

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES et de l'UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

École doctorale : École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines

Spécialité : Didactique et Linguistique

Unité de recherche : Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles

« On n'a rien de tout prêt, on est en construction » : la politique linguistique pour les étudiants migrants et réfugiés dans les écoles municipales de Belo Horizonte

« We don't have anything ready, we're a work in progress » : the language policy for migrant and refugee students in the municipal schools of Belo Horizonte

Présentée par :

« Batista, Liliane »

Direction de thèse :

Christian DEGACHE

Professeur des Universités, Université Grenoble Alpes

Leandro DINIZ

Professor Associado, Universidade Federal de Minas Gerais

Rapporteurs :

Sílvia MELO-PFEIFER

Professeure des Universités, Universität Hamburg

Sandra CAVALCANTE

Maitresse de Conférences, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Thèse soutenue publiquement le « 30/04/25 », devant le jury composé de :

Nildiceia ROCHA

Professeure des Universités, Universidade Estadual Paulista

Catherine CARRAS

Maitresse de Conférences, Université Grenoble Alpes

Sílvia MELO-PFEIFER

Professeure des Universités, Universität Hamburg

Sandra CAVALCANTE

Maitresse de Conférences, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Présidente

Examinatrice

Rapporteure

Rapporteure



Titre : « On n'a rien de tout prêt, on est en construction » : la politique linguistique pour les étudiants migrants et réfugiés dans les écoles municipales de Belo Horizonte

Mots clés : Politiques linguistiques; migrants et réfugiés; enseignement scolaire; langue de scolarisation; plurilinguisme.

Résumé :

Cette thèse de doctorat a pour objectif d'analyser la construction de la politique linguistique destinée à l'accueil des étudiants migrants et réfugiés dans les écoles municipales de Belo Horizonte, en vue de contribuer à son renforcement. Sa base théorique repose sur la Linguistique Appliquée Indisciplinaire, connue au Brésil comme *Linguística Aplicada Indisciplinar* (Moita Lopes, 2006), et sur les études sur les politiques linguistiques (Shohamy, 2006). Cette recherche, de nature qualitative, autoethnographique et interprétativiste, s'est appuyée sur trois principaux instruments pour la production de données : i) les discours de dix professionnels travaillant dans l'éducation des migrants et des réfugiés dans le Réseau Municipal d'Éducation de Belo Horizonte ainsi que de deux professeures-chercheuses, recueillis lors de cinq rencontres de formation réalisées au second semestre 2022 ; ii) 25 réponses de directeurs et coordinateurs à un questionnaire adressé aux écoles accueillant des étudiants migrants et réfugiés ; iii) mon journal en tant qu'enseignante et chercheuse, relatant ma première expérience d'enseignement du portugais comme langue d'accueil en 2017. En croisant les données, nous avons identifié les représentations construites par les acteurs impliqués dans les politiques linguistiques municipales en faveur des étudiants migrants et réfugiés à Belo Horizonte. Ces représentations concernent la perception des professionnels de l'éducation quant aux notions de « politiques linguistiques », « étudiants migrants et réfugiés » et « répertoires linguistiques ». Sur la base de cette identification, nous avons élaboré des catégories d'analyse (Bardin, 2011) afin d'examiner comment ces représentations influencent la formulation et la mise en œuvre des politiques linguistiques au sein du Réseau Municipal d'Éducation de Belo Horizonte. Les résultats montrent que, malgré des avancées, plusieurs défis restent à relever, notamment le manque de préparation des enseignants à agir dans le contexte migratoire et l'absence de politiques linguistiques institutionnelles pour ce contexte. L'analyse révèle une tendance à l'invisibilisation des étudiants ainsi que de leur diversité linguistique et culturelle, ce qui impacte directement leur adaptation et leur accès au savoir. À partir des réflexions issues de cette recherche, il apparaît essentiel de proposer une formation destinée aux enseignants, aux gestionnaires et à la communauté scolaire, intégrant les principes d'une éducation plurilingue et interculturelle. Dans cette perspective, la valorisation du bi/plurilinguisme en milieu scolaire pourrait offrir une plus grande visibilité aux étudiants, constituant ainsi une avancée significative dans la construction d'une politique linguistique en faveur des migrants et réfugiés à Belo Horizonte.

Title: « We don't have anything ready, we're a work in progress » : the language policy for migrant and refugee students in the municipal schools of Belo Horizonte

Keywords: Language policies; migrants and refugees; elementary education; language of schooling; multilingualism.

Abstract: This doctoral thesis aims to analyze the construction of language policy for the inclusion of migrant and refugee students in municipal schools in Belo Horizonte, with a view to contributing to its strengthening. Its theoretical foundation is primarily based on Indisciplinary Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006) and studies on language policies (Shohamy, 2006). This is a qualitative, autoethnographic, and interpretivist study that employed three main instruments for data generation: i) the discourse of ten professionals working with migrant and refugee education in the Municipal Education System of Belo Horizonte, as well as two teacher-researchers, collected during five training meetings held in the second semester of 2022; ii) 25 responses from school principals and coordinators to a questionnaire sent to schools with migrant and refugee students; and iii) my personal journal as a teacher and researcher, documenting my first experience teaching Portuguese as a welcoming language in 2017. Through data triangulation, we identified the representations constructed by the actors involved in municipal language policies targeting migrant and refugee students in Belo Horizonte. These representations concern how education professionals perceive the notions of "language policies", "migrant and refugee students", and "their linguistic repertoires". Based on these findings, we developed analytical categories (Bardin, 2011) to examine how such representations influence the formulation and implementation of language policies in the Municipal Education System of Belo Horizonte. The results show that, despite progress, several challenges remain, including the

lack of teacher preparation for working in migratory contexts and the absence of institutional language policies tailored to this reality. The analysis reveals a tendency toward the invisibilization of students and their linguistic and cultural diversity, which directly impacts their adaptation and access to knowledge. Based on the reflections presented in this research, it becomes evident that training for teachers, school administrators, and the broader school community is essential. Such training should incorporate the principles of a plurilingual and intercultural education. In this regard, valuing bi/plurilingualism in the school context may enhance student visibility, representing an important step toward building a language policy for migrants and refugees in the city of Belo Horizonte.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

**UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES
ÉCOLE DOCTORALE LANGUES, LITTÉRATURES ET SCIENCES HUMAINES
LABORATOIRE DE LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE DES LANGUES
ETRANGÈRES ET MATERNELLES**

Liliane Francisca Batista

**“A GENTE NÃO TEM NADA PRONTO, A GENTE TÁ EM CONSTRUÇÃO”:
A POLÍTICA LINGÜÍSTICA PARA ESTUDANTES MIGRANTES E REFUGIADOS
NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BELO HORIZONTE**

**« ON N’A RIEN DE TOUT PRÊT, ON EST EN CONSTRUCTION » : LA
POLITIQUE LINGUISTIQUE POUR LES ÉTUDIANTS MIGRANTS ET REFUGIÉS
DANS LES ÉCOLES MUNICIPALES DE BELO HORIZONTE**

Belo Horizonte

2025

Liliane Francisca Batista

**“A GENTE NÃO TEM NADA PRONTO, A GENTE TÁ EM CONSTRUÇÃO”:
A POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA ESTUDANTES MIGRANTES E REFUGIADOS
NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BELO HORIZONTE**

**« ON N’A RIEN DE TOUT PRET, ON EST EN CONSTRUCTION » : LA
POLITIQUE LINGUISTIQUE POUR LES ETUDIANTS MIGRANTS ET REFUGIES
DANS LES ECOLES MUNICIPALES DE BELO HORIZONTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Poslin) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e ao Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles da Université Grenoble Alpes (UGA), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada pela UFMG e Doutora em Ciências da Linguagem pela UGA.

Área de concentração no Poslin (FALE/UFMG): Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: (3A) Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Especialidade na École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines (UGA): Didactique et Linguistique

Orientadores: Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz (UFMG) e Prof. Dr. Christian Jean-Marie Régis Degache (UGA)

Belo Horizonte

2025

B333g

Batista, Liliane Francisca.

"A gente não tem nada pronto, a gente tá em construção" [manuscrito] : a política linguística para estudantes migrantes e refugiados nas escolas municipais de Belo Horizonte / Liliane Francisca Batista. – 2025.

1 recurso online (236 f. : il., map., tabs., grafs., color.) : pdf.

Orientador: Leandro Rodrigues Alves Diniz.

Orientador: Christian Jean-Marie Régis Degache.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Tese apresentada em regime de cotutela: Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles da Université Grenoble Alpes e Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Com: "On n'a rien de tout pret, on est en construction": la politique linguistique pour les étudiants migrants et réfugiés dans les écoles municipales de Belo Horizonte.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 215-223.

Apêndices: f. 224-226.

Anexos: f. 227-232.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Belo Horizonte (MG) – Teses. 2. Política linguística – Belo Horizonte (MG) – Teses. 3. Professores de português – Formação – Teses. 4. Imigrantes – Condições sociais – Teses. 5. Linguística aplicada – Teses. I. Diniz, Leandro Rodrigues Alves. II. Degache, Christian Jean-Marie Régis. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. IV. Université Grenoble Alpes. Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles. V. "On n'a rien de tout pret, on est en construction" [manuscrito] : la politique linguistique pour les étudiants migrants et réfugiés dans es écoles municipales de Belo Horizonte.

CDD : 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FOLHA DE APROVAÇÃO

"A gente não tem nada pronto, a gente tá em construção": a política linguística para estudantes migrantes e refugiados nas escolas municipais de Belo Horizonte

LILIANE FRANCISCA BATISTA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 30 de abril de 2025, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Leandro Rodrigues Alves Diniz - Orientador
UFMG

Prof(a). Christian Jean Marie Regis Degache - Coorientador
Université Grenoble Alpes

Prof(a). Nildiceia Aparecida Rocha
UNESP

Prof(a). Sílvia Maria Martins Melo Pfeifer
Universität Hamburg

Prof(a). Catherine Carras
Université Grenoble Alpes

Prof(a). Sandra Maria Silva Cavalcante
PUC-MG

Belo Horizonte, 30 de abril de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Leandro Rodrigues Alves Diniz, Professor do Magistério Superior**, em 05/05/2025, às 11:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Catherine Brigitte Carras, Usuária Externa**, em 13/05/2025, às 15:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandra Maria Silva Cavalcante, Usuária Externa**, em 13/05/2025, às 16:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sílvia Maria Martins Melo Pfeifer, Usuária Externa**, em 14/05/2025, às 04:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nildicéia Aparecida Rocha, Usuária Externa**, em 14/05/2025, às 16:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Christian Jean Marie Regis Degache, Usuário Externo**, em 06/06/2025, às 11:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4170340** e o código CRC **29C6BA42**.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

À minha mãe, Cecília Jermana Pinto Batista.
A todas/todos aquelas/aqueles que deixam seus lares.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela vida, sua magia e seus mistérios.

Aos meus pais, por serem quem são e por contribuírem para eu ser quem sou.

Às minhas ancestrais, por abrirem caminhos.

À minha família, por compreenderem minhas ausências.

Aos meus amigos, pela presença.

Aos meus orientadores, Leandro Diniz e Christian Degache, pelos diálogos, pelos ensinamentos, pelo incentivo, pela confiança e por me tornarem pesquisadora.

Às professoras Sílvia Melo-Pfeifer e Sandra Cavalcante, por aceitarem o convite para serem pré-rapporteurs.

Novamente, a Sílvia Melo-Pfeifer e Sandra Cavalcante, e a Catherine Carras, Nildicéia Rocha, Ana Cecília Bizon e Kátia Bernardon, pela leitura da tese e por todas as contribuições.

Aos professores Diana-Lee Simon, Stéphanie Galligani, Cyril Trimaille e Beatriz Villa, por me aceitarem em seu grupo de trabalho, com tanto carinho e generosidade.

Ao professor Guillaume Cornu, pela gentileza em me receber em suas aulas de FLE.

Ao laboratório LIDILEM, da Université Grenoble Alpes, pelo acolhimento sensível e cuidadoso.

Às colegas do Doutorado, pelas trocas.

Aos colegas de trabalho, pelos conselhos e presença diária.

Ao Núcleo de Línguas e ao Núcleo de Políticas Educacionais para Estudantes em Situação de Migração, pelo espaço fértil de inquietudes e descobertas.

À Secretaria Municipal de Educação, por permitir a realização desta investigação.

Aos migrantes, que me ensinam, todos os dias, sobre migração de um jeito único e particular.

Especialmente às estudantes, Xian e Luana, por me aceitarem em seu percurso acadêmico e por me abrirem caminhos.

Ao DIPROlinguas, pela oportunidade de aprendizado e conexões.

À CAPES, pelo financiamento do Doutorado-sanduíche e posterior cotutela.

A todos aqueles e aquelas que fizeram parte desta pesquisa.

A quem, de alguma forma, em algum momento, cruzou meu caminho, muito obrigada!

*de repente todos somos imigrantes
trocando uma casa pela outra
primeiro trocamos o ventre pelo ar
depois o subúrbio pela cidade imunda
em busca de uma vida melhor
mas alguns de nós abandonam sua terra por completo*

Rupi Kahur

RESUMO

Esta tese de Doutorado tem como objetivo analisar a construção da política linguística para o acolhimento de estudantes migrantes e refugiados nas escolas municipais de Belo Horizonte, com vistas a contribuir para seu fortalecimento. Sua base teórica está fundamentada, principalmente, na Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006) e nos estudos sobre políticas linguísticas (Shohamy, 2006). Esta pesquisa, de natureza qualitativa, se valeu de três principais instrumentos para a geração de registros, a saber: i. o discurso de dez profissionais que trabalham com a educação de migrantes e refugiados na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e duas professoras pesquisadoras, a partir de cinco Encontros de Formação realizados durante o segundo semestre de 2022; ii) 25 respostas de gestores e coordenadores, a um questionário enviado às escolas com presença de estudantes migrantes e refugiados e; iii) meu diário como professora e pesquisadora, com relatos da minha primeira experiência como professora de Português como Língua de Acolhimento, durante o ano de 2017. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, autoetnográfica e interpretativista, pois seu interesse central está na interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e suas ações. No cruzamento dos dados, identificamos as representações que emergiram, principalmente, das falas de professores e gestores que participaram da pesquisa, seja por meio dos Encontros de Formação ou nas respostas ao questionário, sobre a ideia concebida em relação a “políticas linguísticas”, “estudantes migrantes e refugiados” e “seus repertórios linguísticos”. Os dados apontaram, também, alguns desafios próprios da educação em contexto de migração. Sob a base desses dados, construímos categorias de análise (Bardin, 2011) para examinar como essas representações influenciam a formulação e a implementação das políticas linguísticas na RME-BH que, conforme resultados, apesar dos avanços, ainda encontra obstáculos a serem superados, como a falta de preparo dos professores para atuarem em contexto de migração e a carência de políticas linguísticas institucionais para o referido cenário. A análise revela que há uma tendência à invisibilização dos estudantes e da sua diversidade linguística e cultural, o que impacta diretamente a adaptação dos estudantes e o acesso ao saber. Com base nas reflexões contidas nesta pesquisa, ganha destaque a necessidade de formação voltada para professores, gestores e comunidade escolar, que contemple uma educação plurilíngue e intercultural. Nesse sentido, a valorização do bi/plurilinguismo no contexto escolar pode conferir maior visibilidade aos estudantes, consolidando um passo importante na construção da política linguística para migrantes e refugiados na cidade de Belo Horizonte.

Palavras-chave: Políticas linguísticas; migrantes e refugiados; educação básica; língua de escolarização; bi/plurilinguismo.

RÉSUMÉ

Cette thèse de doctorat a pour objectif d'analyser la construction de la politique linguistique destinée à l'accueil des étudiants migrants et réfugiés dans les écoles municipales de Belo Horizonte, en vue de contribuer à son renforcement. Sa base théorique repose sur la Linguistique Appliquée Indisciplinaire, connue au Brésil comme *Linguística Aplicada Indisciplinar* (Moita Lopes, 2006), et sur les études sur les politiques linguistiques (Shohamy, 2006). Cette recherche, de nature qualitative, autoethnographique et interprétativiste, s'est appuyée sur trois principaux instruments pour la production de données : i) les discours de dix professionnels travaillant dans l'éducation des migrants et des réfugiés dans le Réseau Municipal d'Éducation de Belo Horizonte ainsi que de deux professeures-chercheuses, recueillis lors de cinq rencontres de formation réalisées au second semestre 2022 ; ii) 25 réponses de directeurs et coordinateurs à un questionnaire adressé aux écoles accueillant des étudiants migrants et réfugiés ; iii) mon journal en tant qu'enseignante et chercheuse, relatant ma première expérience d'enseignement du portugais comme langue d'accueil en 2017. En croisant les données, nous avons identifié les représentations construites par les acteurs impliqués dans les politiques linguistiques municipales en faveur des étudiants migrants et réfugiés à Belo Horizonte. Ces représentations concernent la perception des professionnels de l'éducation quant aux notions de « politiques linguistiques », « étudiants migrants et réfugiés » et « répertoires linguistiques ». Sur la base de cette identification, nous avons élaboré des catégories d'analyse (Bardin, 2011) afin d'examiner comment ces représentations influencent la formulation et la mise en œuvre des politiques linguistiques au sein du Réseau Municipal d'Éducation de Belo Horizonte. Les résultats montrent que, malgré des avancées, plusieurs défis restent à relever, notamment le manque de préparation des enseignants à agir dans le contexte migratoire et l'absence de politiques linguistiques institutionnelles pour ce contexte. L'analyse révèle une tendance à l'invisibilisation des étudiants ainsi que de leur diversité linguistique et culturelle, ce qui impacte directement leur adaptation et leur accès au savoir. À partir des réflexions issues de cette recherche, il apparaît essentiel de proposer une formation destinée aux enseignants, aux gestionnaires et à la communauté scolaire, intégrant les principes d'une éducation plurilingue et interculturelle. Dans cette perspective, la valorisation du bi/plurilinguisme en milieu scolaire pourrait offrir une plus grande visibilité aux étudiants, constituant ainsi une avancée significative dans la construction d'une politique linguistique en faveur des migrants et réfugiés à Belo Horizonte.

Mots-clés: Politiques linguistiques; migrants et réfugiés; enseignement scolaire; langue de scolarisation; bi/plurilinguisme.

RESUMEN

Esta tesis doctoral tiene como objetivo analizar la construcción de la política lingüística para la acogida de estudiantes migrantes y refugiados en las escuelas municipales de Belo Horizonte, con el propósito de contribuir a su fortalecimiento. Su base teórica se fundamenta, principalmente, en la Lingüística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006) y en los estudios sobre políticas lingüísticas (Shohamy, 2006). Se trata de una investigación de naturaleza cualitativa, autoetnográfica e interpretativista, que empleó tres instrumentos principales para la generación de datos: i) los discursos de diez profesionales que trabajan en la educación de migrantes y refugiados en la Red Municipal de Educación de Belo Horizonte, así como de dos profesoras investigadoras, recogidos durante cinco encuentros de formación realizados en el segundo semestre de 2022; ii) 25 respuestas de gestores y coordinadores a un cuestionario enviado a escuelas con presencia de estudiantes migrantes y refugiados; y iii) mi diario como profesora e investigadora, con relatos de mi primera experiencia como docente de portugués como lengua de acogida, en el año 2017. A partir del cruce de datos, identificamos las representaciones construidas por los actores que participan en las políticas lingüísticas municipales dirigidas a los estudiantes migrantes y refugiados en la ciudad de Belo Horizonte. Estas representaciones se refieren a la concepción que tienen los profesionales de la educación sobre las nociones de “políticas lingüísticas”, “estudiantes migrantes y refugiados” y “sus repertorios lingüísticos”. Con base en esta identificación, elaboramos categorías de análisis (Bardin, 2011) para examinar cómo dichas representaciones influyen en la formulación e implementación de las políticas lingüísticas en la Red Municipal de Educación de Belo Horizonte. Los resultados muestran que, a pesar de los avances, aún persisten desafíos por superar, como la falta de preparación docente para actuar en contextos migratorios y la ausencia de políticas lingüísticas institucionales para dicho escenario. El análisis revela una tendencia a la invisibilización de los estudiantes y de su diversidad lingüística y cultural, lo que impacta directamente en su adaptación y acceso al conocimiento. A partir de las reflexiones contenidas en esta investigación, se destaca la necesidad de una formación dirigida a docentes, gestores y a la comunidad escolar, que incorpore los principios de una educación plurilingüe e intercultural. En este sentido, la valorización del bi/plurilingüismo en el contexto escolar puede conferir una mayor visibilidad a los estudiantes, consolidando un paso importante en la construcción de la política lingüística para migrantes y refugiados en la ciudad de Belo Horizonte.

Palabras clave: Políticas lingüísticas; migrantes y refugiados; educación básica; lengua de escolarización; bi/plurilingüismo.

ABSTRACT

This doctoral thesis aims to analyze the construction of language policy for the inclusion of migrant and refugee students in municipal schools in Belo Horizonte, with a view to contributing to its strengthening. Its theoretical foundation is primarily based on Indisciplinary Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006) and studies on language policies (Shohamy, 2006). This is a qualitative, autoethnographic, and interpretivist study that employed three main instruments for data generation: i) the discourse of ten professionals working with migrant and refugee education in the Municipal Education System of Belo Horizonte, as well as two teacher-researchers, collected during five training meetings held in the second semester of 2022; ii) 25 responses from school principals and coordinators to a questionnaire sent to schools with migrant and refugee students; and iii) my personal journal as a teacher and researcher, documenting my first experience teaching Portuguese as a welcoming language in 2017. Through data triangulation, we identified the representations constructed by the actors involved in municipal language policies targeting migrant and refugee students in Belo Horizonte. These representations concern how education professionals perceive the notions of “language policies”, “migrant and refugee students”, and “their linguistic repertoires”. Based on these findings, we developed analytical categories (Bardin, 2011) to examine how such representations influence the formulation and implementation of language policies in the Municipal Education System of Belo Horizonte. The results show that, despite progress, several challenges remain, including the lack of teacher preparation for working in migratory contexts and the absence of institutional language policies tailored to this reality. The analysis reveals a tendency toward the invisibilization of students and their linguistic and cultural diversity, which directly impacts their adaptation and access to knowledge. Based on the reflections presented in this research, it becomes evident that training for teachers, school administrators, and the broader school community is essential. Such training should incorporate the principles of a plurilingual and intercultural education. In this regard, valuing bi/plurilingualism in the school context may enhance student visibility, representing an important step toward building a language policy for migrants and refugees in the city of Belo Horizonte.

