTTI, 2019). Por outro lado, essa a mesma estratégia está em contraste com certas reações de docentes que refletem a presença do mito de um Brasil monolíngue (MORELLO, 2015). Tal perspectiva está ainda arraigada dentro das instituições escolares, como no caso de professores que acreditam que a escola brasileira é espaço para aceitar somente a Língua Portuguesa, devendo as línguas adicionais serem utilizadas apenas nos horários das aulas dessas línguas (SILVA, N. 2018). A ideia de que o plurilinguismo na escola seria um problema revela a necessidade de formação de gestores e professores que conheçam, aceitem e valorizem o mapa linguístico de sua escola, incluindo seu plurilinguismo nas práticas pedagógicas cotidianas.

Não podemos esquecer, ademais, que o acesso da criança e do adolescente ao aprendizado de sua língua materna no processo de escolarização é um direito defendido pela UNESCO. O reconhecimento do espaço escolar como espaço plurilíngue, portanto, pode ser o primeiro passo para a construção de uma escola mais justa para as crianças migrantes, e conseqüentemente, para toda a sociedade. Nessa perspectiva, Sonai (2019) menciona professores que sugerem que os docentes deveriam receber aulas gratuitas para aprenderem as línguas dos alunos, nos centros de línguas de Brasília, o que possibilitaria que o ensino acontecesse de forma mais democrática na medida em que ele incluiria a língua dos alunos migrantes.

Sendo língua e cultura indissociáveis, esse trabalho de formação sobre o plurilinguismo dos alunos está intrinsecamente conectado com a formação sobre o multiculturalismo dos mesmos: todos os aspectos linguísticos e culturais devem ser considerados e incluídos, se esperamos construir uma escola brasileira mais acolhedora. Nessa direção, Santos (2018) descreve o trabalho de um ano de formação continuada dos docentes de uma escola pública de São Paulo onde há muitos alunos bolivianos. A formação mencionada contempla questões étnico-raciais, envolvendo a diversidade cultural e linguística latino-americana. Foi uma oportunidade de gerar bons frutos para todo o ambiente escolar que, ao adotar práticas interculturais, pôde proporcionar um maior acolhimento dos alunos e, conseqüentemente, um maior bem-estar em toda a instituição.

Realizada a primeira sistematização das demandas e estratégias relativas à inclusão de alunos migrantes nas escolas, exposta até aqui a partir dos autores investigados, podemos avançar para a reflexão e apresentação dos desafios e propostas oportunas para os três níveis sociais da esfera educacional designados anteriormente: o setor público, as instituições de ensino e a sala de aula. Trata-se de uma reflexão pragmática sobre a realização de políticas linguísticas e educacionais que sejam relevantes ou mesmo mais factíveis para cada nível. Em outras palavras, como os desafios e estratégias apontados pelos estudos acima expostos podem embasar políticas verticais e horizontais nos três diferentes níveis sociais mencionados.

Quanto ao primeiro nível, do setor público, suas demandas englobam a criação de políticas públicas, em nível federal, estadual e municipal, que sejam capazes de garantir o cumprimento apropriado da Constituição de 1988, garantidora do direito à educação básica para todos os cidadãos em território brasileiro. A necessidade de legislação nos três níveis dos poderes legislativos se faz importante para que se formulem políticas linguísticas desde diretrizes mais genéricas, no nível federal, até diretrizes mais locais, como são as leis municipais. As políticas

públicas são necessárias a fim de proporcionar organização e incentivo institucionalizados e regulamentados, definindo como os estados e municípios devem proceder para que as instituições de ensino do Brasil possam receber os estudantes migrantes de uma forma mais inclusiva. A partir das análises, sistematizo no Quadro 9 quais são as demandas cujo enfrentamento cabe ao setor público:

Quadro 9: Ações para o setor público

AÇÕES PARA O SETOR PÚBLICO	
a)	O desenvolvimento de políticas educacionais e linguísticas para a inclusão de alunos migrantes nas escolas;
b)	A promoção de formações continuadas para os professores, por meio das secretarias estaduais e municipais, sobre questões étnicas e raciais, plurilinguismo no ambiente escolar/ ensino de PLA e PLAc e as diferenças em relação ao ensino de PLM/ práticas de interculturalidade;
c)	A contratação de professores de PLA/PLAc para trabalhar nas escolas que tenham migrantes;
d)	O desenvolvimento de cartilhas ou protocolos de atendimento para cada instituição receber os alunos migrantes;
e)	A formação de gestores para o acolhimento de estudantes migrantes;
f)	A inclusão da questão no nível dos referenciais curriculares e BNCC.

Fonte: Elaborado pela autora.

No nível das instituições de ensino, estão aquelas problemáticas que se apresentam para as escolas que estão recebendo os alunos migrantes e o que elas podem vir a realizar nesse contexto. Referente à instituição escolar, com seus docentes e com a comunidade escolar, sistematizo no Quadro 10, a seguir, as ações que podem ser realizadas pelas equipes diretivas das escolas:

Quadro 10: Ações para a direção escolar

AÇÕES PARA A DIREÇÃO ESCOLAR	
a)	A promoção de formação de professores para a sensibilização quanto às questões étnicas e raciais e quanto à imigração;
b)	A promoção de formação docente sobre diferenças de PLA/ PLM/ plurilinguismo na escola/ mito do monolinguismo;
c)	A promoção de formação docente sobre práticas que promovam a interculturalidade;
d)	A criação de um espaço de conhecimento dos alunos: mapa linguístico da escola como um todo, mapas geográficos de suas comunidades escolares;
e)	A inclusão de aulas extras de PLAc para alunos migrantes;
f)	A oferta de aulas nas línguas dos alunos ou de oficinas para tomada de conscientização linguística;
g)	A reformulação do PPP escolar e discussão do currículo da escola, coletivamente;
h)	O desenvolvimento de práticas da cultura de acolhimento para cada aluno migrante que chega na escola, como: estabelecer a escolha de um aluno brasileiro e um aluno de sua nacionalidade ou

- língua (se houver) que possa lhe ajudar nas questões de comunicação e conhecimento da cultura/ espaço escolar, de preferência da turma do aluno;
- i) A criação de feiras multiculturais;
 - j) A elaboração de uma pasta coletiva com ideias para atividades/ textos/ referências para uso em sala de aula.