Keywords: Language policies; migrants and refugees; basic education; language of schooling; bi/multilingualism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Desempenho escolar dos estudantes.....	69
Quadro 2 – Apontamentos, críticas e sugestões	71
Quadro 3 – Corpus da Tese	78
Quadro 4 – Representação de Política Linguística.....	144
Figura 1 – Folder de divulgação do 1º Encontro de Formação	73
Figura 2 – Folder de divulgação do 2º Encontro de Formação	74
Figura 3 – Folder de divulgação do 3º Encontro de Formação	75
Figura 4 – Folder de divulgação do 4º Encontro de Formação	76
Figura 5 – Folder de divulgação do 5º Encontro de Formação	77
Figura 6 – Mapa com divisão regional de Belo Horizonte.....	84
Figura 7 – Atividade de língua portuguesa.....	101
Gráfico 1 – Número de estudantes migrantes e refugiados por nível de ensino e regional na RME-BH.....	87
Gráfico 2 – Total de estudantes migrantes e refugiados por ano.....	89
Gráfico 3 – Nacionalidade dos estudantes contemplados com aulas de PLAc em 2018	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de participantes nos Encontros de Formação.....	77
Tabela 2 – Perfil dos migrantes e refugiados inscritos no CadÚnico.....	81
Tabela 3 – Número de estudantes migrantes e refugiados por nível de ensino e regional matriculados na RME-BH	85

LISTA DE RECORTES

Recorte 1 - Pesquisadora 1	104
Recorte 2 - Professora EJA	123
Recorte 3 - Pesquisadora 2	124
Recorte 4 - Professora Anos Iniciais	125
Recorte 5 - Diretora	129
Recorte 6 - Diretora	131
Recorte 7 - Diretora	135
Recorte 8 - Professora da EJA	136
Recorte 9 - Professora dos Anos Iniciais	137
Recorte 10 - Gestora 1	139
Recorte 11 - Gestora 3	145
Recorte 12 - Gestora 3	146
Recorte 13 - Gestora 1	147
Recorte 14 - Gestora 3	149
Recorte 15 - Gestora 3	151
Recorte 16 - Gestora 3	152
Recorte 17 - Gestora 2	155
Recorte 18 - Gestora 1	156
Recorte 19 - Gestora 3	157
Recorte 20 - Professora dos Anos Iniciais	165
Recorte 21 - Professora dos Anos Iniciais	166
Recorte 22 - Gestora 3	167
Recorte 23 - Gestora 3	169
Recorte 24 - Gestora 3	170
Recorte 25 - Gestora 3	172
Recorte 26 - Professora Espectadora 1	173
Recorte 27 - Diretora	176
Recorte 28 - Professora dos Anos Iniciais	177
Recorte 29 - Diretora	179
Recorte 30 - Professora dos Anos Iniciais	181
Recorte 31 - Diretora	181
Recorte 32 - Professora dos Anos Iniciais	184
Recorte 33 - Professora dos Anos Iniciais	185
Recorte 34 - Pesquisadora 1	188
Recorte 35 - Professora da EJA	191
Recorte 36 - Professora da EJA	193
Recorte 37 - Professora dos Anos Iniciais	195
Recorte 38 - Professora Espectadora 2	197
Recorte 39 – Diretora	198
Recorte 40 - Professora dos Anos Iniciais	199
Recorte 41 - Professora da EJA	199
Recorte 42 - Professora dos Anos Iniciais	207

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CadÚnico	Cadastro Único para Programas Sociais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASNAV	Centres Académiques pour la Scolarisation des Enfants Allophones Nouvellement Arrivés et des Enfants Issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs
CBC	Currículo Básico Comum
CE	Conselho da Europa
CEB	Câmara de Educação Básica
CLIC	Centro de Línguas, Linguagens, Inovação e Criatividade
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEP/UFMG	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COFECUB	Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil
CPF	Cadastro de Pessoa Física
DIRE	Diretoria Regional de Educação
DIPROlinguas	Distância e proximidade entre português, francês e outras línguas: potencial de reflexão comparativa
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FALE	Faculdade de Letras
FLE	Français Langue Étrangère
FLS	Francês como Língua Segunda
FLSCo	Français Langue de Scolarisation
GEPPLA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Português como Língua Adicional
GINED	Gerência de Informações Educacionais

GT ACOLHEMAR	Grupo de Trabalho para o Acolhimento e o Acompanhamento de Estudantes Migrantes, Apátridas, Refugiados e Retornados
Gviso	Gerência de Vigilância Socioassistencial
IC	Intercompreensão
IES	Instituição de Ensino Superior
LAI	Linguística Aplicada Indisciplinar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LER	Círculo de Leitura e Escrita com Refugiados e Migrantes
LIDILEM	Laboratoire de Recherche en Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles
NUPEM	Núcleo de Políticas Educacionais para Estudantes em Situação de Migração
ONG	Organização Não Governamental
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PEI	Programa Escola Integrada
PL	Políticas Linguísticas
PLA	Português Língua Adicional
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
PLM	Português Língua Materna
POSLIN	Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
PPT	Português Para Todos
PUC Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
QECR	Quadro Comum Europeu para o Ensino de Língua
RME-BH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SGE	Sistema de Gestão Escolar
SISMIGRA	Sistema de Registro Nacional Migratório
SMASAC	Secretaria Municipal de Assistência Social, Segurança Alimentar e Cidadania
SMED-BH	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

UFV	Universidade Federal de Viçosa
UGA	Université Grenoble Alpes
UPE2A	Unité Pédagogique pour Elèves Allophones nouvellement Arrivés
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	22
1 CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	31
1.1 Linguística Aplicada Indisciplinar	34
1.2 Políticas Linguísticas.....	37
1.3 Representação.....	41
1.4 Bi/plurilinguismo	46
1.5 Conceitos de língua	51
1.5.1 Língua materna.....	51
1.5.2 Língua de acolhimento	55
1.5.3 Língua de escolarização	57
1.6 Letramento escolar	59
2 CAPÍTULO 2 – CENÁRIO DE PESQUISA	67
2.1 Tipo e corpus de pesquisa	67
2.1.1 Desempenho escolar dos estudantes.....	69
2.1.2 Apontamentos, críticas e sugestões da escola	71
2.1.3 Encontros de formação de professores	72
2.2 Procedimentos éticos.....	80
2.3 A migração em Belo Horizonte.....	80
2.4 A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.....	83
2.4.1 Histórico	88
2.4.2 Marcos legais.....	94
3 CAPÍTULO 3 – A (NÃO) INSERÇÃO DE ESTUDANTES MIGRANTES E REFUGIADOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BELO HORIZONTE.....	98
3.1 A participação de estudantes migrantes e refugiados nas disciplinas escolares	99
3.2 O ensino de PLAc	106
3.2.1 Letramento escolar	106
3.2.2 Valores de educação em jogo	113
3.2.3 Demandas não escolares.....	116
3.2.4 Politização	119
3.3 Alfabetização.....	122
3.4 Avaliação.....	127
3.5 Comunicação com os alunos e seus responsáveis.....	132
3.6 O que a experiência ensina: caminhos para outros contextos	140
4 CAPÍTULO 4 – A POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA MIGRANTES E REFUGIADOS NA SMED: REPRESENTAÇÕES IDEOLÓGICAS	142
4.1 Representações sobre a política linguística de acolhimento a estudantes migrantes e refugiados na SMED-BH	143
4.1.1 Uma política em construção	144
4.1.2 Uma política de ajuda.....	149
4.1.3 Entre uma política institucional e ações individuais	152
4.1.4 Uma política de todos.....	157
4.1.5 Uma política falha	160
4.2 A invisibilização de estudantes migrantes e refugiados nos sistemas de registro.....	163
4.3 Representações de docentes em relação a estudantes migrantes e refugiados.....	167

4.3.1	Invisibilidade	169
4.3.2	Patologização.....	175
4.3.3	Inferiorização.....	179
4.3.4	Descaracterização	183
4.3.5	Perturbação	190
4.3.6	Supervalorização	195
4.3.7	Compensação.....	197
4.4	Representações sobre o repertório linguístico dos estudantes migrantes e refugiados ..	201
4.4.1	Obstáculo.....	202
4.4.2	Inferior.....	203
4.4.3	Nem uma, nem outra	206
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	209
5.1	Proposições para pesquisas futuras	216
	REFERÊNCIAS	218
	APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	227
	ANEXO 1 - PORTARIA DO NÚCLEO DE LÍNGUAS (2019)	230
	ANEXO 2 - PORTARIA DO GT ACOLHEMAR	232
	ANEXO 3 - DECRETO DO PROGRAMA FALANDO COM O MUNDO.....	234

APRESENTAÇÃO

Segundo dados do Relatório Anual 2024 do Observatório das Migrações Internacionais (Cavalcanti *et al.*, 2024), em 2023, 19,5 milhões de pessoas movimentaram os postos de fronteira da região Sudeste do Brasil, entre entradas e saídas, o que representou 71,2% do total de movimentos registrados em território nacional. Esse movimento demonstra um crescimento de 35,5% em relação a 2022, destacando o papel da região como um polo de atração e trânsito no cenário nacional. Esses dados, além de revelarem tendências migratórias, também levantam questões importantes sobre as políticas públicas necessárias para atender às demandas sociais, econômicas e educacionais dessa população em mobilidade.

É nesse contexto que insere esta pesquisa, fundamentada na minha experiência profissional, vivida inicialmente em uma escola pública municipal de Belo Horizonte. Parto¹ do entendimento de que a prática me leva à pesquisa, de que o desejo e a busca por respostas e soluções me encaminham para onde me encontro agora. O meu olhar e posicionamento ocupam não apenas o lugar da pesquisadora, mas também da professora de língua portuguesa da escola pública. Atualmente, atuo em um departamento da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH) criado para pensar a construção de políticas educacionais para estudantes migrantes e refugiados. Em anos anteriores, coordenei um setor voltado, dentre outras ações, para o acolhimento desse mesmo público. É a partir desse lugar, marcado pela minha trajetória como professora, gestora e pesquisadora, que realizo esta pesquisa.

Minha experiência com ensino de português em contexto de migração na Educação Básica levanta inúmeras interrogações para as quais ainda busco respostas. Essas indagações emergem especialmente a partir da minha prática com o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc)², iniciada em 2017, quando passei a lecionar para duas estudantes chinesas. O desejo por contribuir e lançar luz sobre um cenário, naquele momento, bastante novo para mim e, ainda hoje, carente de estudos e pesquisas, tem sido a força motriz que me impulsiona a ocupar o espaço da academia. O desconforto manifestado pelas estudantes chinesas naquele ano chegou até mim como um pedido silencioso de ajuda e, ao mesmo tempo, me revelou as lacunas de um sistema de educação que falha e que não alcança quem dele mais necessita.

¹ No decorrer da tese, faço uso da primeira pessoa do singular quando me refiro à minha experiência profissional e impressões pessoais e primeira pessoa do plural quando me refiro à pesquisa propriamente dita, no intuito de abarcar, também, as vozes dos meus orientadores.

² O termo “Português como Língua de Acolhimento”, doravante PLAc, será discutido no Capítulo 1.

Minha primeira experiência com o ensino de PLAc a essas duas estudantes foi profundamente transformadora, levando-me a questionar meu próprio fazer pedagógico como professora de Português Língua Materna (PLM). Essa vivência foi essencial para o meu crescimento e amadurecimento profissional, pois me desafiou a revisitar verdades e certezas que pareciam inabaláveis até aquele momento. Nesse processo, reconheci inúmeras falhas, como tentar ensinar gramática da mesma forma que fazia com os estudantes brasileiros falantes de português como língua materna, sem considerar as demandas específicas e particulares que essas discentes chinesas apresentavam. Fui confrontada com questões com as quais nunca havia me deparado e que, muitas vezes, não sabia respondê-las. Surgiam perguntas como a diferença entre ‘mais’ e ‘demais’, ‘fosse’ e ‘faço’, ‘droga’ e ‘troca’, ‘coitado’ e ‘cuidado’, ‘direito’ e ‘diretor’ ou ainda o significado ou a diferença de expressões como “estou pensando em você” e “estou com saudade de você”. Para respondê-las de forma simples, eu passava por várias tentativas frustradas até que, finalmente, percebia que a dúvida havia sido esclarecida. Outras vezes, elas me demandavam ajuda no dever de casa, me perguntavam o que significava a palavra “índio”, tão ouvida nas aulas de história, ou o que era “despacito”, canção em espanhol, de um cantor porto-riquenho, que fazia sucesso no momento.

Conforme analiso no Capítulo 3, compreendi que as aulas de PLAc por si só não seriam suficientes para gerar um impacto positivo e significativo no trabalho desenvolvido com as alunas. Era necessário mobilizar também a comunidade escolar – professores, coordenadores, gestores e demais funcionários – em direção a uma educação do entorno (Maher, 2007) que, num cenário ideal, pudesse abarcar não apenas a escola em si, mas a comunidade como um todo. Esse movimento buscava sensibilizar toda a escola, promovendo a abertura para acolher os estudantes em sua integralidade, considerando suas trajetórias e histórias de vida. Percebi que, sem um olhar sensível e crítico dos professores para aquela nova realidade, os avanços seriam tímidos. Caso os docentes continuassem ensinando suas disciplinas como se a presença daquelas estudantes em sala fosse invisível e sem o devido reconhecimento das necessidades específicas que surgiam, pouco mudaria. As exigências quanto às notas permaneceriam inalteradas e, inevitavelmente, as estudantes não alcançariam nota suficiente para serem aprovadas ao final do ano letivo.

Todos os esforços empreendidos ao longo daquele ano – as conversas com o professor Leandro Rodrigues Alves Diniz, que me orientava nessa jornada³, as aulas de PLAc ministradas

³ Em 2017, eu cursava uma disciplina optativa no Mestrado Profissional em Letras – Profletras – na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), chamada “Produção de materiais didáticos para o ensino de língua portuguesa

às estudantes chinesas, as inúmeras reuniões com coordenadores e professores, bem como os relatórios e e-mails enviados à Secretaria Municipal de Educação – culminaram em uma importante reunião com o gabinete da SMED, no final do ano de 2017. Durante esse encontro, apresentamos uma proposta de trabalho para lidar com o cenário migratório que já se delineava no contexto belorizontino. Essa reunião contou com a presença da Secretária Municipal de Educação, Ângela Dalben; do Secretário Adjunto, Marcos Evangelista; do professor Leandro Diniz; de sua orientanda de Mestrado à época, Amélia de Oliveira Neves⁴; e também com a minha participação.

Esse encontro marcou o início de novas possibilidades para as questões migratórias na Educação Básica na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), inaugurando um espaço de diálogo e ações voltadas para a construção de políticas linguísticas para o acolhimento de migrantes e refugiados nas escolas do município. Esse vislumbre inicial começaria a ganhar forma no primeiro semestre de 2018, quando o professor Leandro Diniz ofereceu, na graduação, a disciplina optativa “Estudos temáticos de Linguística Aplicada – Prática de ensino de Português como Língua Adicional” (LET 464). A proposta incluía uma carga horária de 30 horas de atividades práticas presenciais, durante as quais os graduandos em Letras lecionaram PLAc para estudantes migrantes e refugiados matriculados nas escolas da RME⁵.

Paralelamente, o gabinete da SMED decidiu criar um setor específico para tratar das questões linguísticas dos estudantes cujas línguas maternas não eram o português. Coube a mim a responsabilidade de conceber e conduzir esse novo núcleo durante os anos de 2018 e 2019. Inicialmente denominado “Núcleo de Línguas Estrangeiras” e, posteriormente, “Núcleo de Línguas”⁶, o setor foi oficialmente formalizado pela Portaria SMED Nº 021/2018⁷, publicada no Diário Oficial do Município, no dia 20 de fevereiro de 2018.

Esse núcleo assumiu três principais frentes de trabalho: i. oferta de aulas de PLA para estudantes migrantes e refugiados, bem como para seus familiares; ii. oferta de outras línguas,

como adicional”, ofertada pelo professor Leandro Rodrigues Alves Diniz, com quem eu mantinha diálogos semanais.

⁴ Em sua dissertação de Mestrado, “Política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: um estudo de caso” (Neves, 2018), Neves, como o título sugere, realiza um estudo de caso de uma estudante síria, matriculada em uma escola municipal de Belo Horizonte.

⁵ Mais detalhes sobre esta disciplina, bem como sobre outras que lhe sucederam, serão dados no Capítulo 2.

⁶ Essa mudança buscou adequar o nome do núcleo às ações a que se propunha, como a oferta de Libras (Língua Brasileira de Sinais) aos estudantes surdos e ouvintes.

⁷ A portaria, na íntegra, está reproduzida ao fim da tese, em anexo. É possível acessá-la também pelo link: <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/ato/359707>.

além do inglês, no contraturno escolar dentro do Programa Escola Integrada (PEI)⁸; iii. oferta de Libras para estudantes e professores ouvintes com cursos realizados nas escolas, além de iniciativas de ensino de português como segunda língua para estudantes surdos. A criação desse núcleo representou um marco importante na busca por uma educação mais atenta às necessidades linguísticas e culturais de diferentes grupos.

Estar à frente do Núcleo de Línguas trouxe inúmeros desafios, relativos, por exemplo, ao acesso a dados precisos sobre os estudantes migrantes e suas famílias, assim como a dificuldade de mobilização dos professores para participarem de eventos de formação. A complexidade da RME-BH exigia, e ainda exige, esforços adicionais para desenvolver um modelo de oferta de aulas de PLAc que atenda a uma realidade extremamente diversa. A extensa territorialidade do município impõe obstáculos significativos, especialmente devido à dispersão dos estudantes migrantes e refugiados pelas escolas da cidade. Embora o número de estudantes vindos de outros países matriculados na RME seja expressivo – em 2018, estimava-se que eram cerca de 430 –, eles não se concentram em uma única escola ou região, o que dificulta a implementação de ações mais abrangentes. Por outro lado, deslocar esses estudantes para uma escola referência traz desafios, como questões logísticas relacionadas ao transporte, limitações de espaço físico nas unidades escolares e insuficiência de professores disponíveis na RME para atenderem a essa demanda de maneira consistente.

Ter um aparato legislativo que normatizasse ações voltadas para os estudantes migrantes e refugiados nas escolas municipais de Belo Horizonte, como Portaria SMED Nº 021/2018, representava um avanço significativo para a cidade. Contudo, transformar essas diretrizes em práticas concretas exigia um esforço contínuo e multidimensional. Cada ação proposta demandava extensos diálogos com as diversas diretorias e gerências da SMED, articulações cuidadosas com as escolas, construção de parcerias com Instituições de Ensino Superior (IES) e uma busca constante por profissionais qualificados para atuarem nesse contexto específico.

Apesar das dificuldades, estar à frente do Núcleo de Línguas me proporcionou uma experiência única e enriquecedora. Esse trabalho não apenas me desafiou a buscar soluções para demandas complexas, mas também me ofereceu a oportunidade de entender, na prática, o que significa pensar, planejar e executar políticas públicas em uma cidade com a dimensão e as particularidades de Belo Horizonte. Foi um aprendizado singular, que me revelou os bastidores das engrenagens administrativas e pedagógicas de um sistema educacional carregado de

⁸ O Programa Escola Integrada (PEI) é uma iniciativa da Prefeitura de Belo Horizonte que tem como objetivo a ampliação do tempo e dos espaços de aprendizagem do estudante, oferecendo atividades diversas no contraturno escolar. Para saber mais, acesse: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-integrada>.

idiossincrasias, o que me proporcionou crescimento e maturidade para repensar minha atuação profissional, dentro e fora da escola.

Em meio aos inúmeros desafios e às disputas políticas que permeiam o cotidiano da educação pública no Brasil, há momentos em que somos levados a escolhas e posicionamentos difíceis, mas necessários. Em uma dessas encruzilhadas, optei por retornar à minha escola de origem, onde permaneci de outubro de 2019 a julho de 2023. De volta à sala de aula, iniciei projetos voltados ao acompanhamento de um estudante coreano com Síndrome de Down, matriculado no quinto ano do Ensino Fundamental, e à oferta de aulas de PLAc a um estudante em situação de refúgio, iraquiano, matriculado em uma turma de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Com a eclosão da pandemia de Covid-19 e o consequente fechamento das escolas, os projetos que envolviam o ensino de PLAc precisaram ser interrompidos. Apesar disso, no segundo semestre de 2020, houve a oportunidade de continuar contribuindo com essa área, ao ser convidada para participar, como professora voluntária, do Projeto LER⁹, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Esse projeto, voltado ao ensino de língua portuguesa e da cultura brasileira para migrantes e refugiados, permitiu que eu mantivesse o vínculo com esse público, em um contexto diferente, mas igualmente desafiador e transformador.