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 11, abaixo, listo ações que podem vir a ser realizadas por professores nas salas de aula que recebem alunos migrantes. São práticas que podem vir a ser construídas, individualmente, por cada professor, ou coletivamente, por equipes pedagógicas:

Quadro 11: Ações para os professores em sala de aula

AÇÕES PARA OS PROFESSORES EM SALAS DE AULA
<ul style="list-style-type: none"> a) O desenvolvimento de trabalhos e atividades em grupo, oportunizando a construção de um espaço de aprendizado colaborativo para os alunos; b) A proposição dos alunos brasileiros como parte do processo de inclusão desses colegas migrantes na turma e na escola; c) A abertura da possibilidade de que os alunos utilizem todo o seu repertório linguístico em sala de aula; d) A promoção de atividades com o uso das diversas línguas presentes nas salas de aula e aprendizagens coletivas desses repertórios linguísticos; e) O uso de gêneros discursivos reais do país e das línguas dos alunos; f) A aplicação das atividades/ textos/ referências do acervo coletivo da escola ou próprio nas atividades em sala de aula.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por sua vez, no Quadro 12 apresentamos as ações que podem vir a ser desenvolvidas pelas universidades, considerando o caráter de comprometimento dessas instituições com as demandas sociais. As ações a seguir são consideradas como horizontalizadas enquanto são ações promovidas por pesquisadores, docentes, discentes e funcionários das IES, independentemente dos órgãos governamentais:

Quadro 12: Ações para as IES

AÇÕES PARA AS IES
<ul style="list-style-type: none"> a) A oferta de disciplinas que discutam a inclusão de migrantes na escola básica e todas as questões pertinentes, para as licenciaturas e os cursos de pedagogia; b) A inclusão de leituras de textos acadêmicos que discutam a inclusão de migrantes na escola básica, e todas as questões que a permeiam, para as licenciaturas e os cursos de pedagogia;

- c) A oferta de disciplinas que promovam o conhecimento do multilinguismo brasileiro para as licenciaturas e os cursos de pedagogia;
- d) A inclusão de leituras de textos acadêmicos que discutam o multilinguismo brasileiro para as licenciaturas e os cursos de pedagogia;
- e) O desenvolvimento de projetos de pesquisa, extensão e ensino sobre o acolhimento de migrantes na educação básica.

Fonte: Elaborado pela autora.

O desenvolvimento de políticas linguísticas e educacionais, verticais e horizontais, pensadas para acolher alunos migrantes, a partir do encorajamento de práticas plurilíngues e multiculturais dentro das instituições de ensino, é um caminho para desenvolver uma educação mais justa para o coletivo escolar, sejam seus alunos nacionais ou internacionais. Afinal, um país como o Brasil, permeado por um multiculturalismo intrínseco à sua formação, e repleto de línguas em seu território, para além de uma diversidade de sotaques e variações da Língua Portuguesa falada, anseia por uma educação capaz de contemplar toda a maravilha diversa que somos enquanto sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos falar sobre a população brasileira sem nos referirmos à sua pluralidade linguística e cultural, pois, como postula Ribeiro (1995), nossa história é marcada por uma mistura étnica entre povos originários, colonizadores portugueses, africanos escravizados e uma diversidade de imigrantes de países distintos. Com mais de 300 línguas em território nacional, todavia, faz parte de nossa gênese uma tradição escolar que se baseia no mito de um país monolíngue (CAVALCANTI, 1999), cujos habitantes são falantes exclusivamente da Língua Portuguesa. Dessa forma, quando pensamos em educação no Brasil, ainda que as instituições de ensino sejam por excelência espaços plurais, formados por muitas culturas, realidades e subjetividades da comunidade escolar, nos deparamos com uma ideia de escola que é lugar para somente uma língua, e com muitos docentes que não receberam formação para pensar a diversidade linguística do país.

É nesse espaço escolar que alunos migrantes oriundos dos fluxos migratórios das últimas décadas têm sido recebidos. Sem preparo ou formação para a chegada desses alunos, que não têm o português como língua materna, as escolas brasileiras, já diversas e complexas, passam a receber em suas salas de aula estudantes com novas demandas, novos componentes multiculturais e multilíngues. As instituições e os docentes, portanto, se encontram na tarefa de incluir os alunos migrantes em escolas sem formação adequada ou suporte governamental para as demandas que a presença desses alunos traz para as salas de aulas.

Partindo do entendimento da escola enquanto um espaço de construção de cidadania (SCHLATTER; GARCEZ, 2009) e de agência de letramento formal dos estudantes (STREET, 2000), defendemos a necessidade de uma escola capaz de desenvolver todos os estudantes, atuando, desse modo, como um lugar capaz de promover justiça social. Nesse sentido, ao pensar a educação de alunos migrantes, que em sua maioria não possuem o português como língua materna, o acolhimento deve acontecer através de esforços que garantam que esses alunos possam expandir seu repertório linguístico e cultural, com aprendizagem do PLA e valorização de suas culturas e línguas nos espaços escolares. Por essas razões, neste trabalho, que se insere nas pesquisas de PLA, olhando para essa escola contemporânea, buscamos desenvolver uma pesquisa responsiva à demanda da sociedade atual, numa perspectiva da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA

LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2010), cuja transdisciplinaridade – característica da Linguística Aplicada (CELANI, 1998; WEI, 2013) – também é amplamente explorada.

Buscamos, dessa forma, compreender quais são os desafios e as propostas que a variada produção científica brasileira sobre a inclusão de migrantes na escola básica tem salientado, de modo a sintetizar, a partir de um olhar crítico para o conjunto de pesquisas realizadas, quais estratégias têm sido aplicadas ou defendidas como importantes para um acolhimento mais efetivo dos alunos migrantes nas escolas brasileiras. Para tanto, realizamos um estudo que fixa um estado da arte, de cunho qualitativo, buscando identificar quais os desafios e as perspectivas para o acolhimento dos migrantes nas escolas brasileiras apresentados pelas produções científicas do país.

A partir da análise dos dados, podemos sistematizar as ações práticas, ou as políticas linguísticas e educacionais verticais ou horizontalizadas (SHOHAMY, 2006) que podem ser desenvolvidas pelos governos – em nível municipal, estadual e federal –, pelas escolas básicas – considerando ações possíveis para a direção escolar e para os docentes em sala de aula –, bem como pelas universidades. Dessa forma, listamos como ações que podem ser realizadas pelo órgãos governamentais, isto é, como políticas linguísticas verticalizadas (SHOHAMY, 2006): o desenvolvimento de políticas educacionais e linguística para a inclusão de alunos migrantes nas escolas; a promoção de formações continuadas para os professores, por meio das secretarias estaduais e municipais sobre questões étnico raciais/ plurilinguismo no ambiente escolar/ ensino de PLA e PLAc e as diferenças em relação ao ensino de PLM/ práticas de interculturalidade; a contratação de professores de PLA/PLAc para trabalhar nas escolas que tenham estudantes migrantes; o desenvolvimento de cartilhas ou protocolos de atendimento para cada instituição receber os alunos migrantes; a formação de gestores para o adequado acolhimento de estudantes migrantes; e a inclusão da questão nos referenciais curriculares e na BNCC.