No Projeto LER, assumi duas turmas: uma composta por crianças de 4 a 6 anos e outra, por adolescentes de 12 a 16 anos. Naquele período, em razão das adaptações impostas pela pandemia, as aulas aconteciam remotamente, com atividades realizadas em grupos de WhatsApp e com um encontro on-line semanal. Participar desse projeto, convivendo, ainda que remotamente, com crianças e adolescentes migrantes e refugiados e suas famílias, reforçou em mim uma percepção inquietante: muitos desses jovens estavam sem matrícula escolar e, conseqüentemente, sem qualquer vínculo educacional. Isso evidenciava, mais uma vez, a falha do sistema educacional em acolher e dar visibilidade a migrantes e refugiados. Embora, à época, eu tivesse conhecimento apenas de casos pontuais, intuía que a situação poderia ser ainda mais ampla, atingindo inúmeras outras famílias espalhadas pela cidade. Esse cenário suscitou em mim uma importante indagação: por que o direito à educação dessas famílias estava sendo negligenciado?

⁹ Coordenado pelas professoras Sandra Cavalcante e Josiane Militão, o Projeto LER é um projeto de extensão universitária do Programa de Pós-Graduação da PUC Minas, que se propõe, desde 2018, ao ensino da língua portuguesa e da cultura brasileira a migrantes e refugiados residentes em Belo Horizonte e outras cidades e estados do Brasil. Para saber mais sobre o Projeto LER, acesse: <https://www.projeter.com/>.

Esse incômodo foi um dos motivos que me impulsionou à pesquisa. Em 2021, pude começar o Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Naquele mesmo ano, fui contemplada com um bolsa de Doutorado-sanduíche na Université Grenoble Alpes (UGA), sob a supervisão do Prof. Dr. Christian Degache, no âmbito do projeto CAPES/COFECUB “Distância e proximidade entre português, francês e outras línguas: potencial de reflexão comparativa (DIPROlinguas)”¹⁰. Essa experiência me colocou em contato com outros doutorandos e professores, tanto da universidade, quanto de escolas públicas francesas, que trabalhavam com o tema da migração, proporcionando-me trocas de experiência e aprendizagens enriquecedoras.

No segundo semestre daquele ano, o Doutorado-sanduíche deu origem a um convênio de Cotutela entre a UFMG e a UGA, permitindo-me estender minha estadia na França por mais seis meses. Durante todo o período da pesquisa, estive vinculada ao Laboratoire de Recherche en Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles (LIDILEM). Como avanço e enriquecimento para a minha investigação, algumas atividades foram desenvolvidas, como a participação em formações destinadas a profissionais da educação, com foco em plurilinguismo, para o contexto de migração na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Durante alguns meses, pude participar desde as reuniões para a concepção da formação, junto a professores conceituados na área, como a Profa. Dra. Diana-Lee Simon, a Profa. Dra. Stéphanie Galligani e o Prof. Dr. Cyril Trimaille, até a sua culminância com encontros presenciais, com um número relevante de profissionais da educação municipal de Grenoble. Além disso, cursei disciplinas do Mestrado que tratavam de temas transversais à minha pesquisa, acompanhei, durante alguns meses, um professor de francês que lecionava para estudantes migrantes no Ensino Básico, participei de eventos acadêmicos e pude realizar trocas informais com colegas e professores.

Em agosto de 2023, ao retornar ao Brasil e retomar minhas atividades na escola onde lecionava, fui solicitada a recompor o Núcleo de Línguas, onde permaneci até fevereiro de 2024, quando aceitei o convite para integrar o Núcleo de Políticas Educacionais para Estudantes em Situação de Migração (NUPEM)¹¹, cujas ações incluem a orientação de escolas no acolhimento de estudantes migrantes e refugiados, a produção de guias orientadores e materiais multilíngues e interculturais, a aplicação de avaliações diagnósticas na língua materna dos

¹⁰ Para saber mais sobre o projeto, acesse: <https://www.miriadi.net/pt-pt/diprolinguas>.

¹¹ Para saber mais sobre o NUPEM, acesse: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao-e-relacoes-etnicoraciais#NCLEODEPOLITICASPARAESTUDANTESEMSITUAODEMIGRAONupem>.

estudantes, além da oferta de formação em Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para professores que têm estudantes falantes de outras línguas em suas salas de aula. O NUPEM também se dedica à construção de diálogos e parcerias inter e intrasetoriais com Instituições de Ensino Superior (IES) e Organizações Não Governamentais (ONGs) que tratam do tema das migrações na cidade ou em outras regiões e países.

Atualmente, embora os desafios persistam e muitas questões permaneçam sem respostas, é possível observar progressos importantes no cenário belorizontino. Esses avanços se refletem na criação de dispositivos legais que estabelecem ações voltadas aos estudantes migrantes e refugiados e suas famílias, assim como nas iniciativas das escolas que têm implementado práticas mais sensíveis às demandas dos estudantes migrantes e refugiados, graças às orientações e aos diálogos com setores responsáveis pela temática das migrações na SMED. Em 2017, quando comecei minha trajetória no campo das migrações, esse tema era praticamente inexistente nas discussões da Secretaria Municipal de Educação. Quase oito anos depois, as escolas, diferentemente do que vivenciei no início, contam, desde 2018, com o Núcleo de Línguas e, desde 2024, também com o NUPEM. Esses avanços representam a tomada de consciência de uma realidade presente na RME, que demanda ações e políticas específicas.

Ainda assim, é fundamental reconhecer que, embora as ações realizadas até o momento sejam significativas, especialmente num contexto marcado pela escassez de iniciativas voltadas para a pauta das migrações, elas não devem ser romantizadas. Essas ações representam passos importantes, mas iniciais, em um caminho longo e repleto de desafios. Adotar uma visão crítica e realista sobre o que foi conquistado é necessário para compreender que os avanços precisam ser acompanhados de esforços contínuos e estruturais para consolidar mudanças efetivas e sustentáveis. Ainda há muito o que ser feito para alcançar resultados amplos e efetivos em busca da garantia do direito a uma educação de qualidade, que dê visibilidade aos diferentes grupos existentes dentro das escolas e que entenda a diversidade como algo positivo e rico, e não como algo a se rechaçar. Com o desejo de contribuir para a melhoria desse cenário, lanço-me ao trabalho e à pesquisa que apresento nas páginas subsequentes.

A partir das observações e reflexões referentes ao acolhimento de estudantes migrantes e refugiados nas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, construo as seguintes **perguntas de pesquisa**:

- Considerando o lugar central das representações no funcionamento das políticas linguísticas (Shohamy, 2006), que representações estão em jogo em relação: i. à política

linguística de acolhimento a migrantes e refugiados na SMED-BH? ii. aos estudantes migrantes e refugiados? iii. aos seus repertórios linguísticos?

- De que formas tem se dado a (não) inserção desses estudantes nas escolas municipais de Belo Horizonte?
- Como se deu a trajetória escolar das duas estudantes chinesas com as quais trabalhei em 2017, considerando sua participação nas disciplinas escolares regulares, bem como nas aulas de Português por mim ministradas no contraturno?

Essas perguntas me levam ao **objetivo geral** desta pesquisa: analisar a construção da política linguística para o acolhimento de estudantes migrantes e refugiados nas escolas municipais de Belo Horizonte, com vistas a contribuir para seu fortalecimento.

Para isso, pautamos como **objetivos específicos**:

- Identificar e analisar as representações em jogo no funcionamento da política linguística *de facto* para o acolhimento de migrantes e refugiados na SMED, no que concerne: i. à política linguística de acolhimento de migrantes e refugiados na SMED-BH; ii. aos estudantes migrantes e refugiados; iii. aos seus repertórios linguísticos;
- Descrever e analisar os processos de inserção (ou não inserção) dos estudantes migrantes e refugiados nas escolas municipais de Belo Horizonte, considerando as práticas institucionais e pedagógicas adotadas;
- Narrar e analisar a trajetória de duas estudantes chinesas com as quais trabalhei em 2017, considerando sua participação nas disciplinas escolares regulares, bem como nas aulas de Português por mim ministradas no contraturno.

Para tanto, analisarei: i. 25 respostas a um questionário enviado pela SMED às escolas com presença de estudantes migrantes e refugiados durante a retomada das aulas pós-pandemia de Covid-19; ii. falas expressas em cinco Encontros de Formação sobre Português como Língua de Acolhimento no Ensino Básico, que aconteceram no segundo semestre de 2022, voltados para professores, coordenadores, diretores e demais profissionais da educação municipal interessados no tema da migração; iii. minha própria experiência inicial com duas estudantes chinesas, a partir de um diário de campo.

Esta pesquisa torna-se relevante à medida que busca encontrar respostas para os desafios enfrentados pelo município de Belo Horizonte na construção de uma política linguística voltada para o crescente público migrante e refugiado. Embora o foco esteja na RME-BH, reconhecemos que os desafios identificados se aproximam daqueles vivenciados em outras redes, cidades ou esferas, ou até mesmo em outros países, ao apontar questões recorrentes no acolhimento de estudantes migrantes e refugiados na Educação Básica. Ademais, o contexto

institucional em que esta investigação se insere – um convênio de cotutela entre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Université Grenoble Alpes (UGA) – amplia seu escopo analítico e reforça sua relevância no debate internacional sobre políticas linguísticas e educacionais em contexto de migração.

Esta tese está organizada em quatro capítulos. O primeiro deles a fundamenta teoricamente a partir de um panorama dos principais conceitos utilizados para a construção das reflexões que sustentam este trabalho. O Capítulo 2 descreve o cenário em que a pesquisa foi realizada, abordando desde o contexto histórico-educacional de migração em Belo Horizonte até a organização institucional da Secretaria Municipal de Educação do município, bem como os marcos legais para atender às demandas geradas pelos fluxos migratórios que impactam atualmente a Rede Municipal de Educação. O Capítulo 3 focaliza a análise da (não) inserção de estudantes migrantes e refugiados nas escolas do município enquanto o Capítulo 4 dedica-se à análise das representações ideológicas da política linguística para migrantes e refugiados dentro da RME de Belo Horizonte. Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais propomos possíveis encaminhamentos para enfrentar os desafios na construção de uma política linguística voltada para os estudantes migrantes e refugiados matriculados nas escolas municipais de Belo Horizonte.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente pesquisa parte do interesse em compreender como se constroem, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, políticas linguísticas voltadas para os estudantes migrantes e refugiados, considerando a representação que professores e gestores atribuem a esses sujeitos, seus repertórios linguísticos e as línguas que mobilizam em contextos escolares, assim como a concepção do que sejam as políticas linguísticas voltadas para esse público específico. Diante disso, este capítulo apresenta os principais conceitos que sustentam a análise, não de forma exaustiva, mas em articulação direta com os objetivos e perguntas da pesquisa. A escolha por abordar noções como políticas linguísticas, representação, bi/plurilinguismo, língua(s) materna(s), língua de acolhimento, língua de escolarização e letramento escolar, ancoradas no campo da Linguística Aplicada Indisciplinar, se justifica pela capacidade de esses conceitos iluminarem os modos como discursos sobre língua, identidade e diferença atravessam práticas escolares e produzem efeitos sobre os modos de pertencimento e exclusão dos estudantes migrantes. Esses conceitos serão mobilizados ao longo da análise dos dados empíricos, permitindo problematizar as formas como determinadas ideias sobre língua(s) e sujeitos são (re)produzidas nas escolas, bem como identificar as fissuras e possibilidades de construção de políticas mais justas e equânimes.

Neste capítulo, apresentaremos as bases teóricas desta pesquisa de doutorado. Na seção 1.1, discutiremos a importância da Linguística Aplicada Indisciplinar (LAI) para as investigações que focalizam grupos minoritarizados, com destaque para sua interdisciplinaridade e compromisso social. Por meio de sua abordagem crítica e transgressiva, que busca romper com visões preestabelecidas, a LAI se dispõe a responder demandas sociais urgentes e questionar a homogeneização dos sujeitos, a partir da valorização da multiplicidade de experiências, identidades e histórias, especialmente de grupos marginalizados, como os migrantes e refugiados. Trata-se de princípios fundamentais para o campo educacional, em que situa esta investigação, dada a necessidade de garantir não apenas o direito legal à educação, mas um acesso pleno e efetivo, que inclua acolhimento e valorização das culturas e línguas.

Em seguida, na seção 1.2, abordaremos as Políticas Linguísticas (PL) como mecanismos que regulam o uso das línguas em diferentes contextos, a partir da abordagem crítica de Shohamy (2006), que enfatiza o papel das relações de poder na legitimação ou marginalização das línguas. Nessa seção, exploraremos a discrepância entre dispositivos legais e sua aplicação prática, especialmente no contexto educacional, destacando como as decisões políticas, institucionais e pedagógicas contribuem para a preservação ou para o apagamento das línguas

minoritárias, especialmente aquelas faladas por estudantes migrantes e refugiados. A abordagem crítica das PL permite evidenciar que, para além das políticas oficialmente declaradas, são também as práticas cotidianas, as atitudes linguísticas dos educadores e os discursos circulantes que moldam o que de fato é reconhecido como legítimo no espaço escolar. Essa perspectiva será fundamental para a análise dos dados empíricos, à medida que permite compreender como determinadas línguas são autorizadas ou silenciadas nas interações pedagógicas, revelando o modo como se constrói – ou se nega – o direito ao bi/plurilinguismo.

Na seção 1.3, apresentaremos o conceito de representação a partir dos Estudos Culturais, especialmente na perspectiva de Stuart Hall, para compreender como certos sentidos sobre alguns sujeitos são produzidos, fixados e naturalizados. A representação é entendida, sob essa ótica, como um processo discursivo, no qual os significados não são dados, mas construídos social e historicamente, sempre em relação com as estruturas de poder. Esse enquadramento permite perceber como imagens e discursos sobre os migrantes – frequentemente atravessados por marcadores como nacionalidade, etnia, língua e religião – produzem posições de sujeitos que impactam suas trajetórias escolares e seu reconhecimento como legítimos participantes do ambiente educativo. Assim, ao analisar como professores e gestores representam esses estudantes, torna-se possível compreender os fundamentos simbólicos e ideológicos que sustentam práticas pedagógicas excludentes ou inclusivas, bem como os sentidos atribuídos às línguas que esses sujeitos mobilizam.

Na seção 1.4, discutiremos sobre o conceito de bilinguismo e plurilinguismo, destacando sua evolução ao longo do tempo, desde concepções iniciais mais restritivas – como a definição estrutural de Bloomfield (1933), centrada na competência nativa em duas línguas – até abordagens mais amplas e contextuais, como as de Grosjean (1984, 2015), que propõem uma visão dinâmica e integrada das línguas nos sujeitos bilíngues, e Cuq (2003), que enfatiza o plurilinguismo como fenômeno social e educacional. Essa evolução teórica permite problematizar a noção de competência linguística com base em modelos normativos e hierarquizados, muitas vezes utilizados para avaliar ou deslegitimar os repertórios linguísticos dos estudantes migrantes. Em vez disso, defendemos uma compreensão do plurilinguismo como recurso e riqueza, e não como déficit, exigindo das políticas educacionais o reconhecimento da diversidade linguística já existente nas escolas e o compromisso com a promoção de ambientes de aprendizagem que valorizem essa multiplicidade de línguas e saberes.

Na sequência, na seção 1.5, discutiremos alguns conceitos, como língua materna (ou línguas maternas – no plural) e língua não materna, língua de acolhimento e língua de

escolarização, focalizando a importância das suas distinções no ambiente de aprendizagem voltado para estudantes migrantes e refugiados. Esses conceitos são fundamentais para refletir sobre os processos de inclusão linguística e pedagógica no contexto da escola pública, uma vez que cada uma dessas categorias carrega implicações específicas para o ensino, o currículo e a formação docente. Ao problematizar a noção de língua materna, frequentemente associada, de forma essencialista, à identidade nacional, buscamos evidenciar como essa ideia pode excluir sujeitos cujas histórias linguísticas são múltiplas e deslocadas, como no caso de crianças e adolescentes migrantes e refugiados que não compartilham a língua oficial do país onde se encontram como língua de uso cotidiano ou afetivo.

O conceito de língua de acolhimento, segundo a perspectiva que assumimos, aponta para a necessidade de políticas linguísticas sensíveis à chegada dos estudantes migrantes e refugiados, propondo estratégias didáticas que possibilitem o acesso à nova língua, sem que isso implique a negação de sua(s) língua(s) de origem. A língua de escolarização, por sua vez, remete à linguagem necessária para a participação plena nos processos de ensino e aprendizagem – não apenas a compreensão da língua veicular, mas também a apropriação de gêneros discursivos, registros e vocabulários específicos das diferentes áreas do conhecimento. A distinção entre esses termos permite lançar luz sobre os desafios enfrentados por estudantes que, além de aprenderem uma nova língua, precisam transitar por códigos escolares que muitas vezes lhes são inacessíveis, o que afeta diretamente sua trajetória como estudante e seu sentimento de pertencimento.

Para encerrar este capítulo, apresentaremos, na seção 1.6, o conceito de letramento escolar sob a perspectiva dos Novos Estudos de Letramento, enfatizando sua dimensão social, cultural e ideológica. Autores como Street (1984, 1995), Rojo (2001, 2009, 2012) e Bunzen (2010) defendem que o letramento não pode ser compreendido como um conjunto neutro e universal de habilidades, mas como práticas situadas, atravessadas por relações de poder e por normas culturais que determinam o que é considerado legítimo ou não no espaço escolar. Nessa perspectiva, o letramento escolar não apenas ensina a ler e escrever, mas também modela formas de pensar, agir e se posicionar no mundo, com base em valores e ideologias dominantes. Essa abordagem crítica revela como as práticas de letramento escolar podem silenciar as experiências linguísticas e culturais dos estudantes migrantes e refugiados, ao exigirem deles a conformidade com normas linguísticas e discursivas que muitas vezes desconsideram seus repertórios e trajetórias. Ao mesmo tempo, propõe-se uma reconfiguração desse modelo, em que o letramento escolar possa se abrir à escuta e à valorização de múltiplas vozes, saberes e

formas de expressão, promovendo não apenas o aprendizado da língua de escolarização, mas também o reconhecimento das línguas e identidades dos sujeitos.

1.1 Linguística Aplicada Indisciplinar

Esta pesquisa se inscreve no campo da Linguística Aplicada Indisciplinar (LAI), Crítica ou Transgressiva (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006), que reforça a necessidade de um arcabouço teórico interdisciplinar a partir de um engajamento político e responsivo às demandas sociais contemporâneas (Bizon; Diniz, 2018). Nas palavras de Moita Lopes (2006, p. 19), “essa lógica de interdisciplinaridade possibilita então à LA escapar de visões preestabelecidas e trazer à tona o que não é facilmente compreendido ou que escapa aos percursos de pesquisa já traçados, colocando o foco da pesquisa no que é marginal”. Por meio da interdisciplinaridade, diferentes campos de saberes e de conhecimentos dialogam a partir de uma demanda atual e contemporânea, que é também social e global.

A LAI se propõe a questionar a definição de sujeito homogêneo e as formas de construir conhecimento sobre esse sujeito que tem apagado sua história, sua classe social, seu gênero, sua raça e etnia, desconsiderando a alteridade e a verdadeira possibilidade da diferença. Nessa perspectiva, a LA precisa reconsiderar o modo de produzir conhecimento e tentar compreender e abrir espaço para outras visões e vozes na tentativa de conhecer outras histórias (Moita Lopes, 2006). A LAI se engaja na produção de conhecimentos sensíveis a grupos minoritarizados, marginalizados e excluídos, entre os quais estão, justamente, os migrantes de crise. A partir desse espectro, acreditamos que os estudos da LAI podem contribuir para uma visão mais justa, trazendo grupos preteridos para o centro da discussão e para as pesquisas, abrindo espaço para vozes, olhares e histórias antes desconsiderados, desvalorizados e, muitas vezes, apagados.

No contexto educacional, particularmente, nos cabe compreender quais movimentos precisam ser feitos para que migrantes e refugiados tenham, verdadeiramente, acesso à educação conforme garantida por diferentes leis brasileiras, como a Constituição Federal (Artigos 5º e 6º), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Artigos 53º ao 55º), a Lei de Migração (Artigos 3º e 4º), a Lei dos Refugiados (Artigos 43º e 44º), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Artigos 2º e 3º) e, mais recentemente, a Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Vale ressaltar que a criação de leis e dispositivos não basta para que o direito à educação seja assegurado. Muitas vezes, há uma distância entre o que se vê proposto em lei e o que verdadeiramente acontece dentro das instituições educacionais, discussão esta que terá lugar no decorrer da tese.

Por outro lado, ao mencionarmos “acesso à educação”, não nos referimos apenas à garantia de uma vaga em uma instituição de ensino gratuita, mas ao acesso pleno e efetivo ao conhecimento promovido pela escola. A matrícula do estudante migrante e refugiado não é um favor ou uma concessão, mas um direito fundamental, assim como o acolhimento adequado e a garantia da sua permanência até a conclusão do percurso escolar, com o compromisso de oferecer uma educação de qualidade. Acesso à educação vai além de ter direito a frequentar uma escola pública; significa conhecer e frequentar o espaço escolar, compreender sua rotina, seu calendário, suas regras e participar ativamente das diferentes práticas escolares. Envolve, também, (re)conhecer seus direitos e deveres como estudante, algo que demanda inserção gradual em prática de letramentos específicos, como será discutido na seção 1.6. Mais que isso, acesso à educação implica reconhecer-se como parte integrante da comunidade escolar, percebendo a escola como um espaço que lhe pertence. Para que isso aconteça, é essencial que a língua e a cultura do estudante sejam valorizadas sem que haja exotização ou assimilação cultural. No caso dos estudantes migrantes e refugiados, em particular, a escola deve funcionar como um espaço de segurança, acolhimento e proteção, promovendo não apenas o aprendizado, mas também o bem-estar e a inclusão social.