No que diz respeito às ações que competem à escola enquanto políticas linguísticas horizontalizadas (SHOHAMY, 2006), salientamos que há ações que cabem à direção escolar e ações que cabem aos professores em sala de aula. No que compete à direção escolar, salientamos a promoção de formação de professores para sensibilização quanto às questões étnicas e raciais e quanto à imigração; a promoção de formação docente sobre diferenças de PLA/ PLM/ plurilinguismo na escola/ mito do monolinguismo; a promoção de formação docente sobre práticas que promovam a interculturalidade; a criação de um espaço de conhecimento dos alunos (mapa linguístico da escola como um todo, mapas geográficos de suas comunidades escolares); a inclusão

de aulas extras de PLAc para alunos migrantes; o oferecimento de aulas nas línguas dos alunos ou de oficinas para tomada de conscientização linguística; a reformulação do PPP escolar e a discussão do currículo da escola, a ser realizada coletivamente; o desenvolvimento de práticas de cultura de acolhimento na escola para cada aluno migrante que ali chega (por exemplo, estabelecer a escolha de um aluno brasileiro e um aluno de sua nacionalidade ou língua, se houver, que possa lhe ajudar nas questões de comunicação e conhecimento da cultura/ espaço escolar, de preferência da turma do aluno); a criação de feiras multiculturais; e a elaboração de uma pasta coletiva com ideias para atividades/ textos/ referências para uso em sala de aula.

No que concerne às práticas dos docentes em sala de aula, salientamos: o desenvolvimento de trabalhos e atividades em grupo, oportunizando a construção de um espaço de aprendizado colaborativo para os alunos; a proposição dos alunos brasileiros como parte do processo de inclusão desses colegas migrantes na turma e na escola; a aceitação da possibilidade de que os alunos utilizem todo o seu repertório linguístico em sala de aula; a promoção de atividades com o uso das diversas línguas presentes nas salas de aula e a aprendizagem coletiva desses repertórios linguísticos; o uso de gêneros discursivos reais do país e das línguas dos alunos; e a aplicação das atividades/ textos/ referências do acervo coletivo da escola ou próprio nas atividades em sala de aula.

Por sua vez, no que toca às IES, apontamos as seguintes ações de políticas linguísticas horizontais: a oferta de disciplinas que discutam a inclusão de migrantes na escola básica e todas as questões pertinentes, para as licenciaturas e os cursos de pedagogia; a inclusão de leituras de textos acadêmicos que discutam a inclusão de migrantes na escola básica, e todas as questões que a permeiam, para as licenciaturas e os cursos de pedagogia; a oferta de disciplinas que promovam o conhecimento do multilinguismo brasileiro para as licenciaturas e os cursos de pedagogia; a inclusão de leituras de textos acadêmicos que discutam o multilinguismo brasileiro para as licenciaturas e os cursos de pedagogia; e o desenvolvimento de projetos de pesquisa, extensão e ensino sobre o acolhimento de migrantes na educação básica.

Neste trabalho discutimos a importância das políticas linguísticas e educacionais horizontais para o contexto das instituições de ensino do Brasil, considerando seu papel crucial diante de contextos sociais, como é o caso brasileiro, em que os investimentos públicos direcionados a solucionar problemáticas que dizem respeito ao bem-estar social são insuficientes ou nulos. Entretanto, consideramos importante destacar que acreditamos e defendemos a

necessidade de que caminhos possam ser criados por meio do setor público, para, desse modo, verticalizar as políticas horizontalizadas, ou seja, para que as políticas possam ser oficializadas e fortalecidas em seus locais de origem, mas que sejam também expandidas e se tornem capazes de chegar a novos espaços que delas necessitem.

Dessa forma, com as sistematizações apresentadas, esperamos poder contribuir para que mais estudos sobre o acolhimento das crianças migrantes nas escolas básicas possam ser realizados, considerando que neste trabalho pudemos mapear estudos já desenvolvidos e apontar as ações que podem ser aplicadas em pesquisas futuras. As ações aqui apresentadas, para além de sua aplicação pragmática em políticas linguísticas, podem também ser desenvolvidas através de projetos de pesquisas de caráter empírico (como etnografias, estudos de caso, pesquisa ação), gerando, assim, dados que poderão ser analisados e novamente discutidos.

Considerando o conjunto de pesquisas analisadas, podemos pontuar algumas lacunas percebidas, que podem encaminhar pesquisas futuras na área, que contribuam para a inclusão de estudantes migrantes nas escolas. Primeiramente, apontamos a lacuna de pesquisas que foque na formação de professores para o acolhimento de alunos migrantes nas escolas, sejam eles docentes já atuantes na rede de educação básica, sejam eles futuros professores ainda em formação universitária. Faltam, além disso, investigações que busquem abordar especificamente uma ou algumas das políticas linguísticas aqui sistematizadas em uma ou mais instituições de ensino, empreendendo a análise dessas práticas de ensino.

Acreditamos ser importante também pontuar a necessidade de realização de pesquisas em locais que apresentam grande concentração de migrantes matriculados em escolas básicas, como a região de Roraima, que, como apontam nossos dados, não foi objeto de estudos acadêmicos, mas que, como apontam Lages e Silva e Bulla (no prelo), possui um grande percentual de alunos migrantes matriculados em suas escolas: mais de 5% dos estudantes matriculados nas escolas roraimenses são migrantes. Outro caminho de pesquisa que pode ser importante realizar diz respeito às associações de moradores migrantes de cidades e à sua relação com a educação dos estudantes.

Por fim, gostaríamos de apontar algumas limitações enfrentadas por esse estudo. Primeiramente, no que tange à limitação de tempo: mais recortes poderiam ter sido adicionados nessa discussão e análise, como estudos que discutem a presença de estudante migrantes em escolas de regiões fronteiriças, porém tal recorte se tornaria muito extenso para análise dos dados. Do

mesmo modo, as limitações atingem a análise de artigos e trabalhos que foram publicados a partir de junho de 2020, pois seria necessário mais tempo para inclusão da análise de mais pesquisas nessa dissertação, e incluímos também, nesse processo, a possibilidade de desenvolvimento de uma nova revisão de literatura que incluía os novos estudos, publicados no último ano. Por fim, é importante ressaltar as limitações que qualquer trabalho que faz um recorte de análise qualitativa apresenta, pois, ao selecionarmos algumas discussões, automaticamente renunciamos a outras discussões possíveis, sendo essa também uma realidade da presente investigação.

REFERÊNCIAS

- ACNUR. **Convenção Relativa ao Estatuto Dos Refugiados**. 1951. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 03 jun. 2020.
- ALEXANDRE, Ivone J. **A presença das crianças migrantes haitianas nas escolas de Sinop/MT: o que elas visibilizam da escola?** 2019. 207f. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
- ALEXANDRE, Ivone. J.; ABRAMOWICZ, Anete. Inserção escolar: crianças migrantes do Haiti nas creches e escolas de Sinop MT. **Périplos: Revista De Estudos Sobre Migrações**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 184–197, 2017. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/6562. Acesso em: 20 jul. 2020.
- ALTENHOFEN, Cléo V. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana (RILI)**, Frankfurt, n. 1, v. 3, p. 83-93, 2004. Disponível em: http://www.iberoamericana-vervuert.es/files/ejemplo_por.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.
- ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. (Org.). **Política e Políticas linguísticas**. São Paulo: Pontes Editores, 2013. p. 93-116.
- ALTENHOFEN, Cléo V.; MORELLO, Rosângela. Rumos e perspectivas das políticas linguísticas para línguas minoritárias no Brasil: entre a perda e o inventário de Línguas. In: FARENZENA, Nalú. (Org.). **VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. p. 19-26.
- ALVES, Adriana de C. Latino-americanos na escola e Interculturalidade: reflexões sobre Formação Docente, Currículo e Cultura Escolar. In: **V Simpósio de Pesquisa sobre Migrações**, Rio de Janeiro, out. 2017. p. 179-182.
- ALVES, Magda. **A voz de estudantes bolivianos em uma escola pública da cidade de São Paulo**. 2015. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.
- AMADO, Rosane de Sá. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira - SIPLE**, v. 7, artigo eletr., 2013.
- ANDRADE, Marilena S. B. **Retrato da realidade escolar de alunos estrangeiros matriculados em escolas públicas do Distrito Federal: um estudo de caso**. 2009. 183f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

ARALDI, Bibiana S. **Um olhar sobre a acolhida da criança imigrante na escola:** investigando como o menino “J” haitiano foi recebido pelas escolas do município de Estação/RS. 2019. 110f. Trabalho de Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2019.

ARAÚJO, Danuse da P.; CONTRERAS, Humberto S. H. A criança imigrante e a escola: adaptação social e curricular. In: **EDUCERE: XIII Congresso Nacional de Educação – PUCPR, IV Seminário Inter. de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e VI Seminário Internacional Profissionalização Docente (Cátedra Unesco)**, p. 975-987, ago. 2017.

ARROYO, Karina. Multiculturalismo na escola: reflexões sobre o processo de alfabetização e letramento com alunos refugiados na cidade do Rio de Janeiro. In: **VI Conedu: Congresso Nacional de Educação**, Fortaleza, out. 2019.

AZEVEDO, Rômulo S.; AMARAL, Cláudia T. A crescente imigração no Brasil e seus reflexos na escola pública. In: SILVA, Altina A.; NEVES, Paula F.; OLIVEIRA, Vanilda M. (Orgs.). **Anais do V Encontro Nacional e VIII Simpósio Infância e Educação**. Catalão: UFG, 2018. p. 11-19.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Huditec, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAENINGER, Rosana. Migrações contemporâneas no Brasil: desafios para as políticas sociais. In: PRADO, Erlan J. P.; COELHO, Renata (Org.). **Migrações e trabalho**. Brasília: Ministério Público do Trabalho, 2015. p. 79-85.

BAENINGER, Rosana. Contribuições da academia para o pacto global da migração: o olhar do sul. In: BAENINGER, Rosana et al. (Org.). **Migrações Sul-Sul**. 2. ed. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. p. 17-22.

BAENINGER, Rosana; VEDOVATO, Luís R.; NANDY, Shailen (Org.). **Migrações internacionais e a pandemia de Covid-19**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” - Nepo/Unicamp, 2020.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico – o que é, como se faz**. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002.

BARBOSA, Manuel. Educação e desafios da multiculturalização: uma pedagogia da sociedade civil. **Cad. de Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 993-1023, set./dez. 2010.

BASSANEZI, Maria S. C. B. Imigrações internacionais no Brasil: um panorama histórico. In: PATARRA, Neide L. (Org.). **Emigração e Imigração Internacionais no Brasil Contemporâneo**. 2. ed. São Paulo: FNUAP, 1995. p. 1-37.

BERGAMASCO, Gabriele. **O ensino de Português como Língua de Acolhimento para uma família síria refugiada em Bagé-RS**. 2018. 29f. Monografia (Licenciatura em Letras), Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2018.

BERGER, Isis R. **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil-Paraguai**: um olhar a partir do Observatório da Educação na Fronteira. 2015. 298f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BERGER, Isis R. Gestão da diversidade linguística na educação formal no Brasil: desafios para uma política linguística. **Revista (Con)textos Linguísticos**, Vitória, v. 11, n. 20, p. 54-69, 2017.

BERNARDI, Angelica. **Reflexões acerca de uma política de manutenção linguística do talian em Chapecó, SC**. 2015. 41f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras), Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.

BERTIOTTI, Júlia. N. **Multilinguismo na escola**: crenças e atitudes linguísticas de professores de língua para/com imigrantes refugiados em escolas públicas de Chapecó. 2019. 25f. Monografia (Licenciatura em Letras), Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019.

BERWALDT, Myrna G.; THUM, Carmo. Territorialidades da Língua Pomerana: cultura, identidade e mundo escolar. **Revista GepesVida**, São José, ed. especial, v. 4, n. 8, p. 407-422, 2018.

BESSA FREIRE, José R. Da “fala boa” ao português na Amazônia brasileira. **Ameríndia**, n. 8, p. 39-86, 1983.

BHATIA, Tej K.; RITCHIE, William C. (Ed.). **The Handbook of bilingualism**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2008.

BIZON, Ana Cecília C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G**: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização. 2013. 445 fl. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269528/1/Bizon_AnaCeciliaCossi_D.pdf Acesso em: 15 jun. 2020.

BIZON, Ana Cecília C.; CAMARGO, Helena Regina E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: Por uma política do atravessamento entre verticalidade e horizontalidades. In: BAENINGER, Rosana et al. (Org.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. p. 712-726.

BLOMMAERT, Jan. From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. In: COUPLAND, N. (Ed.). **Sociolinguistics**: theoretical debates. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 242-260.

BLOMMAERT, Jan; RAMPTON, Ben. Language and Superdiversity. **Diversities**, UNESCO, v. 13, n. 2, p. 1-26, 2011. Disponível em: www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1. Acesso em: 24 nov. 2020.

BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. London: George Allen and Unwin LTD., 1933.

BOTTURA, Eleonora B. **“Como é no seu país?” Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em Português Língua de Acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: implicações para a formação de professores.** 2019. 247f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

BRAGA, Adriana C. A. **Imigrantes latino-americanos na escola municipal de São Paulo: sin pertenencias, sino equipaje - formação docente, o currículo e cultura escolar como fontes de acolhimento.** 2019. 290 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal.** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Diário Oficial da União, Presidência da República, Brasília, DF, 20 dez. 1996, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850.** Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10601-1850.htm Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.474 de 22 de julho de 1997.** Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Diário Oficial da União, Presidência da República, Brasília, DF, 22 jul. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm. Acesso em: 05 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Presidência da República, Brasília, DF, 25 abril 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Presidência da República, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017.** Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Presidência da República, Brasília, DF, 25 mai. 2017. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020.** Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Diário Oficial da União, Presidência da República, Brasília, DF, 16 nov. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembro-de-2020-288317152> Acesso em: 06 jul. 2020.

BROCH, Ingrid K. **Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares.** 2014. 267f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BULLA, Gabriela S.; KUHN, Tanara Z. ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados. **ReVEL**, v. 18, n. 35, 2020.