No entanto, de acordo com Moita Lopes (2006), a própria escola pública coloca-se como um lugar de exclusões, contraditoriamente ao que ela deveria representar para o público que a frequenta, pois é dentro dela que crianças e adolescentes deveriam ser formados e se sentir preparados para o mundo. É dentro da escola que crianças e adolescentes deveriam ter despertado seu senso crítico para problematizar as injustiças sofridas por eles e por seus pares, questionar a desigualdade e a discriminação que soam tão naturalizadas dentro do próprio ambiente escolar, seja no nosso país, seja em tantos outros. A partir de uma experiência outra vivenciada dentro da escola, crianças e adolescentes podem desvendar os olhos para aquilo que muitas vezes a sociedade aprendeu a normalizar³⁶ e, assim, começaremos a, por meio de uma educação antirracista¹² (Gomes; Munanga, 2004; Gomes, 2005; Munanga, 2005; Carneiro, 2005), justa e equânime, mudar o rumo da nossa história e o desfecho a que antes muitas famílias se viam fadadas.

As pesquisas em LAI (Moita Lopes, 2006) demonstram uma preocupação contínua em compreender a sociedade atual e, a partir dessa compreensão, contribuir para transformá-la de maneira significativa. Para alcançar esse objetivo, é essencial que a LA estabeleça um diálogo

¹² A educação antirracista pode ser compreendida como uma abordagem pedagógica que tem como objetivo combater o racismo e promover a equidade racial por meio de práticas educacionais, conforme a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008.

interdisciplinar com áreas como a Sociologia, a Antropologia, a História, entre outras que se fizerem necessárias. Essa aproximação permite ampliar o olhar crítico e entender, de forma mais profunda, as dinâmicas que constituem a teia social em que estamos inseridos. A complexidade das questões contemporâneas, marcadas por desafios como a globalização, a desigualdade, a migração, as mudanças climáticas e as transformações tecnológicas, exige abordagens que transcendam as fronteiras de uma única área do conhecimento. Além disso, no contexto da pós-modernidade, em que identidades, culturas e práticas se tornam cada vez mais híbridas e fluidas, a investigação isolada em uma única disciplina não consegue abarcar as múltiplas dimensões que atravessam a vida cotidiana. A interdisciplinaridade na LAI não é apenas uma escolha metodológica, mas uma necessidade para enfrentar as demandas de um mundo em constante mudança. Isso implica reconhecer que os fenômenos sociais, culturais e linguísticos não estão dissociados, mas interligados em redes complexas que exigem análises multifacetadas.

Como pesquisadora do campo da LAI e professora de línguas, é significativo ter em conta o lugar de onde falo e a forma como enxergo aqueles a quem se dirige esta pesquisa, pois, se desconsiderarmos a interseccionalidade¹³ (Crenshaw, 2002, 2004; Collins, 2015; 2017) e os atravessamentos inerentes ao indivíduo, estaremos submetidos a homogeneizar seus corpos e apagarmos sua identidade e história. É importante entendermos cada ser como único e percebê-lo na sua integralidade, evitando que os indivíduos e seus grupos sejam totalizados e essencializados. Para isso, necessitamos nos fazer algumas perguntas antes de iniciarmos nossa prática (seja a pesquisa em si ou o planejamento de uma aula, por exemplo): em relação às pessoas às quais me dirijo ou às quais me refiro – qual é sua classe social, seu gênero, sua trajetória (de vida e migratória)? São adultos, crianças ou adolescentes? Qual é sua motivação migratória? De qual país vêm, qual língua ou quais línguas falam? Quais são suas experiências escolares, de formação, laborais? Quais espaços ocupam socialmente? Nessa perspectiva, é importante que aprendamos a ler o mundo com diferentes olhares, para entender como se constroem suas experiências, como se estrutura o seu mundo (Charlot, 2013). Moita Lopes (2006) explica que esses questionamentos são imprescindíveis quando nossa intenção é compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem um papel importante.

¹³ O conceito de interseccionalidade foi cunhado por Crenshaw, nos anos 1980, para explicar como as experiências de mulheres negras não poderiam ser compreendidas apenas pelo recorte de raça ou gênero, mas pela sobreposição dessas duas opressões.

Só podemos contribuir se considerarmos as visões de significado, inclusive aqueles relativos à pesquisa, como lugares de poder e conflito, que refletem os preconceitos, os valores, projetos políticos e interesse daqueles que se comprometem com a construção do significado e do conhecimento (Moita Lopes, 2006, p. 102, 103).

Nesse contexto, a proposição de políticas linguísticas oficiais pelo Estado, voltadas a migrantes e refugiados se dará à medida que houver consciência e interesse por parte daqueles que ocupam cargos de poder e que assumem para si a pauta das migrações de crise, a partir da sua vontade política ou de pressões feitas pela sociedade civil.

1.2 Políticas Linguísticas

Políticas Linguísticas (PL) são entendidas, de acordo com Elana Shohamy (2006), como um conjunto de mecanismos, práticas e decisões utilizadas por indivíduos, grupos ou instituições, para influenciar, controlar ou manipular o uso das línguas em determinados contextos. Shohamy argumenta que as políticas linguísticas vão além de leis ou regulamentos explícitos, abrangendo também práticas implícitas que impactam a forma como as línguas são usadas, promovidas ou marginalizadas. A autora propõe uma abordagem crítica, destacando que as políticas linguísticas frequentemente refletem relações de poder e ideologias dominantes, podendo ser usadas para legitimar algumas línguas e deslegitimar outras. Nesse sentido, ela enfatiza que é importante analisar quem toma decisões sobre as línguas, para quais fins e com quais consequências.

Para Shohamy (2006), quando uma política linguística diz respeito às leis e normas que pretendem regulamentar os usos linguísticos, ela é chamada de política *de jure*. Essa política não reflete, necessariamente, a política *de facto*, isto é, aquela que é exercida na prática, realmente colocada em ação em contextos que as exigem. Desse modo, “defende-se que há necessidade de uma visão ampliada de PL, segundo a qual mesmo as políticas que mais se declaram multilíngues nem sempre refletem as PL de facto e reais, pois fornecem apenas serviço ‘da boca para fora’, declarações e intenções”¹⁴ (Shohamy, 2006, p. 52, tradução nossa).

Desse modo, não basta que dispositivos legais versem sobre determinada orientação em relação às línguas que se desejem fortalecer; mais que isso, é necessário que as ações realizadas dentro do contexto em que as línguas convivem convirjam para o que está proposto no papel.

¹⁴ Texto original: It is argued here that there is a need for an expanded view of LP, whereby even the most multilingual declared policies do not always reflect the de facto and real LPs, as these provide only lip service, declarations and intentions.

Para isso, ações devem ser pensadas, planejadas e empreendidas numa mesma direção, para que as políticas *de jure* se transformem em políticas *de facto*. É importante que se formulem leis, decretos e portarias, mas, sobretudo, que se planejem estratégias e ações para que elas sejam colocadas em prática, avaliadas e repensadas sempre que necessário.

No contexto escolar, por exemplo, se se deseja considerar e valorizar as línguas e as culturas do estudante migrante e refugiado, faz-se necessária a planificação de estratégias e de modos de operação para que, por meio das ações empreendidas, se alcancem os objetivos inicialmente almejados. Nesse caso, é necessária a previsão de concurso ou contratação de professores e estagiários de línguas, a formação de professores para o trabalho com migrantes e refugiados, a produção e aquisição de materiais didáticos e paradidáticos adequados para serem aplicados no contexto da Educação Básica, a constituição de um núcleo central que possa orientar e propor direcionamentos para o acolhimento dos estudantes e de suas famílias, dentre outras iniciativas. Caso essas ações não estejam previstas nem existam meios concretos para sua implementação, torna-se bastante difícil garantir a valorização das línguas e culturas dos estudantes migrantes e refugiados, bem como promover a aprendizagem da língua portuguesa e o preparo da escola e de seu entorno para atuarem nesse contexto. Ainda que haja intenções declaradas, a ausência de planejamento e de diretrizes claras pode comprometer significativamente a efetividade dessas propostas.

Dessa maneira, pode ser percebido, nas instituições educacionais, um distanciamento entre as propostas e orientações previstas nos dispositivos legais e as práticas efetivamente realizadas nas escolas. Essa incongruência pode ser atribuída tanto à ausência de um planejamento político consistente, quanto à complexidade do contexto social e educacional brasileiro. Nesse cenário, as crises migratórias nos movimentos Sul-Sul (Baeninger *et al.*, 2018) tornam-se evidentes, dizendo respeito não apenas àquelas que assolam os países de origem, mas também os países de destino, que frequentemente se mostram despreparados para lidarem com os desafios característicos das migrações de crise (Baeninger; Peres, 2017). Camargo (2019, p. 33) elucida que:

[...] para os migrantes demandantes de políticas públicas, o Brasil se configura como um destino em crise. Tal crise se observa materializada no despreparo em acolhê-los e vinculada aos instrumentos jurídicos disponíveis, bem como às políticas constituídas a partir desses instrumentos – ou da falta deles (Camargo, 2019, p.33).

O Brasil tem enfrentado desafios significativos no que diz respeito ao acolhimento e à garantia de direitos para migrantes de crise. De acordo com Camargo (2019), o país pode ser caracterizado como “um destino em crise”, evidenciando a precariedade tanto dos instrumentos

jurídicos disponíveis, quanto das políticas públicas derivadas deles – ou mesmo da ausência deles. Essa crise é materializada no despreparo das instituições brasileiras para atenderem às demandas básicas dos migrantes e refugiados, como acesso à saúde, educação, trabalho e moradia. Tal contexto revela não apenas lacunas administrativas e estruturais, mas também uma falta de alinhamento entre os dispositivos legais e sua aplicação prática.

Por outro lado, as decisões e ordenamentos políticos partem de um desejo e de uma vontade política, por meio dos quais se pretende um fim. Muitas vezes, desde que haja interesse por determinadas pautas, desde que essas pautas gerem alguma relevância política ou midiática, elas passam a fazer parte das intenções e planificações de governo. Por exemplo, a chegada dos indígenas da etnia Warao a Belo Horizonte, em 2019, vem chamando a atenção para uma realidade antes negligenciada (Flister; Cavalcante, 2023). A partir de intervenções do Ministério Público e de outros órgãos legislativos, a prefeitura de Belo Horizonte passou a se organizar melhor para acolher não só os Waraos, mas também outros grupos de migrantes.

A depender de quais são as intenções daqueles que ocupam espaços de poder e decisão, línguas e variedades de prestígio serão sobrepostas àquelas consideradas socialmente desfavorecidas, o que, a médio prazo, pode gerar o apagamento das línguas utilizadas por grupos minoritarizados. Severo (2013) reforça essa questão ao afirmar que:

A natureza das regras que definem o status e o prestígio das línguas não é neutra/científica, mas política, uma vez que os processos de designação e de circulação das línguas instauram e conservam hierarquias, refletem/constroem desigualdades linguísticas e sociais, aproximam ou distanciam grupos, favorecem certas comunidades linguísticas em detrimento de outras, instauram práticas legitimadoras de certas línguas e de apagamento de outras etc. (Severo, 2013, p. 457).

Desse modo, Severo (2013) enfatiza que a língua não possui um status ou prestígio intrínseco; esses valores são atribuídos e regulados por processos profundamente políticos. As regras que estabelecem o lugar das línguas no cenário social e cultural resultam de decisões que envolvem relações de poder, identidades nacionais e interesses de grupos dominantes. Essas escolhas determinam quais línguas serão valorizadas como símbolos de poder ou progresso e quais serão relegadas à marginalidade, contribuindo para dinâmicas de exclusão e apagamento cultural. Discutir o status e o prestígio das línguas é abordar as relações de poder que moldam sociedades, destacando a necessidade de questionar e resistir às hierarquias linguísticas que perpetuam desigualdades sociais e culturais.

No quadro das políticas linguísticas plurilíngues concebidas pelo Conselho da Europa (CE), Beacco e Byram (2007), no Guia para Elaboração de Políticas Linguísticas Educativas na Europa, definem políticas linguísticas como:

[...] uma ação voluntária, oficial ou militante, destinada a intervir sobre as línguas, sejam elas quais forem (nacionais, regionais minoritárias, estrangeiras...), nas suas formas (os sistemas de escrita, por exemplo), nas suas funções sociais (escolha de uma língua como língua oficial) ou em seu lugar no ensino. A política linguística pode ser realizada por cidadãos ou grupos, por partidos políticos e dentro de um quadro associativo ou privado. Essa ação sobre as línguas é influenciada por determinadas conjunturas sociais e eventos. Mas as políticas linguísticas são também fundadas sobre princípio (economia e eficácia, identidade nacional, democracia...) que lhes confere significado para além das circunstâncias (Beacco; Byram, 2007, p.17, tradução nossa).¹⁵

Nessa perspectiva, a política linguística é discutida como uma ação intencional e estratégica, que visa intervir sobre as línguas em diferentes aspectos: suas formas, funções sociais e seu papel no ensino; por diferentes agentes, incluindo cidadãos, grupos militantes, partidos políticos, ou mesmo entidades privadas, sempre influenciada por contextos sociais e eventos específicos. O reconhecimento da natureza política das questões relacionadas às línguas e ao seu ensino é pré-requisito para qualquer ação nessa área, pois as dificuldades técnicas (estruturais, administrativas, financeiras) a serem superadas pelos Estados, de forma isolada ou em abordagens comuns, não podem prescindir de posicionamentos claramente situados em relação aos princípios.

No guia mencionado, Beacco e Byram (2007) explicam que as políticas linguísticas têm por domínio de intervenção os direitos linguísticos (em particular, as minorias), os tribunais e a administração, os anúncios públicos, as mídias e o ensino de língua (do ensino básico ao ensino superior e profissional). As intervenções neste domínio são chamadas pelos autores como políticas linguísticas educacionais, entre as quais se situa o plurilinguismo, que é um princípio central nas políticas linguísticas educativas propostas pelo Conselho da Europa.

Na definição apresentada pelos autores, é possível identificar claramente a noção de política linguística, que abrange não apenas as decisões políticas estabelecidas por indivíduos em posições de poder e autoridade, comumente chamadas de políticas verticais (*top down*), mas também as ações provenientes de cidadãos, grupos, partidos políticos ou organizações privadas, referidas como políticas horizontais (*bottom-up*). Essas políticas, como os autores indicam,

¹⁵ Texto original: une action volontaire, officielle ou militante, destinée à intervenir sur les langues, quelles qu'elles soient (nationales, régionales minoritaires, étrangères...) dans leurs formes (les systèmes d'écriture, par exemple), dans leurs fonctions sociales (choix d'une langue comme langue officielle) ou dans leur place dans l'enseignement. La politique linguistique peut être menée par des citoyens ou des groupes, par des partis politiques et dans un cadre associatif ou privé. Cette action sur les langues s'effectue dans des conjonctures sociétales et événementielles données et elle en porte la marque. Mais les politiques linguistiques sont aussi fondées sur des principes (économie et efficacité, identité nationale, démocratie...), qui leur donnent sens par delà les circonstances.

podem ser voluntárias, oficiais ou militantes, refletindo diferentes formas de intervenção na construção e implementação de políticas linguísticas.

1.3 Representação

A noção de representação cultural, tal como desenvolvida por Hall (2016), constitui um arcabouço teórico fundamental para compreender como migrantes e refugiados têm sido simbolicamente construídos na esfera educacional. Nessa perspectiva, representar não é simplesmente descrever o mundo ou espelhar a realidade, mas participar ativamente da produção de sentido. É um processo em que linguagem e cultura se entrelaçam para construir significados que organizam a experiência social. Nesse sentido, a linguagem não se limita a descrever o mundo, mas também o constrói. Segundo o autor:

Trata-se do processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem (amplamente definida como qualquer sistema que emprega signos, qualquer sistema significante) para produzir sentido. (...) Essa definição carrega a importante premissa de que coisas – objetos, pessoas, eventos, no mundo – não possuem, neles mesmos, nenhum sentido fixo, final ou verdadeiro. Somos nós – na sociedade, dentro das culturas humanas – que fazemos as coisas terem sentido, que lhes damos significado (Hall, 2016, p. 108).

Hall (2016) propõe três abordagens principais para a representação: a reflexiva, a intencional e a construtivista. Na abordagem reflexiva, a linguagem é vista como um reflexo do mundo real; as palavras funcionariam como rótulos que designam objetos e conceitos existentes de forma objetiva. Já a perspectiva intencional valoriza a intenção do autor ou emissor da mensagem, sugerindo que o significado é determinado por quem produz o discurso. Hall, no entanto, destaca a limitação dessas duas visões e privilegia a abordagem construtivista, segundo a qual o significado é produzido por meio da linguagem, mas dentro de estruturas culturais compartilhadas. Assim, a representação torna-se uma arena de construção de sentidos, na qual o significado é negociado socialmente.

Inspirado nos discursos foucaultianos sobre discurso, Hall (2016) afirma que os significados produzidos por meio da representação estão diretamente ligados às relações de poder. Isso significa que o modo como os migrantes e refugiados são representados está imbricado nas estruturas institucionais – como os meios de comunicação, o Estado, as Organizações Não Governamentais (ONGs) e os sistemas internacionais de regulação de fronteiras – que regulam quem pode falar, o que pode ser dito e como determinados grupos são

vistos pela sociedade. Nesse sentido, a representação não apenas reflete desigualdades, mas contribui para a sua reprodução e intensificação.

Ao considerar a representação como prática educacional produtora de sentido, torna-se possível analisar criticamente como os estudantes migrantes e refugiados são significados no interior das instituições escolares, um espaço social e culturalmente estruturado, que não apenas reproduz discursos sociais mais amplos, mas também os reinscreve por meio de práticas pedagógicas, administrativas e relacionais. Nesse sentido, o olhar do professor – formado por valores, crenças, normas institucionais e políticas públicas – desempenha papel central na constituição simbólica desses sujeitos no cotidiano escolar.

A abordagem construtivista da representação permite compreender que os sentidos atribuídos aos estudantes migrantes e refugiados não são naturais ou dados, mas construídos discursivamente a partir de posições de sujeito que circulam em diferentes esferas sociais. Essas posições são frequentemente atravessadas por marcadores de diferença, como nacionalidade, etnia, gênero, classe social, língua, religião e status migratório, os quais são lidos e interpretados dentro de sistemas culturais que operam distinções entre o “nós” e o “outro”. Nesse contexto, tais sujeitos não carregam identidades estáveis, mas são constantemente “produzidos” por discursos que os classificam, os normalizam ou os marginalizam socialmente. Essa produção identitária, ainda que situada, impacta diretamente a forma como são recebidos em diferentes espaços públicos e privados.

No âmbito escolar, esse processo adquire contornos particulares. A maneira como esses estudantes são “lidos” – ou seja, interpretados, nomeados ou posicionados – afeta profundamente sua experiência educacional. Dependendo do discurso predominante, eles podem ser descaracterizados, essencializados, invisibilizados, apagados ou mesmo excluídos. Essas representações não se manifestam apenas em enunciados explícitos ou em decisões institucionais formais; ao contrário, elas permeiam também os gestos cotidianos, as interações sutis e até mesmo práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, o que revela como essas representações vão sendo naturalizadas e normalizadas, circulando muitas vezes de forma hegemônica, sendo raramente questionadas. A construção de categorias como “o aluno não entende nada”, “não fala a nossa língua”, “vem de outra cultura” operam como dispositivos que reforçam fronteiras simbólicas entre o “aluno brasileiro” e o “aluno estrangeiro”, desconsiderando a complexidade das experiências migratórias e a possibilidade de agência dos sujeitos envolvidos.

Essa compreensão encontra ecos nas análises de Elana Shohamy, especialmente em sua abordagem foucaultiana das políticas linguísticas educacionais, anteriormente apresentada.

Para Shohamy (2006), a linguagem, no contexto escolar, é mobilizada como instrumento de controle e regulação dos sujeitos. As instituições educativas, ao definirem currículos, métodos de avaliação, normas linguísticas e formas de interação, acabam por impor um mundo normativo de aluno ideal, frequentemente centrado em uma ideia monolíngue e monocultural. Estudantes que escapam a esse modelo são frequentemente representados como “problemáticos”, “deficitários” ou “difíceis de interagir”, o que reforça desigualdades já existentes. A autora propõe pensar a linguagem como parte do *landscape* simbólico das escolas, em que se constroem visibilidades e invisibilidades, se autorizam vozes e se silenciam outras. A partir dessa perspectiva, as práticas pedagógicas e administrativas não são neutras, elas produzem efeitos reais na constituição de sujeitos. O uso ou a negação do idioma materno dos estudantes migrantes, por exemplo, não é uma escolha técnica ou didática, mas uma prática de poder que afeta diretamente a forma como esses sujeitos se veem e são vistos.

Tanto Hall quanto Shohamy apontam para a necessidade de desnaturalizar os discursos que circulam nas escolas e demais espaços sociais, de reconhecer a representação como uma prática profundamente imbricada nas lógicas de poder. Questionar essas representações significa, portanto, abrir espaço para um fazer pedagógico mais crítico, capaz de reconhecer a diversidade linguística e cultural não como um obstáculo, mas como potência formativa. Isso exige repensar a escola como espaço de negociação simbólica, no qual os sentidos atribuídos aos estudantes migrantes e refugiados não sejam fixados por rótulos estáticos ou por expectativas assimilacionistas, mas ressignificados a partir do reconhecimento de suas múltiplas identidades e experiências.