BULLA, Gabriela S., LAGES E SILVA, Rodrigo; LUCENA, Júlia C., SILVA, Leandro P. Imigração, refúgio e políticas linguísticas no Brasil: reflexões sobre escola plurilíngue e formação de professores a partir de uma prática educacional com estudantes haitianos. **Organon**, v. 32, n. 62, p. 1–14, 2017.

BULLA, Gabriela S.; LAGES E SILVA, Rodrigo; OLIVEIRA, Bruna S. Migrants at School: A Critical Analysis of Educational Linguistic Policies and Practices in Brazil. In: SEDMAK, Mateja et al. (Org.). **Migrant children's integration and education in Europe: approaches, methodologies and Policies.** 1. ed. Barcelona: Octaedro, 2021. p. 265-283.

BULLA, Gabriela S., LAGES E SILVA, Rodrigo; OLIVEIRA, Bruna S.; CONCEIÇÃO, Janaína V. Português para imigrantes e refugiados na UFRGS: ações de política linguística e educacional. In: FERREIRA, Luciane et al. (Org.). **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo.** Belo Horizonte: Mosaico, 2019. p. 103-120.

BUSCH, Brigitta. The linguistic repertoire revisited. **Applied Linguistics**, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012.

BUTLER, Y. G.; HAKUTA, K. Bilingualism and Second language Acquisition. In: BHATIA, Tej K.; RITCHIE, William C. **The Handbook of Bilingualism.** United Kingdom: Blackwell Publishing, 2004.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas.** São Paulo: Parábola Editorial/IPOL, 2007.

CANDAU, Vera. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, Vera (Org.) **Reinventar a escola.** Petrópolis: Vozes, 2000. p. 61-78.

CARNWELL, Ros; DALY, William. Strategies for the construction of a critical review of the literature. **Nurse Education in Practice**, v. 1, p. 57-63, 2001.

CAVALCANTI, Marilda. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 15, nº especial, p. 385-417, 1999.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; MACÊDO, M.; PEREDA, L. **Resumo Executivo: Imigração e Refúgio no Brasil. A inserção do imigrante, solicitante de refúgio e refugiado no mercado de trabalho formal.** Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2019.

CAVALLI, Marisa; COSTE, Daniel; CRISAN, Alexandru; VAN DE VEN, Piet-Hein. **Plurilingual and intercultural education as a project.** Language Policy Division - Council of Europe, Strasbourg, 2009.

CELANI, Maria A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

CLARO, Carolina A. B. Do Estatuto do Estrangeiro à Lei de Migração: avanços e expectativas. **Boletim de Economia e Política Internacional**, v. 26, p. 41-53, abr./set. 2020.

CONSELHO DA EUROPA (2001). **Portfolio Europeu de Línguas: ensino secundário (+ de 16 anos/adultos).** Modelo acreditado nº 21.2001. Lisboa: Ministério da Educação.

Disponível em:
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portefolio_europeu_de_linguas_secundario.pdf. Acesso em: 06 out. 2020.

COTINGUIBA, Marília L. P.; COTINGUIBA, Geraldo C. Imigração haitiana para o Brasil os desafios no caminho da educação escolar. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 16, n. 33, p. 61-88, 2014.

DAMIANI, Suzana. Diversidade Linguística e Patrimônio Imaterial do Brasil: Talian - língua de imigração. **Ideas**, v. 3, p. 125-148, 2017.

DE HASS, Hein. Migration and development: a theoretical perspective. **International Migration Review**, v. 44, n. 1, 2010.

DINIZ, Leandro R. A.; NEVES, Amélia O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no Ensino Básico brasileiro. **REVISTA X**, Curitiba, v. 13, p. 87-110, 2018.

EBERHARD, David M.; SIMONS, Gary F.; CHARLES, Fennig (Eds.). **Ethnologue: Languages of the World.** 23. ed. Dallas: SIL International, 2020. Disponível em: <http://www.ethnologue.com>. Acesso em: 20 jan. 2021.

EDWARDS, John. Foundations of Bilingualism. In: BHATIA, Tej K.; RITCHIE, William C. (Eds.) **The Handbook of Bilingualism.** Oxford: Blackwell, 2006. p. 7-31.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FARACO, Carlos Alberto. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola, 2016.

FERNANDES, Duval; BAENINGER, Rosana (Coord.) **Impactos da pandemia de Covid-19 nas migrações internacionais no Brasil** - Resultado de pesquisa. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquió” - Nepo/Unicamp. 2020.

FERREIRA, Norma S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FLORY, Elizabete V.; SOUZA, Maria Thereza C. C. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 19, p. 23-40, 2009.

FOERST, Erineu. Cultura e Língua Pomeranas: diálogos interculturais sobre ensino bilíngue. **Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística**, Foz do Iguaçu, Paraná, nov. 2014. p. 29-52.

FOERST, Erineu; BORN, Joachim; DETTMAN, Jandira M. Língua pomerana na escola: práticas docentes e diversidade linguística. **Rev. Bras. Educ.**, v. 24, p. 1-25, 2019.

FOERST, Erineu; PERES, Edenize P.; KÜSTER, Síntia B. Políticas linguísticas e o ensino bilíngue português-pomerano em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 38, jan./jun. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Unesp, 2000.

GABRIEL, Ana Katy L. **Jogo de espelhos**: representações sociais de professores de língua portuguesa e de aprendizes bolivianos em contexto multicultural na rede pública de ensino. 2016. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULZ, Lia. ReVEL na Escola: do que tratam as políticas linguísticas. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual Education in the 21st Century**: a global perspective. MA: Wiley/Blackwell, 2009.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging**: language, bilingualism and education. Londres: Palgrave Macmillan, 2014.

GARCÍA, Ofelia; JOHNSON, Susana I.; SELTZER, Kate. **The translanguaging classroom**. Philadelphia: Caslon, 2017.

GIL, Antônio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONÇALVES, Ana Lúcia N. **Interculturalidade na educação brasileira: a inserção de bolivianos em escolas públicas paulistanas**. 2014. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

GOUVEIA, Angelly A. M. **A produção escrita de alunos imigrantes: percepções acerca do português brasileiro reveladas em textos de estudantes com ascendência boliviana**. 2019. 143f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

GREUEL, Izabel Cristina. "[...] **Falar é bom, mas entender, entender o que a professora tá falando(.) daí é outra coisa**": um estudo etnográfico sobre práticas de linguagem dos imigrantes haitianos em uma escola pública no município de Blumenau - SC. 2018. 178f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

GROSGOUEL, Ramon; OSO, Laura; CHRISTOU, Anastasia. 'Racism', intersectionality and Migration studies: framing some theoretical reflections. **Identities: Global Studies in Culture and Power**, v. 22, n. 6, p. 635-652, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1070289X.2014.950974>. Acesso em: 25 set. 2020.

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

GUARNIZO, Luis. E. Migración, globalización y sociedade: teorías y tendencias em el siglo XX. In: ARDILA, G. (Org.). **Colombia: migraciones, transnacionalismo y desplazamiento**. Bogotá: CES, 2006. p. 65-112.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HASSELSTRON, Munick M. **Línguas de imigração em contato com o português no oeste catarinense: crenças e atitudes linguísticas**. 2018. 149f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.

IBGE. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2000. Apêndice: Estatísticas de povoamento. p. 225-226.

IBGE. **Censo demográfico 2010: características da população e dos domicílios**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2011. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_do_micilios.pdf. Acesso em: 27 set. 2020.

INEP. **Censo Escolar**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 10 maio 2020.

IPHAN. **Guia de pesquisa e documentação para o INDL: patrimônio cultural e diversidade linguística**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/INDL_Guia_vol1.pdf. Acesso em: 17 nov. 2020.

IOM. **World Migration Report 2020**. Genebra: International Organization for Migration Disponível em: https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf. Acesso em: 21 nov. 2020.

IPOL. **Lista de línguas cooficiais em municípios brasileiros**. Florianópolis: Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística, 2020. Disponível em: <http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/>. Acesso em: 15 set. 2020.

KAFER, Maria Lidiane. **A conscientização linguística como fundamento para uma abordagem plural no ensino de alemão-padrão em contextos de contato português-hunsrückisch**. 2013. 156f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. 156p.

KÜSTER, Síntia B. **Cultura e Língua Pomeranas: um estudo de caso em uma escola do Ensino Fundamental no município de Santa Maria de Jetibá - Espírito Santo - Brasil**. 2015. 255f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

KÜSTER, Síntia B. Língua e educação: considerações sobre um programa político e pedagógico voltado à manutenção da língua pomerana no Espírito Santo. In: GARCIA, Marcus Vinícius C. et al. (Org.). **Anais do Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística**. Brasília: Iphan, 2016. p. 118-127.

LAGES E SILVA, Rodrigo; BULLA, Gabriela S.; LUCENA, Júlia, C., SILVA, Leandro P.; ARAUJO, Matheus S. Educação de Jovens e Adultos e acolhimento de imigrantes em Porto Alegre, Brasil: um relato de experiência com oficinas em aula plurilíngue. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 42, p. 161–175, 2018.

LEÃO, Augusto V.; FERNANDES, Duval. Políticas de imigração no contexto da pandemia de Covid-19. In: FERNANDES, Duval; BAENINGER, Rosana. (Coord.). **Impactos da pandemia de Covid-19 nas migrações internacionais no Brasil - Resultado de pesquisa**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquió” - Nepo/Unicamp, 2020. p. 20-30.

LEVY, Maria Stella F. O papel da migração internacional na evolução da população brasileira (1982-1972). **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 8 (supl.), p. 49-90, 1974.

LIBERALI, Fernanda. A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue. In: MEGALE, A. (Org.). **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 29-42.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

MACHADO, Reni K. **Práticas de oralidade e de escrita nas aulas de português em contexto de diversidade linguística: o contato entre as línguas portuguesa e Hunsrückisch em Marechal Floriano, ES**. 2018. 163f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MAGALHÃES, Giovanna M. **Fronteiras do direito humano à educação**: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo. 2010. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

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

MARQUES, Aline A. **Políticas linguísticas e ensino de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes no Brasil**: uma discussão a partir da oferta de cursos nas universidades federais. 2018. 136f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MARTINS, Bruna W. **Acolhimento Linguístico-cultural a Estudantes Imigrantes no Ensino Público Fundamental I de Foz do Iguaçu**. 2019. 50f. Trabalho de Monografia (Licenciatura em Letras), Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019.

MASELLA, A. P. I. **Diferença cultural, políticas e representações sobre inclusão escolar de imigrantes bolivianos no Município de São Paulo**. 2019. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

MCNEILL, William H. Human Migration in Historical Perspective. **Population and Development Review**, Population Council, v. 10, n. 1, p. 1-18, mar. 1984.

MEGALE, Antonieta H. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The Specialist**, v. 39, n. 2, p. 1-17, 2018.

MINAYO, Maria C. S. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIYAHIRA, Elbio. **Relação entre professor e família**: um estudo sobre alunos bolivianos e nordestinos na escola pública. 2015. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

MOLINARI, Simone G. S. **Imigração e Alfabetização**: alunos bolivianos no município de Guarulhos. 2016. 282f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MORAIS, Paulo T. **Fronteiras, idiomas e lousas**: dilemas e perspectivas proporcionadas pela educação escolar a um grupo de imigrantes bolivianos instalados na grande São Paulo nas décadas de 1990 e 2000. 2007. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 2007.

MORELLO, Rosângela. Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). **Gragoatá**, v. 17, n. 32, p. 31-42, 2012.

MORELLO, Rosângela. O Brasil se mostra multilíngue: vários municípios cooficializam suas línguas. In: MORELLO, Rosângela. (Org.). **Leis e línguas no Brasil: o processo de cooficialização e suas potencialidades**. Florianópolis: IPOL, 2015. p. 69-78.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1978.

NEVES, Amélia O. **Política Linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: um estudo de caso**. 2018. 185f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu. Um panorama da migração internacional a partir do censo demográfico de 2010. **Revista Internacional de Mobilidade Humana**, Brasília, n. 40, p. 195-210, jan./jun. 2013.

OLIVEIRA, Bruna S. **Construindo o ensino de português como língua de acolhimento: uma análise da apostila didática Pode Entrar**. 2017. 67f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

OLIVEIRA, Gilvan M. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito linguístico. **Revista Linguagem**, São Carlos, n. 11, nov./dez. 2009a.

OLIVEIRA, Gilvan M. Plurilingüismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, v. 7, p. 19-26, 2009b. Disponível em: <http://gerflint.fr/Base/Bresil7/bresil7.html>. Acesso em: 03 nov. 2020.

OLIVEIRA, Gilvan M. A cooficialização de línguas em nível municipal no Brasil: direitos linguísticos, inclusão e cidadania. In: MORELLO, Rosângela. (Org.). **Leis e Línguas no Brasil: o processo de cooficialização e suas potencialidades**. Florianópolis: IPOL, 2015. p. 23-30.

OLIVEIRA, Gilvan M. Língua de fronteira, fronteiras de línguas: do multilingüismo ao plurilingüismo nas fronteiras do Brasil. **Revista GeoPantanal**, Corumbá, n. 21, p. 59-72, jul./dez. 2016.

OLIVEIRA, Gilvan M.; SILVA, Julia I. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? **Gragoatá**, Niterói, v. 22, n. 42, p. 131-153, jan./abril, 2017.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: http://www.mp.go.gov.br/porta1web/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf. Acesso em 09 mar. 2020.

ORLANDI, Eni P. (Org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes Editores, 2007.

PATARRA, Neide L.; FERNANDES, Duval. Brasil: país de imigração? **Revista Internacional em Língua Portuguesa – Migrações**, v. 3, n. 24, p. 65-96, 2011.

PENNYCOOK, Alastair. **Language as a local practice**. London: Routledge, 2010.