Ao se compreender a representação como prática situada e atravessada por relações de poder, torna-se possível pensar estratégias de resistência discursiva e de reconfiguração das posições de sujeito atribuídas a esses estudantes. Isso implica criar espaços em que suas vozes possam ser ouvidas, suas línguas valorizadas e suas histórias legitimadas como parte do processo educativo. Significa também desafiar as narrativas hegemônicas que os enquadram como “carentes”, “tímidos”, “passivos” e reconhecer sua agência na construção de saberes e relações. Isso implica compreender que a forma como são representados não apenas os descreve, mas os constrói, os posiciona e, muitas vezes, os limita e os subverte. Nesse sentido, Silva (2000) argumenta que tanto identidade quanto diferença são produtos sociais construídos historicamente e mantidos por práticas discursivas e institucionais. Não se trata, portanto, de essências naturais ou categorias fixas, mas de efeitos de poder que organizam a experiência e a percepção dos sujeitos. A identidade é sempre relacional; ela só pode ser entendida em relação

ao “outro”, à diferença, sendo constantemente produzida no embate entre inclusão e exclusão, pertencimento e marginalização.

Ainda conforme Silva (2000), a identidade, assim como a diferença, é construída a partir da relação social, o que, conseqüentemente, a submete a relações de poder. Essas relações não são definidas de forma simples, mas são impostas, sendo, portanto, disputadas por distintos grupos. Nessa disputa pela identidade, estão em jogo também valores simbólicos e materiais da sociedade, como acesso privilegiado a serviços e bens sociais. Desse modo, identidade e diferença estão estritamente ligadas às relações de poder, não sendo nunca inocentes, ou seja, onde há uma delas – identidade ou diferença – aí está presente o poder. Dentre as marcas do poder, estão “incluir/excluir (‘estes pertencem, aqueles não’); demarcar fronteiras (‘nós’ e ‘eles’); classificar (‘bons e maus’; ‘puros e impuros’; ‘desenvolvidos e primitivos’; ‘racionais e irracionais’); normalizar (‘nós somos normais; eles são anormais’)” (Silva, 2014, 81-82).

Retomando a compreensão de que a identidade se aloca em um campo de disputa simbólica, então, atravessar fronteiras – sejam elas territoriais, culturais, de gênero ou de linguagem – revela a artificialidade dessas divisões, evidenciando que as identidades são construídas historicamente e estão em constante transformação. Esses atravessamentos desestabilizam certezas, tornando visíveis as fissuras nas identidades tidas como naturais ou estáveis. Assim, processos como a migração, a diáspora e os deslocamentos culturais colocam em evidência a precariedade da identidade, pois expõem os sujeitos a experiências de estranhamento e negociação do pertencimento.

Nesse contexto, a teoria cultural contemporânea propõe compreender a identidade como algo fluido, híbrido e ambíguo. Atravessar fronteiras, ou habitar os seus interstícios, é um ato político que questiona a fixação de lugares e papéis sociais, desafiando os binarismos que sustentam muitas formas de exclusão. Portanto, a identidade não é apenas uma questão de autodefinição, mas está profundamente atravessada por discursos e práticas sociais que a produzem e a regulam. Conforme destaca Hall (2016), a identidade só adquire sentido quando colocada em relação com a diferença, sendo ambas produzidas e reguladas por sistemas de representação e por dinâmicas de poder que atravessam e estruturam a vida em sociedade, o que significa dizer que é por meio da representação que a identidade e a diferença passam a existir (Silva, 2014, p. 91).

É também por meio da representação que a identidade e as diferenças se ligam aos sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. (...) Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação.

No centro da crítica da identidade e da diferença está uma crítica das suas formas de representação (Silva, 2014, p. 91).

Silva destaca, ainda, a escola como um espaço privilegiado na produção das identidades e diferenças, pois ela participa ativamente na delimitação de quem é “normal”, “capaz”, “pertencente” – e, por outro lado, de quem é “estrangeiro”, “deficiente”, “desajustado”. As práticas escolares, ao representarem determinados alunos como “diferentes” ou “problemáticos”, não estão nomeando uma realidade objetiva, mas produzindo socialmente essas diferenças como formas de hierarquização simbólica e material. Além disso, o autor alerta para o perigo da essencialização das identidades, ou seja, de pensar que certos grupos possuem características fixas, universais e imutáveis. Isso é particularmente relevante no contexto migratório, em que estudantes muitas vezes são reduzidos a rótulos como “pobre”, “asiático”, “não falante de português”, ignorando a complexidade de suas histórias, subjetividades e formas de agência. Reconhecer a identidade como construção discursiva abre espaço para compreender esses sujeitos de forma mais plural e situada, rompendo com categorias rígidas que os mantêm à margem.

A articulação entre representação, identidade e diferença permite, assim, uma análise crítica das práticas educacionais que rotulam, classificam e excluem. Ao mesmo tempo, possibilita pensar estratégias pedagógicas que desafiem esses enquadramentos e favoreçam processos de reconhecimento e pertencimento. O outro cultural é sempre um problema, já que coloca em xeque nossa própria identidade (Silva, 2014, p. 97). Em termos de currículo e pedagogia, o outro torna-se um problema à medida que os estudantes interagem no espaço da escola, espaço este atravessado pelas diferenças. Mesmo quando ignorada e reprimida, a presença do outro é inevitável, dando, assim, lugar a conflitos, confrontos, hostilidade e até violência (Silva, 2014). No caso dos estudantes migrantes e refugiados, essas atitudes poderiam ser explicitamente nomeadas como xenofobia.

Conforme aponta Silva (2014), há estratégias pedagógicas que, ainda que bem-intencionadas, contribuem para manter a lógica da exclusão. Uma dessas estratégias é a que idealiza a diversidade cultural como algo positivo por natureza, associando-a a uma essência humana comum. No entanto, ao não questionar as relações de poder que atravessam a produção da identidade e da diferença, essa abordagem apenas reproduz novas dicotomias entre identidades hegemônicas e subordinadas, muitas vezes disfarçadas sob o discurso da tolerância e do respeito. Outra abordagem, que o autor chama de terapêutica, trata a incapacidade de lidar com a diferença como um problema psicológico individual, a ser corrigido por meio de dinâmicas de grupo, dramatizações e atividades de conscientização. Embora bem recebida em

contextos escolares, essa perspectiva ignora os aspectos estruturais da exclusão e reduz o preconceito a sentimentos ou atitudes equivocadas, sem confrontar os mecanismos sociais mais amplos que produzem e mantêm desigualdades. Entre essas duas abordagens, situa-se uma estratégia bastante comum adotada na rotina escolar que é a de apresentar aos estudantes uma visão superficial e distante das diferentes culturas, em que o outro aparece sob o viés do exótico, do curioso. Nesse caso, além de não questionar as relações de poder envolvidas na produção da identidade e diferenças culturais, elas ainda são reforçadas em função da exotização e curiosidade. Geralmente, a apresentação do outro, nessas abordagens, é distante para que se evite risco de conflitos e dissonâncias.

Nesse cenário, a presença do estudante migrante e refugiado desafia ainda mais essas abordagens. A mera inclusão física desses sujeitos na escola não garante o reconhecimento de suas identidades ou o rompimento com lógicas coloniais que os classificam, seja como exóticos, estudantes com algum tipo de transtorno ou deficiência ou tímidos. O desafio pedagógico está justamente em superar práticas que apenas apresentam o outro de forma distanciada e folclorizada, sem criar espaços efetivos de escuta, diálogo e participação.

1.4 Bi/plurilinguismo

No início do século XX, Leonard Bloomfield, linguista estadunidense, propõe o conceito de bilinguismo como o domínio de duas línguas de forma “nativa”. Nesse sentido, o falante bilíngue se tornaria tão proficiente a ponto de não ser possível distingui-lo dentre os falantes nativos (Bloomfield, 1933). Naquele momento, as representações estavam fortemente ancoradas em compreender o bilinguismo como domínio de duas línguas ou mais, tanto na competência escrita, quanto na competência oral. Acreditava-se que o bilinguismo correspondia ao monolinguismo equilibrado em duas línguas. Quanto às crianças bilíngues, defendia-se a visão de que elas estavam mais propensas ao retardo escolar e cognitivo, à marginalização e ao semilinguismo.¹⁶

Essa concepção, com o passar do tempo, torna-se questionável em relação àquilo que de fato começa a ser entendido como bilinguismo. Em 1984, François Grosjean, linguista francês, avança na compreensão desse conceito ao afirmar que:

¹⁶ Situação de bi- ou multilinguismo em que o grau de competência gramatical e/ou comunicativa de um indivíduo bilíngue em, pelo menos, uma das suas línguas não é suficiente para assegurar a comunicação na respectiva comunidade linguística. (Portal da Língua Portuguesa – Dicionário de Termos Linguísticos. Disponível em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=view&id=2918>. Acesso em: 15 dez. 2024.)

Um dos muitos mitos em torno do bilinguismo é que o bilíngue tem um domínio equivalente (e muitas vezes perfeito) de ambas as línguas. Na verdade, tal pessoa é a exceção; um bilíngue é alguém que usa regularmente dois idiomas na vida cotidiana, não alguém que tem um comando igual (e perfeito) de ambos os idiomas. Ele ou ela se torna bilíngue por causa da necessidade de se comunicar com o mundo ao seu redor através de dois idiomas, e assim permanece enquanto essa necessidade existir (Grosjean, 1984, p. 16, tradução nossa).¹⁷

Nesse sentido, Grosjean refuta a ideia de que bilinguismo seja o domínio perfeito de dois idiomas, o que significa dizer que ser bilíngue não corresponde, conforme o conceito apresentado por Bloomfield, no início da década 1930, a se expressar em dois idiomas como um “nativo”, mas se comunicar em duas línguas diferentes, a partir das necessidades impostas a cada indivíduo. Grosjean exemplifica esse conceito a partir dos migrantes cercados por duas línguas na sua vida cotidiana – sua língua materna e a língua majoritária, falada no país onde reside. Assim, o conceito de bilinguismo passa a se desenvolver em relação à competência comunicativa que cada sujeito possui a partir das necessidades do dia a dia. Por meio de estudos mais recentes, de acordo com Grosjean (2016, p. 2), entende-se, portanto, por bilíngues:

[...] pessoas que usam dois ou mais idiomas (ou dialetos) na vida cotidiana. Isto inclui pessoas que têm competência oral em uma língua e competência escrita em outra, pessoas que falam duas línguas com um nível de competência diferente em cada uma delas (e que não sabem nem ler nem escrever uma ou outra), mas também, é claro, pessoas que dominam muito bem duas (ou mais) línguas (Grosjean, 2016, p. 2).

O conceito de bilinguismo, conforme exposto por Grosjean (2016), abrange uma variedade de formas de uso linguístico que refletem a diversidade e a complexidade das competências linguísticas em situações cotidianas. As pessoas que utilizam dois ou mais idiomas frequentemente exibem uma ampla gama de habilidades em relação a essas línguas. Por exemplo, algumas podem ter uma competência oral em uma língua e uma competência escrita em outra, resultando em um uso assimétrico das línguas. Outras podem falar duas línguas com níveis diferentes de competência em cada uma delas. Portanto, o uso de duas ou mais línguas na vida cotidiana não é homogêneo e pode envolver diferentes habilidades em diferentes contextos.

¹⁷ Texto original: Un des nombreux mythes qui entourent le bilinguisme est que le bilingue a une maîtrise équivalente (et souvent parfaite) de ses deux langues. En fait, une personne de ce genre est l'exception; est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues. Elle devient bilingue parce qu'elle a besoin de communiquer avec le monde environnant par l'intermédiaire de deux langues et (elle) le reste tant que ce besoin se fait sentir.

Grosjean (2015) desenvolve o princípio de complementaridade, segundo o qual quanto mais restritas as situações de uso de uma determinada língua e seus interlocutores, menores as chances de que essa língua seja desenvolvida, ao passo que, quanto mais situações e interlocutores houver, mais vocabulário, mais conhecimentos em níveis de estilo, discursivo e pragmático serão desenvolvidos e consolidados. Desse modo, ao considerarmos o contexto da migração, é importante que sejam previstos momentos em que a(s) língua(s) materna(s) dos estudantes migrantes faça(m) parte das atividades escolares, já que a tendência é que cada vez menos eles se expressem por meio dela. Além disso, as famílias devem ser incentivadas a manterem o uso da(s) sua(s) língua(s) materna(s), sempre que possível. A escola não pode e não deve recomendar às famílias que abandonem suas línguas para exclusivamente fazerem uso da língua majoritária do país onde se encontram, como temos observado em recomendações dadas por alguns atores que ocupam posições de gestão dentro da Secretaria Municipal de Educação, sob o falso argumento de que os pais ou responsáveis devem contribuir para a aprendizagem do português dos filhos.

Pensar uma educação bilíngue pressupõe alguns desafios. Parte deles se manifesta por meio de estereótipos e mitos criados em torno do conceito de bilinguismo, a maior parte dos quais é elencada por Grosjean¹⁸. O primeiro deles é de que o bilinguismo é um fenômeno raro. No entanto, essa ideia não corresponde à realidade, já que um número considerável de pessoas no mundo faz uso de duas ou mais línguas no seu dia a dia. O segundo mito, conforme já explicado, é a ideia de que ser bilíngue é falar “perfeitamente” duas línguas, porém, como argumentamos anteriormente, isso é bastante incomum, já que cada língua vai se situar em contextos e áreas diferentes, exigindo domínios também diferentes. O terceiro mito é a ideia de que o bilinguismo provoca um retardo na aquisição de línguas pela criança, o que não é comprovado; pelo contrário, esse mito foi amplamente discutido e refutado por várias pesquisas ao longo das últimas décadas. Estudos demonstram que o bilinguismo não retarda o desenvolvimento linguístico, mas, sim, pode trazer várias vantagens cognitivas.

O quarto mito diz respeito ao retardo do desenvolvimento da criança, a partir da ideia de que, se ela cresce em meio a duas línguas ou mais, seu progresso vai ser afetado. O que acontece, de fato, dadas algumas exceções, é que, à medida que a criança necessita, ela se comunicará, seja num contexto monolíngue ou plurilíngue. O quinto mito criticado por Grosjean é de que pessoas bilíngues são biculturais. O autor desconstrói essa ideia. Basta pensar

¹⁸ Vídeo « Interview François Grosjean – Bilinguisme ». Preparons Demain (2013). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zj_CywViTzQ. Acesso em: 26 out. 2022.

em pessoas que utilizam duas ou mais línguas na sua vida cotidiana. Essas pessoas podem ser bi ou trilingues sem necessariamente adotarem as duas culturas. Por outro lado, pode-se ser bicultural sem ser bilíngue, por exemplo, se alguém que mora na Inglaterra se muda para os Estados Unidos. Embora se fale a mesma língua, as práticas culturais de uma dada comunidade na Inglaterra podem ser bastante diferentes das de uma certa comunidade estadunidense. O último mito sobre o bilinguismo consiste na ideia de que quem é bilíngue ou bicultural seja necessariamente contra seu país, partindo do ponto de vista de que, para ser um verdadeiro francês, por exemplo, é melhor ser monolíngue e monocultural. Obviamente, essa afirmação não possui fundamento, já que uma pessoa de origem francesa, por exemplo, que faça uso de duas línguas, não vai necessariamente gostar menos da sua cultura por esse motivo.

Quanto ao plurilinguismo, no *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Dicionário de didática do francês língua estrangeira e segunda), Cuq (2003) o define como a “capacidade de um indivíduo de usar diversas variedades linguísticas de forma apropriada, o que requer uma forma específica de competência comunicativa” (Cuq, 2003, p. 195, tradução nossa)¹⁹. Segundo o autor, essa capacidade consiste em gerenciar o repertório linguístico de acordo com uma vasta gama de fatores situacionais e culturais, como identidade dos participantes, estratégias, propósitos etc. O plurilinguismo, portanto, não é apenas uma questão de aprender várias línguas, mas envolve uma competência metalinguística, que permite ao falante gerenciar seu repertório linguístico com base em variáveis culturais, sociais e contextuais.

Numa visão mais alargada, Coste, Moore e Zarate (1997) propõem algumas competências para o contexto multilíngue, como a plurilíngue e pluricultural, que diz respeito à habilidade de um sujeito comunicar-se languageiramente e interagir culturalmente, utilizando, de maneira adaptada, os recursos do seu repertório verbal, de várias línguas/variedades de línguas, com domínios em diferentes graus, sem haver, necessariamente, um uso simétrico e um domínio equilibrado. Nesse sentido, competência plurilíngue e pluricultural diz respeito aos conhecimentos e às competências sociais e culturais para utilizar o repertório linguístico de maneira apropriada. O Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QECR) conceitua essa competência como:

[...] a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se

¹⁹ Texto original: (...) la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de compétence de communication.

que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer (Conselho da Europa, 2001, p. 231).

Nessa perspectiva, considera-se que:

[...] à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem (Conselho da Europa, 2001, p. 23).

Dessa forma, um locutor pode recorrer a diferentes partes da competência plurilíngue e pluricultural para estabelecer uma comunicação com um interlocutor específico, podendo passar de uma língua a outra, explorando a capacidade de se expressar e compreender em línguas diferentes (Conselho da Europa, 2001). Outra ilustração é o fato de uma pessoa recorrer ao conhecimento de um certo número de línguas para compreender um texto numa língua desconhecida. Mesmo aqueles que têm conhecimentos elementares podem usá-los atuando como mediadores de indivíduos que não têm nenhuma língua em comum. E, ainda, na ausência de um mediador, os interlocutores podem estabelecer a comunicação acionando outras ferramentas, como a mímica, o gesto, as expressões faciais etc. (Conselho da Europa, 2001).

A partir do desenvolvimento dessas competências, sentimo-nos mais preparados para lidar com culturas e línguas que não sejam aquelas com as quais estamos mais acostumados, mais expostos ou mais próximos cotidianamente. O desenvolvimento dessas competências nos alerta para nos libertarmos de preconceitos e pré-julgamentos, à medida que nos abrimos para desconstruirmos estereótipos sobre determinada cultura, religião ou país. Esse exercício de abertura ao outro passa a ser, de alguma forma, um movimento de desconstrução de hegemonia linguística e cultural. Assim, uma visão mais aberta em relação àquilo até então desconhecido faz com que adotemos uma postura mais coerente e harmônica para lidarmos com o que nos parece diferente, a partir das experiências que carregamos.

Esse exercício de movimentar-se em direção ao outro faz com que nos conectemos à sua(s) língua(s), culturas e vivências. Dessa forma, começamos a ampliar, por exemplo, nossas experiências, nossa visão de mundo e, também, o que chamamos de repertório linguístico, definido por John J. Gumperz (1964, p. 137, tradução nossa) como:

[...] a totalidade das formas linguísticas regularmente utilizadas no curso da interação social. [...] Ela contém todas as maneiras aceitas de formar mensagens e oferece recursos para a comunicação comum. [...] os locutores escolhem este arsenal a partir de uma gama de expressões possíveis.²⁰

O entendimento sobre o que significa ser bi/plurilíngue e a consciência de vivermos em um mundo multilíngue e multicultural, inclusive no contexto educacional, nos levam a repensar nossas atitudes e práticas no que diz respeito ao acolhimento a estudantes migrantes e refugiados e suas famílias. É urgente o reconhecimento e a legitimação da pluralidade de línguas e culturas que habitam as escolas brasileiras, como condição *sine qua non* para a própria garantia do direito à educação. O sistema de ensino precisa adequar-se a uma sociedade que não pode mais ser reconhecida a partir de uma perspectiva monolíngue e monocultural, em que a língua é entendida como um conjunto de sistemas linguísticos distintos e independentes, pelo contrário, as línguas devem ser colocadas em relação para a sua aquisição (Castelotti, 2001; Coste, 2001).

A sala de aula pode e deve ser reconhecida como um espaço potencialmente privilegiado para que práticas plurilíngues aconteçam efetivamente. A valorização das línguas faladas por estudantes em contexto de migração e refúgio pode enriquecer significativamente o processo educacional. A sala de aula, quando concebida como um espaço multilíngue, vai além do simples aprendizado de uma língua ou de conteúdos, ela se torna um lugar de interação linguística e cultural e de desenvolvimento de competências sociais e cognitivas, refletindo a complexidade das realidades globais e as dinâmicas linguísticas contemporâneas.

1.5 Conceitos de língua

1.5.1 Língua materna

Em um contexto escolar cada vez mais diverso, torna-se ainda mais importante discutirmos o que se entende, afinal, como língua materna. Do ponto de vista etimológico, língua materna diz respeito à língua falada pela mãe, contudo ela pode ser, não necessariamente, a língua da mãe, mas a primeira língua de aquisição ou a língua que se conhece mais (Dabène, 1994). Do ponto de vista antropológico, novamente, a língua aparece ligada à figura da mãe, especialmente, na cultura ocidental. Contudo, a primeira língua adquirida pelo indivíduo pode

²⁰ Texto original: the totality of linguistic forms regularly employed in the course of socially significant interaction (...) It includes much greater number of alternants reflecting contextual and social differences in speech. (...) speakers select from a range of a possible expressions.

ser a língua do pai, a língua da família de adoção, ou, ainda, em uma experiência plurilíngue, a língua materna podem ser várias.

A fim de abarcar as multiplicidades de sentidos desse termo, diversos autores propõem termos que consideram mais apropriados e abrangentes. Moirand (1982), por exemplo, propõe “língua de referência”, como substituição à “língua materna”, fazendo menção à língua da qual o aprendiz faz uso mais ou menos conscientemente, à medida que avança no processo de apropriação da linguagem (Cuq, 2003). Já Abou (1981) utiliza a expressão “língua de pertencimento” por se tratar de uma das características culturais que simbolizam a etnicidade, assim como a raça e a religião. Segundo Abou (1981), os Estados tendem a identificar as minorias étnicas apenas por sua particularidade linguística, assim a coletividade de um grupo é fundada a partir da posse de uma língua comum em contraposição a grupos que possuem uma língua diferente, ou seja, o conceito de língua materna, para o Estado, está diretamente ligado à consciência de filiações identitárias dos sujeitos à sociedade.