PEREIRA, Gabriel C.; COTINGUIBA, Laura A.; SOUZA, Pâmela M. Implicações linguísticas no acesso de imigrantes na rede pública escolar de Porto Velho. **Revista Presença Geográfica**, v. 6, n. 1, p. 154-161, 2019.

PEREIRA, Rosa M. C.; SILVA, Ednalva O.; PETERS, Maria José A. R. A escola na rota de migração: relato de experiência, desejos e desafios. **Revista Presença Geográfica**, v. 6, n. 1, p. 142-153, 2019.

PERTILLE, Marley T. **O talian entre o italiano-padrão e o português brasileiro**: manutenção e substituição linguística no alto Uruguai gaúcho. 2009. 248f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PINTO, Joseane M. S. P. Fluxos migratórios contemporâneos: desdobramentos no Brasil. **Revista da Faculdade de Direito da UFRGS**, Porto Alegre, edição especial, p. 209-228, 2014.

PREUSS, Elena O.; ÁLVARES, Margarida R. Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, Maringá, v. 36, n. 4, p. 403-414, out./dez. 2014.

PUPP SPINASSÉ, Karen. Fazendo política linguística em sala de aula: ações didático-pedagógicas pela manutenção da língua minoritária Hunsrückisch. **ReVEL**, Porto Alegre, v. 14, n. 26, 2016.

PUPP SPINASSÉ, Karen; KAFER, Maria L. A conscientização linguística e a didática do multilinguismo em contextos de contato português – Hunsrückisch. **Grogoatá**, Niterói, v. 22, n. 42, p. 393-415, jan./abr. 2017.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguagem: o Santo Graal da linguística. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Situar a linguagem**. São Paulo: Parábola, 2008.

RASO, Tommaso; MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V. Os contatos linguísticos e o Brasil – Dinâmicas pré-históricas, históricas e sociopolíticas. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso. (Orgs.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 13-56.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: A formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Darcy. **O processo civilizatório**: etapas da evolução sociocultural. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

RODRIGUES, Beatriz L.; RAMOS, Tereza S.; RAMOS, Paula M. S. Migração Internacional e Escolarização: A criança Haitiana em Manaus. In: **III Seminário Internacional em Sociedade e Cultura na Pan-Amazônia**, Manaus, nov. 2018.

RODRIGUES, Leda Maria O.; SOARES, Cybele F. S.; MIYAHIRA, Elbio; CUNHA, Marinaldo; MOLINARI, Simone G. S. Migração contemporânea e educação. **Cadernos Ceru**, v. 25, n. 1, p. 225-240, 2014.

ROLDÃO, Sandra F.; SOUZA, Sirlei de. A inserção escolar de imigrantes haitianos na cidade de Joinville (SC). **Interlogos: Revista Científica Interdisciplinar**, v. 6, n. 1, p. 103-116, 2019.

ROMÃO, José E. Razões Oprimidas. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 23, n. 2, p. 7-34, 2010.

ROSA, Édina S. **A inserção de alunos imigrantes africanos negros na rede estadual de ensino na cidade de São Paulo (2014-2016)**. 2016. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

RUSSO, Kelly; MENDES, Leila; BORRI-ANADON, Corina. Crianças em situação de imigração na escola pública: Percepções de docentes. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 50, n.175, p. 256-272, jan./mar. 2020.

SALINO, Emerson. **Ensino de Língua Portuguesa: Inserção Linguística de Estrangeiros no Ensino Médio Oficial Brasileiro**. 2018. 201f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SANTOS, Elisângela N. J. **Formação de professores para relações étnico-raciais no contexto de uma escola com estudantes bolivianos**. 2018. 180f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SANTOS, Neusa T. R. **Práticas de alfabetização e letramento com alunos estrangeiros em contextos de migração**. 2017. 82f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

SÃO PAULO. **Resolução da Secretaria do Estado de São Paulo de nº 9, do dia 08/01/1990**. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/#05/10/2021>. Acesso: 23 out. 2020.

SAVEDRA, Mônica M. G. Estudos e pesquisas em sociolinguística no contexto plurilíngue do Brasil. **Revista Da Anpoll**, v. 1, n. 29, p. 2019-234, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i29.179>. Acesso em: 20 maio 2020.

SAYAD, Abdelmalek. **La doble ausencia**. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos de inmigrado. Barcelona: Anthropos Editorial, 2010.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico, 2009.

SCHMIDT, Alice K. I.; PICCININI, Marta. L.; VOLKMER, Márcia S. O acesso à educação aos imigrantes haitianos em uma escola pública de Arroio do Meio. **Revista Signos**, Lajeado, ano 37, n. 2, p. 25-39, 2016.

SCHWARCZ, Lilia M. **O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEMECHECHEM, Jakeline A.; JUNG, Neiva M. Plurilinguismo na escola: políticas linguísticas locais. **Organon**, v. 32, n. 62, 2017.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, Marcos C.; SANTOS, Ricardo V. (Org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.

SEYFERTH, Giralda. Imigrantes, estrangeiros: a trajetória de uma categoria incomoda no campo político. In: **26a Reunião Brasileira de Antropologia**, Porto Seguro, jun. 2008. Disponível em: http://www.imigracaohistorica.info/uploads/1/3/0/0/130078887/seyferth_giralda._imigrantes_estrangeiros_a_trajet%C3%B3ria_de_uma_categoria_inc%C3%B4moda_no_campo_pol%C3%ADtico.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

SHOHAMY, Elana G. **Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches**. Abingdon: Routledge, 2006.

SILVA, G. J.; CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. **Refúgio em Números**. 5. ed. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

SILVA, Jonathan Z. **Contribuições dos estudos brasileiros de letramento científico para as práticas de pesquisa na educação básica**. 2020. 172f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

SILVA, Lucas R. **A inclusão de imigrantes na educação básica em Caxias do Sul: um estudo de caso na perspectiva das violências de Galtung e Fanon**. 2018. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SILVA, Naiara S. **"Eu falo boliviano e brasileiro": a educação linguística de filhos de imigrantes bolivianos em uma instituição de educação infantil da rede pública do município de Carapicuíba, região metropolitana de São Paulo**. 2018. 132f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SILVEIRA, Ana P. K. Escolas Bilíngues em Região de Imigração: O caso de Pomerode/SC. **Revista da ABRALIN**, v. 9, n. 1, p. 41-71, jan./jun. 2010.

SILVEIRA, Denise T.; CÓRDOVA, Fernanda P. Unidade 2 - A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 33-44.

SNYDER, Hannah. Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. **Journal of Business Research**, Oslo, n. 104, p. 333-339, 2019.

SOARES, Cybele F. Trabalho docente e a questão imigrante. In: **IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro, de Política e Administração da Educação**, Porto, Portugal, 14-16 abr. 2014.

SOARES, Cybele F. **Imigrantes e nacionais: um estudo sobre as relações sociais em sala de aula**. 2015. 79f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SONAI, Sabrina A. **Representações sociais de professores sobre o ingresso de imigrantes nas escolas públicas do Distrito Federal**. 2019. 139f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SOUSA, Suzyanne Valeska M. O conceito de refugiado: historicidade e institucionalização. In: ANPUH. **30º Simpósio Nacional de História**, Recife, 2019.