Um dos termos usados em Didática das Línguas como referência à língua materna é a expressão “língua primeira”, também conhecida como L1, numa menção à primeira língua adquirida na linha cronológica, concomitante ao desenvolvimento das capacidades relacionadas à linguagem (Dabène, 1994). Língua primeira pode se referir também à língua mais acessível, à língua de reflexão metalinguística do arcabouço linguístico do sujeito. É relevante destacar que a importância dada à ordem de aquisição de uma língua não deve ser compreendida com uma relativa superioridade entre as línguas, o que significa dizer que “primeira” não denota a mais útil, nem a de maior prestígio, da mesma forma que, ao se utilizar o termo “língua segunda”, não se pretende dizer “secundária” (Dabène, 1994).

De forma mais abrangente, Moro (2015) acrescenta ao conceito de “língua materna” a importância que ela carrega para o indivíduo que a utiliza:

A língua materna é uma joia, a base a partir da qual aprendemos não a falar em uma língua, mas a falar. A língua materna é a que serve como nossa referencial inicial, é a que nos dá segurança, que nos dá o desejo de falar, de interagir com o mundo, que nos dá a segurança para fazê-lo. Portanto, a língua materna é uma espécie de pivô de que todos nós precisamos para sermos capazes de investir na fala, de investir na ação sobre o mundo através da fala, e essa língua materna é a que nos permite integrar a língua em toda a sua dimensão e, portanto, aprendemos a falar em uma língua particular e é essa língua particular que chamamos de língua materna, mas que também pode ser a língua do pai ou a língua das pessoas ao seu redor e que cuidam de você durante esse período. A noção de língua materna é antes para dizer que é a matriz que dá ao mesmo tempo a segurança afetiva, a segurança cognitiva e também a segurança relacional. Portanto, essa língua materna é uma joia, um tesouro. Você tem que mantê-la dentro de você, você tem que valorizá-la, você tem que considerar que é realmente a coisa

mais importante para ser capaz de aprender a ser um ser falante e especialmente para desejar ser um falante (Moro, 2015, s. p., tradução nossa).²¹

Na perspectiva de Moro, a visão de língua materna se amplia para um campo que considera além da língua, como o indivíduo que a utiliza, a sua identidade, a sua história, o lugar que ocupa. A língua materna não vem só, ela traz consigo, além da dimensão identitária, a dimensão afetiva, cognitiva e social. Desse modo, quando consideramos o acolhimento e a inclusão dos estudantes migrantes e refugiados dentro das escolas, é de extrema relevância que respeitemos e valorizemos a(s) língua(s) que trazem consigo, aquela(s) que representa(m) a sua primeira referência e contato com o mundo.

Por meio da compreensão da multiplicidade de sentidos que o vocábulo carrega, nos damos conta de que o próprio termo “língua materna”, usada no singular, restringe, novamente, à ideia de uma única língua e, desse modo, desconsideramos realidades diversas e plurais, em que, por exemplo, a mãe e o pai são de nacionalidades distintas e/ou falam línguas diferentes. Assim, um indivíduo pode vir a ter duas ou mais línguas maternas, a depender da história da sua família. Se uma criança, por exemplo, tem pai francês e mãe mexicana que conversam entre si em inglês, essa criança terá minimamente três línguas maternas, por isso a importância de considerar realidades múltiplas em incontáveis contextos.

Se estendermos essas considerações ao contexto escolar, sob a perspectiva da “língua materna” ensinada nas escolas, o termo se torna ainda mais incompleto e impreciso. No sistema escolar brasileiro, especificamente, o que chamamos de “língua materna” seria, na verdade, a língua oficial do país e a principal língua de escolarização, utilizada na quase totalidade dos manuais didáticos, por exemplo. Do ponto de vista político e ideológico, essa noção de língua assume uma conotação de dominação e poder à medida que atua, num contexto mais amplo,

²¹ Trecho retirado do vídeo “Quelle est l’importance de la langue maternelle?”, no site DULALA. Disponível em: <https://dulala.fr/videos-sur-le-plurilinguisme-et-le-bilinguisme/>. Acesso em: 01 set. 2022.

Transcrição original: La langue maternelle c’est un joyau vraiment la base à partir de laquelle on apprend non pas à parler dans une langue, mais à parler tout court. La langue maternelle c’est la celle qui nous sert de référence initiale, c’est celle qui nous donne la sécurité, qui nous donne envie aussi de parler, envie d’interagir avec le monde, qui nous donne la sécurité pour le faire. Donc la langue maternelle c’est une sorte de pivot dont nous avons tous besoin pour pouvoir investir la parole, investir l’action sur le monde par la parole et cette langue maternelle c’est celle qui nous permet d’intégrer le langage dans toute sa dimension et donc on apprend à parler dans une langue particulière et c’est cette langue particulière qu’on appelle langue maternelle, mais qui peut aussi être la langue du père ou la langue de ceux autour de vous et qui s’occupe de vous cette période. La notion maternelle c’est plutôt pour dire que c’est celle qui est la matrice qui donne à la fois la sécurité affective, la sécurité cognitive et également la sécurité relationnelle. Donc cette langue maternelle c’est un joyau, c’est un trésor. Il faut la garder à l’intérieur de soi, il faut la valoriser, il faut considérer que c’est vraiment la chose la plus importante pour pouvoir apprendre à être un être parlant et surtout désirer être un être parlant.

como opressão de grupos minoritarizados que não têm a língua portuguesa como língua primeira, mas sim, como língua adicional. Porém, apesar da contradição, se veem forçados a aprendê-la, dentro do contexto escolar, conforme alguns documentos educacionais apontam, como “língua materna”.

A esse respeito, Diniz e Neves (2018) apontam que o Currículo Básico Comum de Minas Gerais (CBC) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao tratarem a língua portuguesa como “língua materna” no contexto escolar, desconsideram a diversidade linguística de estudantes cujas línguas de origem se diferem da língua oficial do país. Essa imposição reforça uma perspectiva ideológica que legitima a hegemonia da língua portuguesa, relegando outras línguas a uma posição de subalternidade. Ao mesmo tempo, o uso do termo “língua materna” nos documentos educacionais reforça uma visão unificadora, mas contraditória, pois desconsidera o caráter plurilíngue e multicultural de muitos estudantes. Nesse sentido, Diniz e Neves (2018) propõem repensar políticas linguísticas para que elas reconheçam e valorizem a diversidade linguística presente dentro das escolas e ofereçam estratégias que promovam o bilinguismo e o plurilinguismo de forma equitativa e inclusiva. Isso requer que a língua portuguesa seja ensinada não como imposição, mas como meio de acesso à educação e aos direitos sociais, respeitando as especificidades culturais e linguísticas de diferentes grupos.

Nesse contexto, Dabène (1994, p. 9, tradução nossa) ressalta que “infelizmente, em muitos casos, a Instituição educativa impõe, como meio de ensino, uma língua diferente daquela com a qual os educandos estão em contato em sua vida familiar e cotidiana”.²² É preciso que esteja claro para a escola como um todo que, da forma como são inseridos dentro do sistema educacional brasileiro, estudantes migrantes, indígenas, surdos e quilombolas não alcançarão o desempenho escolar esperado exatamente porque a escola não os alcança, porque não torna o conhecimento acessível a todos, porque segue despreparada para lidar com a diversidade. Se continuarmos insistindo para que aprendam a língua portuguesa da mesma forma que ensinamos aos estudantes brasileiros falantes de português, inquestionavelmente, seguiremos falhando.

Pensar “língua materna” requer des/reconstruções e movimentos que o próprio contexto nos impõe. Portanto, cabe-nos, como professores, refletirmos e reconsiderarmos nossa prática, tendo em vista um mundo globalizado, pós-moderno e diverso que exige de nós e dos nossos estudantes habilidades e competências outras, que não eram as mesmas de alguns anos atrás ou

²² Texto original: Malheureusement, dans de nombreux cas, l’Institution éducative impose, comme médium d’enseignement, une langue différente de celle avec laquelle les apprenants sont en contact dans leur vie familiale et quotidienne.

tampouco da época em que concluímos a graduação. Aí reside a importância de nos atualizarmos e nos formarmos continuamente, de repensarmos conceitos e práticas antes pouco ou nunca questionados. Portanto, ao utilizarmos o termo “língua materna” no decorrer desta investigação, faremos referência a essa língua que não é fixa, que pode variar conforme a referência e a história de cada um, que não necessariamente será a língua da mãe ou do pai, mas aquela com a qual o indivíduo se identifica e se sente mais confortável ao se comunicar e se colocar no mundo.

1.5.2 *Língua de acolhimento*

Anunciação (2017) e Lopez (2020) explicam que, historicamente, o termo *PLAc* teve sua origem em Portugal, associado a um programa criado em 2001, chamado “Portugal Acolhe”, responsável pelo ensino de língua portuguesa no país para migrantes, programa hoje conhecido como “Português para Todos” (PPT).²³ A pesquisadora portuguesa Maria Helena Ançã foi quem primeiro fez uso da designação “língua de acolhimento”, como tradução do francês usado por Lüdi e Py, em 1986, para se referirem ao ensino-aprendizagem da língua do país onde se encontra o migrante. Já no Brasil, ainda conforme Lopez (2020), o nome aparece pela primeira vez em 2013, em uma publicação da pesquisadora e professora Rosane de Sá Amado, da Universidade de São Paulo (USP). Segundo Lopez (2020), nesse texto, Amado refere-se à dissertação de Mestrado de outra pesquisadora portuguesa, Maria José Cabete, de 2010.

Lopez e Diniz (2018, s. p.) conceituam *PLAc* como uma subárea que “se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna [...]”. O termo aponta para a necessidade de oferta de aulas que favoreçam o avanço da proficiência em língua portuguesa por parte de migrantes e refugiados.

É importante ressaltar que a língua portuguesa não deve substituir ou ocupar o espaço das línguas dos migrantes e refugiados, ao contrário, elas devem se somar para coexistirem de maneira tão harmônica quanto possível. Ao valorizar as línguas e as culturas dos migrantes e refugiados, afastamo-nos do “discurso da falta” (Lopez, 2016; Diniz; Neves, 2018), discurso esse que os enxerga pela ótica deficitária, pela ausência, por carências e insuficiências. A partir dessa perspectiva, espera-se que o estudante passe a ser visto por aquilo que tem, que aporta,

²³ Para saber mais, acesse: <https://www.iefp.pt/programa-ppt-portugues-para-todos>

que soma e acrescenta ao ambiente em que se encontra, sejam as línguas, a cultura, suas vivências e experiências. Essa abordagem baseada na carência reduz as identidades dos sujeitos a categorias de exclusão, invisibilizando riquezas culturais, linguísticas e de vivências.

Nesse sentido, no contexto brasileiro, Bizon e Camargo (2018) propõem o conceito de “acolhimento em línguas” a fim de destacar que não apenas o português, mas também as línguas que fazem parte dos repertórios dos migrantes, devem desempenhar um papel fundamental no seu acolhimento. Essa concepção de ensino de língua problematiza um modelo de escola monolíngue em português, que desconsidera, no processo de acolhimento, as línguas faladas pelos migrantes, apagando-as. Nessa perspectiva, o que se propõe é que as diferentes línguas estejam presentes dentro da sala de aula, sem que para que se ensine a língua portuguesa, as demais precisem inexistir.

Conforme apontado por Lopez (2020), se o termo *PLAc*, por um lado, pode ressaltar um patamar político para a defesa e a promoção dos migrantes, por outro lado, marca o discurso de caridade (Lopez, 2016) ou fraternidade (Bizon; Camargo, 2018), que pressupõe o migrante como desamparado, o que, novamente, reforçaria o discurso da falta, apontando, mais uma vez, para a ausência da língua portuguesa no repertório dos migrantes. O próprio substantivo “acolhimento” reforça essa ideia, já que, conforme aparece em alguns dicionários, pode remeter a “abrigo”, “hospitalidade”, o que chama a atenção para o caráter informal, voluntário e benevolente da ajuda, da caridade.

A perspectiva do português como a língua que acolhe pressupõe também a superioridade da língua majoritária do país que recebe os migrantes em relação ao seu país de origem, podendo a língua, nesse caso, excluir ao invés de incluir (Anunciação, 2017; 2023). Ao mesmo tempo, o caráter de caridade implícito no termo *PLAc*, enraizado na acepção do termo “acolhimento”, instaura uma lacuna para não institucionalização do trabalho do professor, já que abre espaço para o auxílio voluntário como forma de “ajudar” aqueles a quem “falta” a proficiência em língua portuguesa (Lopez, 2020). No entanto, essa ação retira do Estado a responsabilidade de visibilização dos migrantes e refugiados, das suas necessidades, e, assim, seguem sem que sejam considerados no planejamento das políticas linguísticas e educacionais ao mesmo tempo em que desvaloriza a formação e o trabalho do professor que escolhe atuar nessa área (Lopez, 2020). Portanto, o termo *PLAc* não deve ser considerado como um conceito acabado (Anunciação, 2017), mas em construção, a partir das contribuições que pesquisadores vêm apresentando desde a sua introdução na Linguística Aplicada (LA).

No Brasil, o termo *PLAc* tem sido utilizado para fazer referência tanto ao ensino de português em contextos de educação não formal, quanto em contextos de educação formal. Isso

pode apagar as especificidades das demandas de uso do português no espaço escolar, que podem ser mais bem visibilizadas pelo conceito de língua de escolarização, que discutiremos na sequência.

1.5.3 *Língua de escolarização*

A língua de escolarização (Cuq, 2003), como o próprio nome sugere, se refere à língua aprendida e utilizada na e pela escola, ou seja, aquela empregada como veículo de comunicação e transmissão de saberes no ambiente escolar. Esse conceito abarca não apenas a língua utilizada para ensinar conteúdos específicos de disciplinas como história, geografia e ciências, mas também a língua que organiza e estrutura a comunicação cotidiana na escola, incluindo bilhetes, instruções de atividades, enunciados de avaliações e interações orais ou escritas entre professores e estudantes.

Normalmente, a língua de escolarização é também a língua oficial do país, ou seja, “a língua designada pela lei para ser utilizada na esfera pública” (Unesco, 2006). Desse modo, a língua oficial será aquela utilizada de forma institucional, para a criação de leis, em setores administrativos, na educação, na justiça, no comércio, na saúde (numa consulta médica, por exemplo). Assim, migrantes que não falam a língua oficial do país onde residem tendem a enfrentar barreiras significativas para acessar direitos legalmente garantidos, utilizar serviços básicos de saúde e assistência social, lidar com demandas burocráticas e, sobretudo, ingressar e participar do sistema educacional.

Como principal – ou única – língua utilizada na escola e para a escola (Cuq, 2003), o português é, em geral, tido como a língua que a criança ou adolescente que se matricula numa instituição brasileira já conhece. Contudo, atualmente, essa não é a realidade presenciada em boa parte das escolas brasileiras. Para estudantes surdos, indígenas, migrantes e refugiados, um nível alto de proficiência em língua portuguesa não deve ser tomado como uma premissa. Para esse público, a aprendizagem da língua de escolarização é indispensável para a aprendizagem (e a avaliação) em outras disciplinas, inclusive na própria disciplina de língua portuguesa.

É importante destacar que a língua de escolarização desempenha um papel fundamental como mediadora do acesso ao conhecimento. Por meio dela, os estudantes não apenas adquirem informações, mas também desenvolvem habilidades cognitivas, como a capacidade de argumentação, de abstração e de resolução de problemas. A escola, nesse sentido, age como um espaço de legitimação de uma variedade linguística formal, frequentemente distinta daquela que os estudantes utilizam em contextos familiares ou sociais. Assim, a língua de escolarização

contribui para moldar as formas de pensar e organizar o conhecimento, reforçando uma visão mais ampla de letramento, que vai além do domínio técnico da leitura e da escrita (Street, 1984; Soares, 2004).

No livro *Le français langue de scolarisation: pour une didactique realiste* (*O francês língua de escolarização: por uma didática realista*), a autora Michèle Verdhelan-Bourgade (2002) argumenta que o francês língua de escolarização (FLSCo) tem uma função de mediação que permite ao aluno levar a cabo aprendizagens fundamentais e aprender os conteúdos de outras disciplinas. A língua francesa é apresentada, nesse contexto, como a língua dos ensinamentos escolares, pois é por meio dela que se viabiliza a aprendizagem, a inserção no sistema escolar educacional e o sucesso acadêmico – medido, sobretudo, pelas avaliações de diferentes gêneros, desde a oralidade em sala de aula até produções textuais dissertativas complexas. Ao mesmo tempo, trata-se de uma língua com peso social e político, de modo que conhecer suas variações e saber utilizá-las adequadamente em distintos contextos pode ter implicações significativas para a inserção social. No entanto, a entrada de um estudante no espaço escolar não pode ser reduzida à simples passagem de uma língua A a uma língua B; pelo contrário, essa concepção revela uma visão transitória e assimilacionista.

Segundo Verdhelan-Bourgade (2002), o processo de escolarização da língua abrange um conjunto amplo de aprendizagens que podem ser organizadas em três domínios principais. O primeiro deles é o dos saberes e representações, que engloba tanto o conhecimento de mundo, quanto o conhecimento sobre a língua, além de representações que podem ser novas, como as relacionadas a conceitos de tempo e espaço. Esse domínio destaca como a escola molda a percepção do aluno sobre o funcionamento da linguagem e sua relação com o ambiente social e cultural. O segundo domínio é o do comportamento social e linguageiro, que se refere às normas e regras de conduta associadas ao uso da linguagem, incluindo práticas como a polidez e o manejo da fala em contextos específicos, como saber quando é apropriado tomar a palavra em uma interação. Por fim, o terceiro domínio, chamado de método, está relacionado à organização prática do aprendizado, como a gestão do tempo, o uso de ferramentas e a execução de tarefas. Esses três domínios operam de maneira interdependente para construir não apenas competências linguísticas, mas também capacidades sociais e cognitivas que são essenciais no contexto escolar.

Os principais parâmetros que definem a função escolar da língua incluem o aprendizado de uma variante linguística formal, a estruturação do pensamento e dos conhecimentos, o desenvolvimento das competências fundamentais de oralidade e escrita, o alcance do sucesso escolar e a formação para a cidadania e integração social. Nesse contexto, destacam-se dois

fenômenos pela sua relevância: a comunicação oral entre professor e aluno e o papel central da escrita. No primeiro caso, predomina a função referencial, ao abordar temas relacionados à escola, ao mundo e à vida, e a função metalinguística, especialmente evidente nas aulas de línguas, nas quais a própria língua é objeto de reflexão. No caso da escrita, sua importância é evidenciada nos diversos momentos em que os estudantes são avaliados, seja na produção de textos de diferentes gêneros e disciplinas, seja por meio de instrumentos de avaliação oficiais, como certificado de proficiência em línguas ou exames nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esses parâmetros reforçam o papel essencial da escola como mediadora do letramento e de aprendizagens específicas, aspectos que vão além da aquisição de habilidades técnicas, ao promover a inserção crítica e ativa do estudante no meio social e acadêmico (Rojo, 2009).

Desse modo, é necessário considerar a língua de escolarização como intermediadora de uma função socializadora ao preparar os estudantes para utilizá-la em contextos formais externos à escola, como no mundo do trabalho, na participação cidadã ou em processos de seleção e avaliação (Cuq, 2003; Soares, 2004, Rojo, 2009). Isso implica, muitas vezes, a inserção dos alunos em uma cultura discursiva distinta, marcada por gêneros textuais e práticas discursivas específicas que são valorizadas e exigidas em diferentes esferas da vida social. Nessa perspectiva, a língua de escolarização não apenas facilita o aprendizado, mas também contribui para a formação de sujeitos capazes de interagir socialmente de forma crítica e reflexiva.

1.6 Letramento escolar

Para a discussão do letramento escolar, tomamos como base a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, que concebem as práticas de letramentos como múltiplas e historicamente situadas, modeladas e construídas culturalmente, marcadas pela heterogeneidade e relacionadas a lugares e papéis sociais que ocupamos ou somos impelidos a ocupar (Souza, 2011). Para além das habilidades de leitura e escrita, o letramento pode ser compreendido como “um conjunto de práticas sociais, cujos modelos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder” (Kleiman, 1995, p. 11).

Ao reconhecer o aspecto social e diverso das práticas de letramento, valorizam-se tanto aquelas desenvolvidas em contextos escolares e em ambientes institucionalizados quanto as adquiridas em espaços e processos de aprendizado presentes nas diversas esferas do cotidiano.

Essa abordagem auxilia na compreensão dos variados significados atribuídos à linguagem, bem como dos diferentes modos de ler, escrever e se expressar, que refletem as histórias e trajetórias de letramento de distintos grupos sociais (Souza, 2011).

De acordo com a definição de Castanheira, no Glossário Ceale, (2014), letramento escolar deve ser entendido como “usos, práticas e significados da língua escrita no contexto escolar”. Essa compreensão está fundamentada por teóricos como Brian Street (1984), que propõe o conceito de letramento como prática social, destacando sua inscrição em contextos culturais e ideológicos específicos. No contexto de ensino para grupos que não têm a língua de escolarização como parte do seu repertório linguístico, o letramento escolar implica lidar com diferenças linguísticas e culturais, sendo deles exigido a aprendizagem da língua portuguesa para a plena compreensão e realização de tarefas básicas. Além disso, o letramento escolar envolve práticas de compreensão e produção de textos em diferentes gêneros discursivos textuais relevantes no cotidiano da escola, mobilizados nas diferentes disciplinas e na rotina da instituição. A efetiva inserção nessas práticas está estritamente relacionada ao sucesso escolar dos estudantes.

As diferenças culturais também constituem um dos desafios enfrentados pelos estudantes migrantes e refugiados, já que as práticas escolares e os gêneros discursivos utilizados na escola são situados local e culturalmente, podendo ser desconhecidos de boa parte deles, especialmente se suas experiências educacionais anteriores forem limitadas ou inexistentes. Além disso, com trajetórias educacionais irregulares, muitos estudantes têm seu percurso escolar interrompido por conflitos, deslocamentos ou até mesmo em função da pandemia de Covid-19, que fez com que as escolas fechassem as portas e a educação mediada por tecnologias digitais não existisse para todos. Esses dificultadores podem resultar em defasagem no aprendizado, atraso no ano escolar no qual deveria estar matriculado o estudante e desmotivação, tendo em vista, algumas vezes, a diferença etária entre o estudante e seus colegas.

Nesse viés, Castanheira (2014) aponta a existência de uma distância considerável entre a parte de dentro e a parte de fora dos muros da escola, gerando dificuldade na aprendizagem daqueles que têm uma vivência cultural diferente daquela esperada pela escola, contribuindo, de alguma forma, para a discriminação dos alunos e dos grupos sociais a que pertencem (Castanheira, 2014). Dentro desses grupos sociais, podemos situar os estudantes migrantes e refugiados que, recém-chegados à escola brasileira, podem não reconhecer eventos de letramentos característicos do contexto escolar brasileiro.

Como eventos de letramento, entendem-se as situações em que a leitura e a escrita são parte integrante da natureza da interação e de seus processos de interpretação (Heath, 1982, p. 93). Os eventos de letramento podem ocorrer em diferentes contextos e espaços sociais e assumir diferentes formas e funções. No cotidiano da sala de aula, por exemplo, são eventos de letramento situações em que o professor discute uma notícia de jornal ou constrói, junto com os alunos, respostas às atividades do livro didático, por exemplo. Já as práticas de letramento se situam a partir de contextos institucionais e culturais, por meio dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura (Street, 1984; Castanheira, 2014).

Bunzen (2010) apresenta uma reflexão crítica sobre a forma como o letramento escolar é concebido e praticado dentro do ambiente educacional. Ele parte do pressuposto de que o letramento escolar não é neutro; ao contrário, é profundamente atravessado por relações de poder, valores culturais e práticas discursivas que refletem a sociedade em que está inserido. Essa abordagem é particularmente relevante para pensar o ensino no contexto onde estão inseridos os estudantes migrantes e refugiados, cujas experiências de vida e práticas de letramento frequentemente não encontram espaço nas estruturas hegemônicas da escola.

Ao nos propormos analisar essas práticas de letramento, precisamos estar atentos para não correremos o risco de o fazer como “práticas sociais universais e acabadas sem discutir as condições históricas e sociopolíticas que permitem o surgimento e possibilidades de determinados eventos, discursos, representações, objetos de escrita e práticas na/para a escola” (Bunzen, 2010, p. 100). Abordar o letramento escolar exige uma análise crítica que considere os contextos em que essas práticas emergem, os discursos que as legitimam e as relações de poder que as sustentam. No caso do letramento escolar, especialmente em situações envolvendo estudantes migrantes e refugiados, a necessidade de contextualização torna-se ainda mais evidente. Práticas de letramento na escola não apenas refletem, mas também reproduzem ideologias dominantes da sociedade, como o monolinguismo, o eurocentrismo e o elitismo cultural. Dessa forma, determinados gêneros discursivos, objetos de escrita e representações são promovidos como modelos ideais, enquanto outras práticas, como as que refletem vivências de comunidades marginalizadas, são desvalorizadas ou completamente ignoradas (Souza, 2011).

Refletir sobre o letramento escolar pressupõe, necessariamente, considerar a cultura escolar como um conjunto de situações e práticas específicas dessa esfera, como compreender quando são as férias, o recesso escolar, os feriados e as paralisações, chegar à escola antes do início da aula, pedir para ir ao banheiro ou para beber água e não simplesmente sair da sala sem avisar, responder à chamada, entregar o livro na biblioteca na data estabelecida, apresentar o

caderno com as atividades realizadas para receber o visto que valerá ponto, não levar a mochila para a escola com material escolar em dias de excursão, entregar o bilhete para autorização de saída da escola assinado por um dos responsáveis etc. Esses exemplos ilustram regras e divisões escolares em tempos, séries, bimestres/trimestres, horário escolar, aulas específicas e são reveladores de diversas formas de utilizar as culturas escritas para o funcionamento e a manutenção da cultura escolar (Bunzen, 2010). Assim como os tempos e as práticas, o espaço também oferece elementos para refletirmos sobre formas de organização, sobre os locais permitidos ou interditos, sobre a materialidade, as hierarquias e outros dispositivos que estruturam o ensino. Nessa reflexão, não se pode perder de vista que as práticas escolares são sempre práticas socioculturais (Bunzen, 2010).

Bunzen (2010) aponta que o letramento escolar muitas vezes assume um caráter normativo, promovendo um modelo homogêneo de leitura e escrita, que privilegia o padrão linguístico dominante e desconsidera as práticas de letramento provenientes de outras culturas e contextos sociais. Ele destaca que a escola, ao legitimar certas formas de saber e deslegitimar outras, acaba reforçando desigualdades sociais e culturais. Para os estudantes migrantes e refugiados, essa dinâmica pode ser potencialmente excludente, pois suas histórias, línguas e formas de expressão são frequentemente invisibilizadas ou tratadas como deficiências, e não como recursos a serem valorizados.

Ao analisar o letramento como uma prática sociocultural, Bunzen propõe que o ensino vá além da simples transmissão de competências técnicas de leitura e escrita. Ele enfatiza que o letramento escolar precisa ser entendido como uma prática situada, que ocorre em contextos sociais específicos e está impregnada de significados culturais e históricos. Para ele, reconhecer essa dimensão sociocultural implica perceber que os alunos trazem para a escola conhecimentos e práticas de letramento adquiridos em outros espaços, como a família, a comunidade ou o trabalho, e que essas experiências precisam ser integradas ao currículo escolar.

Nesse contexto, Bunzen (2010) esclarece que a língua desempenha um papel central e multifacetado, pois opera simultaneamente como objeto de conhecimento e como instrumento de acesso a outros saberes. Enquanto objeto de conhecimento, a língua é estudada em suas estruturas gramaticais, normas e usos sociais, permitindo que os estudantes compreendam suas regras internas e seus diversos modos de funcionamento. Como meio de acesso a novos saberes, a língua é ferramenta essencial, por meio da qual os indivíduos interpretam, organizam e produzem conhecimentos em múltiplos campos do saber. Em espaços onde estejam presentes estudantes migrantes e refugiados, essa dualidade da língua assume um peso ainda maior. Por um lado, ela é foco de disciplinas como língua portuguesa, em que os estudantes precisam ter

um alto nível de proficiência para entenderem sutilezas, reconhecerem e utilizarem gêneros discursivos, aprimorar sua competência linguística e comunicativa e desenvolver a escrita formal. Por outro lado, a língua é também o veículo através do qual os estudantes se engajam em outras áreas do currículo, como história, ciências e geografia. É através dela que os conceitos são explicados, os problemas são discutidos e as respostas são formuladas.

Desse modo, aprender a língua de escolarização não é apenas uma questão de integração social, mas uma condição fundamental para o desenvolvimento e sucesso escolar. A língua funciona como uma espécie de mediador cultural, conectando os estudantes às práticas sociais e culturais da comunidade escolar, abrindo espaço para que os estudantes participem ativamente de práticas de letramento que envolvam significados culturais, ideológicos e identitários. Isso significa aprender não apenas as palavras, mas também o contexto em que são usadas, os valores que elas carregam e as expectativas associadas ao seu uso. Portanto, a língua nesse contexto é uma ponte que liga os indivíduos ao mundo ao seu redor, promovendo o acesso ao conhecimento, à cultura e à cidadania. No contexto especificamente escolar, “os alunos que possuem uma competência insuficiente da língua, da literacia e da instrução têm menor probabilidade de aprender com o mesmo sucesso acadêmico daqueles que são proficientes e/ou falantes nativos” (Bizarro *et al.*, 2013, p. 17).

Com base no texto “Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade”, Rojo (2001) sugere incluir o conceito de multivocalidade ao letramento escolar, a partir da reflexão sobre a coexistência de diferentes vozes, perspectivas e práticas culturais dentro do contexto escolar. No caso dos estudantes migrantes e refugiados, a multivocalidade é especialmente relevante, pois reconhece a riqueza das diversas experiências culturais e linguísticas que esses estudantes trazem consigo. Incorporar essas vozes ao processo de letramento escolar não apenas valoriza a identidade dos estudantes, mas também enriquece o ambiente de aprendizado para todos aqueles envolvidos no processo.

Rojo (2001) propõe que o letramento escolar seja repensado como um espaço de práticas híbridas, que integre os saberes locais e globais, bem como as múltiplas literacias presentes na sociedade contemporânea. Isso significa, por exemplo, valorizar as narrativas orais dos estudantes migrantes, utilizar materiais pedagógicos que reflitam a diversidade cultural e promover atividades que permitam a expressão de diferentes identidades. Dessa forma, o letramento escolar deixa de ser uma imposição unilateral de normas e práticas dominantes (quando ele chega a acontecer) e se torna um processo dialógico e inclusivo. Assim, a autora defende que:

[...] os limites que o letramento escolar apresenta – seja para a construção dos conhecimentos escolares, seja para a construção do próprio letramento – devem-se menos aos discursos letrados postos em circulação em sala de aula e mais à maneira com que esta circulação discursiva se dá; ou seja, talvez o problema esteja não nos objetos letrados em circulação e nas capacidades correlatas envolvidas em sua construção, mas nos modos (monovocais, monolingües, monologais e aut(h)oritários) como esses objetos são colocados em circulação (Rojo, 2001, p. 236, 237).

A partir dessa perspectiva, fica evidente a necessidade de práticas pedagógicas que rompam a homogeneidade discursiva e promovam um ambiente mais colaborativo, em que sejam consideradas outras experiências escolares, outras vivências, outras línguas e culturas, para que, assim, haja espaço para a diversidade. Mesmo que a escolarização tradicional, por si só, desconsidere os múltiplos letramentos, o letramento escolar, em contrapartida, pode romper com práticas exclusivamente mono (-vocais, -língues, -logais) e assumir práticas que promovam a multivocalidade (Rojo, 2001).

Para isso, é importante que seja feita a distinção entre letramento e escolarização, de modo que esses conceitos sejam analisados de maneira inter-relacionada, mas com diferenciações fundamentais. Para Rojo, o letramento é compreendido como um conjunto de práticas sociais situadas, marcadas pelos usos e significados que a língua escrita adquire em diferentes contextos culturais e institucionais. A escolarização, por sua vez, refere-se ao processo de institucionalização e sistematização de saberes que ocorrem dentro da escola, frequentemente pautada por normas e padrões culturais dominantes. A questão é que, a partir dessa perspectiva, a escolarização tradicional tende a tratar o letramento de forma restrita e homogênea, desconsiderando toda a multiplicidade de características do próprio ambiente escolar.

Na cultura escolar, em que predominam os valores tradicionais e institucionais elitistas, não nos parece possível conceber o ensino para migrantes e refugiados sem que antes lhe seja apresentado, minimamente, a rotina e o espaço onde estão inseridos. Para isso, há que se considerar uma educação que preveja uma multiplicidade de experiências. Nesse contexto, o trabalho com o letramento escolar não significa necessariamente a imposição de um discurso autoritário, no qual opera simplesmente, conforme apontado por Rojo, a univocalidade, mas sim, apresentar um sistema do qual o estudante fará parte e, como peça integrante desse sistema, precisa conhecê-lo, compreender quais são suas regras, os combinados, os direitos e deveres, para, se assim fizer necessário, transgredi-lo.

Ao contrário, ao optar por não desenvolver um trabalho que considere o letramento escolar, a escola reforça mecanismos de exclusão, ignorando e discriminando justamente

aqueles que já são sistematicamente invisibilizados. Ao agir assim, as instituições negam a esses estudantes o direito a uma educação de qualidade. Conhecer o funcionamento do sistema e da cultura escolar, seus pares, professores e funcionários é um direito de todo aluno e um dever da escola. Esse é um passo fundamental para que tenham acesso pleno ao seu direito à educação. Para tanto, é imprescindível que compreendam as regras sociais que regem esse espaço: quais são as expectativas em relação ao seu comportamento (por exemplo, se silencioso ou participativo, se passivo ou questionador), o que é ou não permitido (como o acesso gratuito à merenda escolar, ao serviço de fotocópias, ao empréstimo de livros na biblioteca, entre outros aspectos do cotidiano da escola).

O letramento escolar, visto por essa perspectiva, acolhe e legitima outros letramentos, como o de reexistência, ao enxergar seu caráter social e plural, validando “os múltiplos sentidos atribuídos à linguagem, aos diferentes modos de ler, escrever e falar que caracterizam as histórias e trajetórias de diferentes grupos” (Souza, 2011, p. 35).

Desse modo,

[...] a escola cada vez mais, se torna chão de diferentes culturas com as quais ainda não consegue dialogar – ainda que a necessidade já seja reconhecida –, por conta de um processo de exclusão que ainda marca, em termos de acesso, permanência e sucesso escolar, a história de um Brasil negro e de um Brasil branco, que, a despeito de algumas mudanças, ainda não são um só (Souza, 2011, p. 37).

Fazendo eco à voz de Souza (2011), acrescentamos que essa marca de exclusão, hoje, também alcança um Brasil construído por migrantes e refugiados que, embora presentes nas salas de aula e nas comunidades escolares, permanecem invisibilizados em muitos aspectos. Considerar o letramento escolar em contexto de migração significa ampliar as lentes para uma realidade marcada por desigualdades linguísticas e culturais que impactam diretamente o acesso à escola, a permanência e o acesso ao saber desses sujeitos.

Nesse sentido, o conceito de letramento escolar, quando articulado aos demais eixos teóricos discutidos neste capítulo, permite uma leitura mais ampla dos desafios enfrentados por estudantes migrantes e refugiados. Em diálogo, o arcabouço teórico será mobilizado na análise de dados empíricos como lente para compreender como as escolas constroem ou limitam espaços de participação e pertencimento, revelando tanto os obstáculos, quanto as brechas institucionais para a construção de ações políticas e pedagógicas mais plurais e equitativas. A partir desse eixo conceitual, será possível examinar criticamente as formas pelas quais professores e gestores representam os sujeitos migrantes, suas línguas e sua identidade,

contribuindo para a reflexão sobre a construção de políticas linguísticas mais sensíveis às diversidades presentes nas escolas.

Em conjunto, os conceitos acima mobilizados oferecem um caminho que permite compreender criticamente os sentidos atribuídos aos estudantes migrantes e refugiados no cotidiano escolar, assim como as implicações desses sentidos na formulação – ou ausência – de políticas linguísticas. A perspectiva da Linguística Aplicada Indisciplinar sustenta o movimento de questionamento das fronteiras fixas entre os saberes e práticas, abrindo espaço para análises que consideram as tensões entre o normativo e o vivido. O conceito de representação possibilita desvelar os estereótipos que atravessam a forma como professores e gestores percebem os estudantes, influenciando o modo como seus repertórios linguísticos são reconhecidos ou silenciados. Tais repertórios, por sua vez, nos levam a discutir as noções de língua materna, língua de acolhimento e língua de escolarização, atravessadas por relações de poder que impactam diretamente os processos de letramento escolar. Ao articular essas dimensões sob a perspectiva do bi/plurilinguismo, a pesquisa busca evidenciar os embates entre uma lógica monolíngue, ainda dominante na escola, e os modos de ser e falar dos sujeitos migrantes, sinalizando caminhos para a construção de políticas linguísticas mais equânimes e plurais.

CAPÍTULO 2 – CENÁRIO DE PESQUISA

O Capítulo 2 tem como objetivo apresentar o cenário de pesquisa, delineando o panorama histórico-educacional de Belo Horizonte e sua relação com a dinâmica migratória. Nas seções 2.1 e 2.2, apresentamos nosso tipo e *corpus* de pesquisa e os procedimentos éticos, respectivamente. Na seção 2.3, abordamos o fenômeno da migração na cidade, evidenciando seu impacto na estrutura urbana e social, bem como alguns desafios enfrentados por essa população. Com base nos dados de 2024, analisamos o perfil dos migrantes e refugiados residentes em Belo Horizonte, sua distribuição territorial e a oferta de serviços disponíveis em diferentes regiões. Além disso, discutimos a relação entre a localização dessas populações e o acesso a oportunidades de trabalho, considerando que a distância dos centros urbanos pode dificultar o acesso a empregos e determinados serviços essenciais.

Na seção 2.4, exploramos a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, detalhando sua estrutura organizacional e apresentando dados sobre o número de escolas, profissionais da educação e estudantes. Além de dimensionar a abrangência da rede, esse panorama permite perceber sua distribuição territorial e os desafios enfrentados na garantia de um ensino acessível e de qualidade para toda a população, sem exceção. Nessa seção, apresentamos o histórico de migração na RME, com dados atualizados, abrangendo o período de 2005 a 2024. Aprofundamos a análise dos dados obtidos em dezembro de 2024 e, em seguida, discutimos os marcos legais do município de Belo Horizonte que versam sobre a educação da população migrante. Esse panorama nos fornece insumos valiosos para os capítulos seguintes, que tratam das análises.

2.1 Tipo e *corpus* de pesquisa

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, se vale de diferentes instrumentos para a geração de registros. Trata-se de uma pesquisa interpretativista, já que seu interesse central está na interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e suas ações. Para as análises, valemo-nos de três conjuntos de textos distintos. O primeiro deles diz respeito ao meu diário reflexivo, produzido em 2017, a partir da minha primeira experiência no campo do ensino de português para migrantes e refugiados, especificamente, para duas estudantes chinesas, matriculadas no 8º ano do Ensino Fundamental. As aulas aconteceram do dia 13 de junho a 28 de novembro, com 19 encontros, somando um total de 38 horas. Os encontros aconteceram às terças-feiras, no contraturno escolar, com duas horas de duração. No diário, me

propus a registrar desde a descrição detalhada das aulas, junto com uma autorreflexão crítica do meu fazer pedagógico, a conversas com professores e equipe da coordenação. Arqueei também alguns materiais que as estudantes descartavam, como avaliações e atividades das aulas regulares e trocas de e-mails da direção da escola com equipes da SMED, somando um total de 88 páginas.

O segundo conjunto diz respeito a um questionário via Google Forms, enviado às escolas municipais, pela Secretaria Municipal de Educação, durante o segundo semestre de 2021, após a retomada das aulas presenciais, durante a pandemia de Covid-19. O intuito, ao analisar esse conteúdo, é compreender como a escola concebe a presença desse estudante no seu espaço, sua língua e sua cultura, como se dão suas práticas de acolhimento e em que medida essas ações versam para um acolhimento sensível e efetivo. O questionário se constitui, basicamente, a partir das seguintes questões:

- Há estudantes migrantes em sua escola? Em caso afirmativo, liste: nome completo, ano em que está matriculado, nacionalidade, ano em que foi matriculado na escola.
- Há estudantes brasileiros cuja primeira língua não seja o português (ex.: filhos de migrantes nascidos no Brasil, surdos, indígenas)? Em caso afirmativo, liste: nome completo, ano em que está matriculado, nacionalidade, ano em que foi matriculado na escola.
- Registre aqui eventuais informações sobre o desempenho escolar desses estudantes.
- Espaço para apontamentos, críticas e sugestões. Sinta-se livre para deixar sua contribuição.

Durante o retorno das aulas presenciais, em 2021, as escolas se organizaram de maneira híbrida, em um formato que a RME nomeou de “bolhas”, como referência à organização por grupos de estudantes, em dias alternados, de modo que cada grupo ou bolha não tivesse contato uns com os outros. Em uma rede com mais de 300 escolas, menos da metade nos retornou. Boa parte delas nos informou que não havia estudantes migrantes e refugiados matriculados em sua escola e outras tantas onde sabíamos que havia a presença desses estudantes não responderam ao questionário. Quanto ao formulário, o retorno dado pelas escolas apresentou o seguinte resultado: das 325 escolas para as quais o formulário foi enviado, apenas 129 retornaram. Destas, 61 dos retornos nos apresentaram resposta afirmativa quanto à pergunta: “Há estudantes brasileiros cuja primeira língua não seja o português (ex.: filhos de migrantes nascidos no Brasil, surdos, indígenas)?”. Desse conjunto, foram selecionadas 25 respostas que se mostraram particularmente significativas para os objetivos desta pesquisa, com base na pertinência temática e na contribuição que oferecem à análise.

2.1.1 Desempenho escolar dos estudantes

No que se refere às informações sobre o desempenho escolar dos estudantes migrantes e refugiados durante o período da pandemia – quando as escolas permaneceram fechadas e as atividades passaram a acontecer de forma remota –, observa-se que, em grande parte dos casos, as instituições não conseguiram manter contato com os estudantes, tampouco com suas famílias. A seguir, apresentamos 15 respostas selecionadas, dentre os retornos obtidos, que ilustram, de forma representativa, os desafios enfrentados nesse período.

Quadro 1 – Desempenho escolar dos estudantes

Registre aqui eventuais informações sobre o desempenho escolar desses estudantes.
<i>Os alunos venezuelanos têm se desenvolvido bem no que diz respeito à adaptação e desempenho escolar.</i>
<i>Os responsáveis pelos estudantes G e D solicitaram que os mesmos frequentassem presencialmente, porém eles nunca compareceram. Também não entregaram as atividades remotas, temos tentado contato com a família sem sucesso, portanto não há meios para avaliar os estudantes.</i>
<i>A aluna I tem frequentado presencialmente as aulas e também realizado as atividades remotas, sempre contou com o suporte da intérprete J que a acompanha desde o primeiro ano. Seu desenvolvimento é dentro do esperado para as crianças de sua faixa etária.</i>
<i>K – 7º Ano – VENEZUELA – 2019 apresenta dificuldades, pois ela não é falante de língua portuguesa. Mas ela é esforçada e realiza todas as atividades. Não é indisciplinada, mas é infrequente.</i> <i>A – 5º Ano – VENEZUELA – 2021 é infrequente e sem nenhuma carga horária registrada.</i> <i>S – 6º Ano – VENEZUELA – 2021 é infrequente e sem nenhuma carga horária registrada.</i> <i>I – 5º Ano – VENEZUELA – 2021 recém-matriculada.</i>

SO (a escola está sem contato com o aluno e família. Feitas diversas buscas sem sucesso).