SPOLSKY, Bernard. **Language policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SPRANDEL, Marcia A. Migração e crime: A lei 6815, de 1980. **REHMU - Rev. Interdisciplinar de Mobilidade Humana**, Brasília, Ano XXIII, n. 45, p. 145-168, jul./dez. 2015.

STREET, B. Literacy events and literacy practices: Theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. (Eds.). **Multilingual literacies: reading and writing different worlds**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000. p.17-29.

SUYEYASSU, Sueidy P. **Currículo e interculturalidade: imigrantes no ambiente multicultural em uma escola na cidade de São Paulo**. 2019. 203f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

TOZONI-REIS, Marília F. C. **Metodologia de Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

UNDESA. **International Migration 2019 - Report**. Nova York: United Nations, Department of Economic and Social Affairs, 2019. Disponível em: https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/InternationalMigration2019_Report.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1996. Disponível em: https://pen-international.org/app/uploads/drets_culturals389.pdf Acesso em 23 maio 2020.

UNIBANCO. Equidade: o papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes. **Aprendizagem em foco**, n. 38, p. 1–4, fev. 2018. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2018/02/Aprendizagem_em_foco-n.38.pdf Acesso em: 13 maio 2020.

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/01419870701599465>. Acesso em: 21 jul. 2020.

VILLEN, Patricia. “Fronteiras porosas” e a explosão da mobilidade indocumentada. **Argumentum**, v. 8, n. 3, p. 29-39, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475555258008>. Acesso em: 14 jan. 2021.

VOSGERAU, Dilmeire S. R.; ROMANOWSKI, Joana P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogos Educ**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr., 2014.

VYGOSTSKY, Lev S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALDMAN, Tatiana C. **O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito**. 238f. Dissertação (Mestrado em Direito), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

WEI, Li. **The Bilingualism Reader**. London and New York: Routledge, 2006.

WEI, Li. Introducing Applied Linguistics. In: WEI, Li; WILEY & SONS, John (Org.). **Applied Linguistics**, Incorporated, 2013. Disponível em: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/sfu-ebooks/detail.action?docID=1584002>. Acesso em: 20 maio 2020.

YU, Michele S. M.; WELTER, Viviane S.; BERGER, Isis R. A cooficialização de línguas no Brasil: competência legislativa e empoderamento de línguas minoritárias. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/cccss/2017/04/cooficializacao-linguas-brasil.html>. Acesso em: 03 nov. 2020.

ZIMMER, Márcia C.; FINGER, Ingrid; SCHERER, Lilian. Do bilinguismo ao multilinguismo: intersecções entre a psicolinguística e a neurolinguística. **ReVEL**, Porto Alegre, v. 6, n. 11, p. 1-28, ago. 2008.

APÊNDICE A: QUADRO COM INFORMAÇÕES SOBRE TESES, DISSERTAÇÕES E MONOGRAFIAS BRASILEIRAS UTILIZADAS PARA A CONSTRUÇÃO DOS INFOGRÁFICOS DAS PÁGINAS 71 E 72

	Teses	IES	Área/ sub- área	Dissertações	IES	Área/ sub- área	Monografias	IES	Área
2019	Alexandre (2019)	UFSCAR	SOCIOLO	Gouveia (2019)	USP	LET LA	Bertiotti (2019)	UFFS Chapecó	LET
	Suyeyassu (2019)	PUCSP	EDU	Sonai (2019)	UNB	LET LA	Araldi (2019)	UFFS Erechim	PEDA
	Braga (2019)	MACKENZIE	EDU	Masella (2019)	PUCSP	EDU	Martins (2019)	UNILA	LET
2018	Salino (2018)	PUCSP	LET Lín. Portuguesa	Silva, N. (2018)	UNICAMP	LET LA	Bergamasco (2018)	UNIPAMPA	LET
				Neves (2018)	UFMG	LET LA			
				Greuel (2018)	UFSC	LET Ling.			
				Silva, L. (2018)	PUCRS	EDU			
			Santos (2018)	PUCSP (profissional)	EDU				
2017				Santos (2017)	UNIR	LET			
2016	Molinari (2016)	PUCSP	EDU	Rosa (2016)	PUCSP	EDU			
				Gabriel (2016)	USP	EDU			
2015				Miyahora (2015)	PUCSP	EDU			
				Soares (2015)	PUCSP	EDU			
				Alves (2015)	MACKENZI	EDU			
2014				Gonçalves (2014)	UNINOVE	EDU			
2012				Waldman (2012)	MACKENZI	DIREI			
2009				Andrade (2009)	UNB	LET LA			
2007				Morais (2007)	UNINOVE	EDU			

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE B: QUADRO COM INFORMAÇÕES DE ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS, LIVROS OU ANAIS DE EVENTOS ACADÊMICOS BRASILEIROS UTILIZADOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS INFOGRÁFICOS DAS PÁGINAS 71 E 72

	Artigos publicados em →	Periódico	Livro	Anais de evento Acadêmico
	Russo, Mendes e Borri-Anadon (2020)	Cadernos de Pesquisa		
2019	Arroyo (2019)			VI Conedu: Congresso Nacional de Educação - Fortaleza - CE de 24 a 26 de outubro de 2019
	Pereira, Contiguiba e Souza (2019)	Revista Presença Geográfica		
	Pereira, Silva e Peters (2019)	Revista Presença Geográfica		
	Roldão e Souza (2019)	Interlogos: Revista Científica Interdisciplinar		
	Bulla et al. (2019)		Ebook - Língua de acolhimento: Experiências no Brasil e no mundo	
2018	Rodrigues, Ramos e Ramos (2018)			III Seminário Internacional em Sociedade e Cultura na Pan-Amazônia - UFAM - dias 21 a 23 de novembro de 2018
	Lages e Silva et al. (2018)	Revista Lusófona de Educação		
	Diniz e Neves (2018)	Revista X		
	Azevedo e Amaral (2018)			V Encontro Nacional e VIII Simpósio Infância e Educação - UFG – Regional Catalão - dias 14, 15 e 16 de junho de 2018
2017	Bulla et al. (2017)	Organon		
	Araújo e Contreras (2017)			EDUCERE – XIII Congresso Nacional de Educação – PUCPR, IV Seminário Inter. de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e VI Seminário Internacional Profissionalização Docente (Cátedra Unesco), de 28 a 31 de agosto de 2017.
	Alves (2017)			V Simpósio de Pesquisa sobre Migrações - UFRJ - dias 16 e 20 de outubro de 2017
2016	Schmidt, Piccinni e Volkmer (2016)	Revista Signos		
2014	Rodrigues et al. (2014)	Cadernos Ceru		
	Cotinguiba e Cotinguiba (2014)	Revista Pedagógica: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó		

Fonte: Elaborado pela autora.