SL (mudou para bairro distante, está somente no ensino remoto, e não está participando das interações virtuais).

N (a aluna está ausente a partir das aulas presenciais. Família está solicitando a transferência para nossa rede, porém a vaga é somente para o ano de 2022, pois mudaram de bairro e a escola fica distante da sua casa).

A aluna fala a língua portuguesa com bastante fluência na escola, a mãe relatou que em casa só fala o espanhol.

Em relação à aluna A, os pais relataram que em casa a família só se comunica em francês. Sendo assim, observamos certa dificuldade de A em entender os comandos da professora na língua portuguesa, mas a mesma está avançando a cada dia.

Filha de mãe brasileira e pai libanês que não fala português. É o pai quem traz as crianças para a escola. As crianças compreendem algumas palavras/frases em português, porém ao falar utilizam as duas línguas, o que tem dificultado o entendimento.

O aluno frequentou poucos dias, e devido ao início da pandemia, o contato ficou bastante complexo. Apareceu algumas vezes para retirada de apostilas impressas. Durante esse período, o domínio da língua portuguesa era bem incipiente.

M chegou à escola com 2 anos e falava algumas palavras em inglês e outras em português. Hoje já fala o português fluente. Diagnosticada, nos Estados Unidos, com TEA, tem grandes dificuldades na aprendizagem.

Os alunos demonstraram desempenho satisfatório nas atividades realizadas na escola (atividades traduzidas pelo professor(a) e/ou monitor de inclusão, com ajuda da internet).

Os dois têm dificuldades na fala, não sabemos se é pelo fato de conviverem com dois idiomas e ainda com dialetos.

Desempenho insatisfatório, devido à pouca compreensão da Língua Portuguesa.

A (7º ano) consegue acompanhar o ensino e participa.

N (5 anos) tem dificuldades na oralidade.

O aluno N apresenta dificuldades no processo de alfabetização.

Apresenta muita dificuldade com a língua portuguesa.

Fonte: Elaborado pela autora.

2.1.2 Apontamentos, críticas e sugestões da escola

No que se refere ao espaço destinado a apontamentos, críticas e sugestões, foram selecionadas dez respostas que se destacaram por trazerem contribuições relevantes, seja pela pertinência das observações, seja pela apresentação de propostas e caminhos. Para fins analíticos, essas respostas foram organizadas, posteriormente, em blocos temáticos, de modo a evidenciar os principais eixos de reflexão e encaminhamentos sugeridos pelas escolas.

Quadro 2 – Apontamentos, críticas e sugestões

<i>Espaço para apontamentos, críticas e sugestões. Sinta-se livre para deixar sua contribuição.</i>
<i>Alunos tiveram muitas dificuldades com relação à língua, e à incerteza de morar próximo à escola.</i>
<i>Acreditamos que seria bom o ensino de Língua Portuguesa para eles.</i>
<i>Ao receber alunos estrangeiros, a escola deveria também receber um estagiário ou um monitor de inclusão que possa auxiliá-los na tradução de sua língua materna e na transição para aprendizagem para a língua portuguesa. É muito difícil para um professor/a ter que incluir e acolher alunos com deficiência e alunos estrangeiros numa mesma turma, sem deixar de realizar suas funções de educadora.</i>
<i>Precisamos de uma proposta ativa para a inserção definitiva das crianças na escola. E um auxílio efetivo ao professor.</i>
<i>Sugerimos que haja um intérprete nas escolas.</i>
<i>A criança não compreende a Língua Portuguesa, entende os gestos e repete o que os coleguinhas falam. Consegue realizar as atividades, registro do nome.</i>

Frequentou o período presencial até a suspensão das aulas devido à pandemia. Em 2021, ainda não retornou presencialmente. Não realizou atividades remotas, apesar da mãe participar dos grupos de mídia da escola, fez diversas trocas de mensagens com a professora se comprometendo a realizar atividades, porém, isso não se concretizou.

O aluno ainda não retornou presencialmente.

Desde a data de matrícula, estamos tentando atendimento com alguém para ajudar na pronúncia, mas nunca apareceu e todo ano é solicitado os dados dos alunos.

Sugerimos que as ações da SMED para estudantes migrantes sejam amplamente divulgadas para as escolas.

Fonte: Elaborado pela autora.

2.1.3 Encontros de formação de professores

O terceiro conjunto de textos é composto por falas de diferentes atores educacionais, em cinco Encontros de Formação de Professores sobre ensino de PLAc no Ensino Básico. Os discursos aqui analisados dizem respeito a três gestores representantes da Secretaria Municipal de Educação que ocupam cargos de direção e coordenação e que, portanto, seriam responsáveis por pensar e propor, dentro desse cenário, ações voltadas para estudantes e famílias de migrantes e refugiados dentro do contexto municipal de educação. Além disso, analisamos também o discurso de duas professoras que tiveram (ou ainda têm) em sua sala de aula um ou mais estudantes migrantes, identificadas como “Professora dos Anos Iniciais” e “Professora da EJA”; uma diretora que tem matriculados em sua escola estudantes chineses; duas pesquisadoras do campo das migrações (sendo uma delas a própria autora desta pesquisa) e duas professoras espectadoras, nomeadas como “Professora Espectadora 1” e “Professora Espectadora 2”. Os Encontros de Formação aconteceram de forma remota, entre os meses de agosto a dezembro de 2022: um encontro por mês, às terças-feiras, no turno da noite, a partir das 19h.

Os Encontros de Formação tinham por objetivo reunir professores e demais interessados na temática de ensino de PLAc no Ensino Básico. A cada encontro, eram pensados momentos em que pudéssemos conhecer experiências de professores da RME consideradas exitosas, por meio de um relato de experiência, e de pesquisadores da área de Português Língua Adicional (PLA) e Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Em seguida, era aberto um espaço

para perguntas e discussão. A partir da abertura para a escuta da experiência dos atores que atuam dentro do espaço escolar, foi possível compreender que muito já vem sendo feito local e individualmente. Ao mesmo tempo, observamos uma aproximação entre a universidade e as instituições de ensino básico, aproximação essa que contribui para que as escolas conheçam as pesquisas científicas que se dedicam ao estudo da língua (Cummins, 2017). Assim, os Encontros de Formação oferecem a construção de um diálogo rico, de uma parceria importante e produtiva na construção de uma proposta inicial de política linguística que una o conhecimento produzido na universidade à prática desenvolvida em sala de aula.

O primeiro encontro de 2022 aconteceu no dia 9 de agosto de 2022, das 19h às 20h30, e contou, na sua abertura, com a contribuição do professor Leandro Diniz, que trazia o tema “Português como Língua de Acolhimento no Ensino Básico: algumas questões fundamentais”, e, logo em seguida, o relato de experiência de uma professora alfabetizadora, com o título “Experiência com aluno curdo, falante de curdistão, na EJA”. Nesse encontro, estiveram presentes 53 pessoas, entre organizadores, palestrantes, estagiários, professores e demais interessados no tema. O encontro teve a duração de 1h52min. A Figura 1 representa a divulgação do 1º Encontro de Formação.

Figura 1 – Folder de divulgação do 1º Encontro de Formação



Fonte: Arquivo pessoal.

Já o segundo encontro aconteceu no dia 13 de agosto de 2022, das 19h às 20h30 e teve como primeira comunicação o tema “Desafios na construção de uma política linguística para o acolhimento de estudantes migrantes na Secretaria Municipal de Belo Horizonte”, proferida por esta pesquisadora e, em seguida, o relato de experiência de uma diretora escolar, com o tema “Experiência no acolhimento de crianças migrantes falantes de línguas distantes”. O encontro teve 43 presentes no total, 10 participantes a menos que o evento anterior, e uma duração de 1h58min.

Figura 2 – Folder de divulgação do 2º Encontro de Formação



Fonte: Arquivo pessoal.

O terceiro Encontro de Formação aconteceu no dia 18 de outubro de 2022, no mesmo horário dos demais. Esse encontro contou com a contribuição de uma professora doutora, que leciona para o público migrante e refugiado, em projetos sociais e ONGs. Sua palestra teve como título: “Os desafios da formação de professores para o acolhimento de migrantes e refugiados no Ensino Básico”. Em seguida, houve o relato de experiência de uma professora alfabetizadora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o tema “Alfabetização de uma criança chinesa pós-pandemia”, conforme Figura 3.

Figura 3 – Folder de divulgação do 3º Encontro de Formação



Fonte: Arquivo pessoal.

O público participante foi de 25 pessoas, menos da metade se comparado com o primeiro encontro. Atribuímos esse baixo número ao contexto vivido pelo Brasil naquele momento. Estávamos em período eleitoral, às vésperas do dia de votação para o segundo turno. Nesse mesmo dia e horário, acontecia uma entrevista do então candidato à Presidência da República, Luiz Inácio Lula da Silva. Dado o período de antecedência com que foram planejados os encontros, o convite já formalizado aos palestrantes e sua ampla divulgação juntos aos professores, não foi possível, naquele momento, considerando também o contexto do fim de ano, que a data fosse remarcada. Junto a esse fato, havia outra formação de professores da rede que acontecia também no mesmo horário, fazendo com que o público se dividisse ainda mais.

Já o quarto Encontro de Formação aconteceu no dia 22 de novembro de 2022, com uma duração de 1h51min. A abertura aconteceu com o relato de experiência de um projeto de relevância dentro do contexto da cidade de Belo Horizonte, que trazia como título: “Infâncias migrantes em Belo Horizonte: narrativas de crianças em situação de refúgio a partir de sua experiência escolar”. A princípio, de acordo com o desenho inicial do Encontro 4, a segunda

comunicação seria de uma secretária escolar com experiência em acolhimento de migrantes em sua escola de lotação, o que, devido a um imprevisto, não aconteceu. Durante o encontro, tivemos a presença de professores surdos, que foram convidados a relatarem suas experiências com estudantes migrantes surdos venezuelanos, o que trouxe uma grande contribuição e reflexão ao encontro. O público presente nesse encontro foi o maior dentre os cinco, contabilizando um total de 67 participantes.

Figura 4 – Folder de divulgação do 4º Encontro de Formação



Fonte: Arquivo pessoal.

O encerramento dos Encontros de Formação aconteceu no dia 14 de dezembro, quarta-feira, a partir das 19h, e teve a duração total de 1h52min. Diferentemente dos eventos anteriores, o quinto Encontro de Formação se propôs ao que chamamos de mesa redonda, já que, naquele formato, não teríamos a interlocução de um ator atuante no Ensino Básico da RME de Belo Horizonte. Esse evento contou com transmissão ao vivo pelo Youtube, plataforma onde o vídeo segue disponível no canal de Comunicação da SMED. O último ciclo recebeu a participação de uma professora universitária da Unila, Jorgelina Ivana Tallei, e de sua orientanda de graduação, Jorgiane Noberto Dias de Oliveira, que contaram sua experiência com migrantes no Rio Grande do Sul. Na mesa redonda, houve novamente a participação desta pesquisadora, com a comunicação “Sensibilização para uma educação plurilíngue e pluricultural”, além da apresentação de uma das representantes da Secretaria Municipal de Educação, sobre as ações desenvolvidas para os estudantes migrantes da RME de Belo Horizonte naquele ano. O evento

teve como mediador o Professor Leandro Diniz e contava, até o dia 20 de outubro de 2024, com 177 visualizações.

Figura 5 – Folder de divulgação do 5º Encontro de Formação



Fonte: Arquivo pessoal.

Em relação ao quantitativo de participantes dos Encontros de Formação, os números são os descritos abaixo:

Tabela 1 – Quantitativo de participantes nos Encontros de Formação

Encontros de Formação	Número de participantes
1º Encontro de Formação	53 participantes
2º Encontro de Formação	43 participantes
3º Encontro de Formação	25 participantes
4º Encontro de Formação	67 participantes
5º Encontro de Formação	177 visualizações (até 20/10/2024)
TOTAL	365 participantes

Fonte: Elaborada pela autora.

A escolha dos três conjuntos de textos que compõem o *corpus* desta pesquisa – o caderno de memórias, os questionários respondidos por 25 escolas e as falas de diferentes atores da educação durante cinco encontros de formação – revela-se estratégica e fundamental para a compreensão aprofundada das representações sobre estudantes migrantes e refugiados nas escolas públicas. O caderno de memórias oferece uma perspectiva subjetiva e reflexiva da pesquisadora, permitindo o resgate de experiências vividas no contexto das ações formativas e interações com os sujeitos da pesquisa. Já os questionários possibilitam o acesso direto às percepções e práticas das escolas frente à presença desses estudantes, oferecendo um panorama mais amplo e diversificado de respostas institucionais. Por fim, as falas registradas nos encontros de formação trazem à tona as vozes de professores, gestores e pesquisadores, revelando tensões, dúvidas, resistências e aprendizagens que emergem no cotidiano escolar. A articulação desses materiais permite captar múltiplos olhares e dimensões da realidade investigada, reunindo tanto narrativas individuais, quanto enunciados coletivos, contribuindo para uma análise mais rica das políticas linguísticas em contexto de mobilidade humana.

Quadro 3 – Corpus da Tese

Conjunto de Textos	Descrição	Fonte/Participantes
Caderno de memórias construído em 2017.	Narrativa pessoal e reflexões da pesquisadora sobre primeiras experiências em PLAc na Educação Básica.	Pesquisadora
25 respostas a um questionário enviado às escolas, em 2021.	Respostas sobre práticas escolares com estudantes migrantes e refugiados.	Coordenadores ou gestores
Falas de 10 diferentes atores em 5 encontros de formação, com duração média total de 10 horas de gravação, em 2022.	Registros orais de interações durante formações voltadas à temática migratória.	2 pesquisadoras 3 gestoras 1 diretora escolar 4 professoras

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desse *corpus*, identificamos diversas construções que remetem a estereótipos e representações sociais acerca de políticas linguísticas, dos estudantes migrantes e refugiados e de seu repertório linguístico. Inspirados na análise de conteúdo conforme proposto por Laurence Bardin (2011), optamos por um percurso que envolve três momentos fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Na pré-análise, iniciamos com uma leitura flutuante do *corpus*, buscando apreender o sentido geral dos discursos produzidos tanto nos encontros, quanto nas respostas do formulário enviado às escolas,

organizando o material em unidades de registro significativas. Em seguida, na fase de codificação, observamos a recorrência de certos termos, expressões e posicionamentos que, mesmo não explicitamente formulados, revelavam concepções naturalizadas e padrões de pensamento compartilhados entre os participantes. Nessa fase, lançamos mão do software de análise de dados qualitativos Atlas.ti em sua versão gratuita.

A fundamentação teórica de autores como Erickson (1987) e Menezes (2015) foi essencial para compreender que grande parte do conhecimento cultural que orienta ações pedagógicas é implícito, constituído por hábitos, expectativas e crenças incorporadas ao longo das trajetórias pessoais e profissionais dos sujeitos. Esses conhecimentos implícitos, muitas vezes se manifestam em discursos aparentemente neutros, mas que, ao serem reiterados em diferentes contextos e por diferentes vozes, revelam subentendidos e não ditos carregados de sentido. Tais expressões, mesmo quando sutis, evidenciam representações sociais compartilhadas, entendidas, na análise, como construções simbólicas que orientam práticas, definem lugares sociais e sustentam desigualdades.

Durante a análise, percebemos que determinadas formas de enunciar os estudantes migrantes e refugiados, seu repertório linguístico ou de se referir às políticas voltadas a eles se repetiam com insistência, não apenas individualmente, mas de maneira coletiva, como ecos discursivos que reforçavam determinadas interpretações ou atitudes. Foi a partir dessa constatação – da reverberação de certos enunciados e da recorrência de padrões discursivos – que emergiram as categorias de análise, construídas com base nas regularidades temáticas e nos núcleos de sentidos presentes no *corpus*. Essas categorias não foram previamente definidas, mas resultaram de um processo indutivo, sensível tanto às frequências objetivas, quanto às marcas subjetivas e simbólicas dos discursos analisados.

Assim, as categorias de análise formadas refletem os principais eixos de sentido identificados no discurso dos participantes: elas condensam representações recorrentes sobre os estudantes migrantes e refugiados, suas línguas e sobre as políticas linguísticas voltadas a eles. Cada categoria representa, portanto, uma forma de organização do pensamento coletivo que atravessa e estrutura as práticas pedagógicas e as ações observadas por meio dos ditos e não ditos. Ao trazer à tona esses núcleos de sentido, a análise busca evidenciar não apenas o que é dito, mas também o que é presumido, compartilhado e reiterado – inclusive quando silencioso –, contribuindo para a compreensão crítica das representações e políticas linguísticas em construção no interior da escola.

2.2 Procedimentos éticos

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais (CEP/UFMG), sob o Parecer n. 5.715.604. Os procedimentos éticos adotados seguiram os princípios estabelecidos pelas diretrizes nacionais para a condução de pesquisas com seres humanos, especialmente as orientações da Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Todos os participantes foram informados sobre os objetivos e possíveis implicações do estudo, sendo assegurados os princípios éticos de autonomia, privacidade, confidencialidade e voluntariedade. Um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que constavam os direitos dos participantes foi apresentado a cada um dos envolvidos.

Os dados coletados foram tratados de forma a garantir o anonimato e a integridade dos participantes, utilizando-se pseudônimos ou letras para identificar os sujeitos integrantes desta pesquisa. O compromisso com a confidencialidade, a transparência, o respeito à dignidade humana e o rigor ético permeou todas as etapas da investigação, desde a coleta até a análise e divulgação dos resultados. Para isso, foram respeitadas todas as normas éticas aplicáveis e o conteúdo divulgado em publicações ou apresentações preservou a integridade dos dados e dos indivíduos participantes.

2.3 A migração em Belo Horizonte

Segundo dados do Relatório Diagnóstico do Migracidades (Migracidades, 2021, p. 8), os mais recentes encontrados, em 2021, da população total estimada em 2.530.701 habitantes, Belo Horizonte apresentava uma população migrante de 23.172 pessoas, de acordo com dados do Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA), fornecidos pela Polícia Federal. Entre abril de 2018 e agosto de 2021, Belo Horizonte já começava a registrar a chegada de venezuelanos ao município, por meio da estratégia de interiorização do Governo Federal, totalizando 1047 pessoas vindas da Venezuela.

Quanto aos dados registrados até aquele momento, 11% da população migrante vinha da França, 11% dos Estados Unidos, 7% da Colômbia, 7% da Itália e 5% da Argentina. Sobre a faixa etária, o maior registro se referia à idade entre 30 e 44 anos, correspondendo a 42% do contingente total, seguido por 26% de 15 a 29 anos, 20% de 45 a 59 anos, 10% acima de 60 anos e apenas 2% de 0 a 14 anos. 60% do total de registros eram representados pelo sexo masculino (14.050 pessoas), enquanto 40%, pelo sexo feminino (9.121 pessoas).

Dados apresentados pela Gerência de Vigilância Socioassistencial (GVISO), vinculada à Secretaria Municipal de Assistência Social, Segurança Alimentar e Cidadania (SMASAC), em um diagnóstico realizado em abril de 2024 sobre o perfil de migrantes e refugiados em Belo Horizonte, com base nas informações do CadÚnico²⁴, revelou o registro de 3022 pessoas. Entre elas, 47,5% são venezuelanos, seguido por portugueses (7,5%), colombianos (5,2%) e haitianos (5%), conforme Tabela 2, reproduzida a seguir:

Tabela 2 – Perfil dos migrantes e refugiados inscritos no CadÚnico

País de origem	Masculino	Feminino	Total	%
Venezuela	679	832	1511	47,47
Portugal	118	120	238	7,48
Colômbia	71	94	165	5,18
Haiti	80	78	158	4,96
Argentina	73	54	127	3,99
Estados Unidos	63	60	123	3,86
Peru	60	34	94	2,95
Bolívia	44	41	85	2,67
Espanha	38	27	65	2,04
Itália	31	18	49	1,54
Angola	25	20	45	1,41
Cuba	20	21	41	1,29
Afeganistão	19	21	40	1,26
Chile	21	19	40	1,26
Síria	16	14	30	0,94
Guiné-Bissau	10	18	28	0,88
Uruguai	16	11	27	0,85
Benin	13	6	19	0,6
França	6	11	17	0,53
Equador	7	9	16	0,5
Japão	10	5	15	0,47
Paraguai	7	7	14	0,44
Alemanha	4	9	13	0,41
Egito	11	1	12	0,38
República do Congo	6	4	10	0,31
Gana	5	5	10	0,31
Inglaterra	7	3	10	0,31
México	5	5	10	0,31
Reino Unido	5	5	10	0,31

Fonte: Gerência de Vigilância Socioassistencial (GVISO).

²⁴ CadÚnico (Cadastro Único para Programas Sociais) é uma ferramenta de identificação e caracterização socioeconômica de famílias de baixa renda.

Esses dados revelam, em relação ao fluxo migratório na cidade de Belo Horizonte, uma predominância do sexo feminino, com um total de 1.633 mulheres, em comparação aos homens, que somam 1.550. Essa tendência é evidenciada especialmente pela população venezuelana. Em relação à cor, a maioria das pessoas registradas se declara parda, com 52,12% do total, seguidas por brancos, que representam 28,53%. Quanto à distribuição regional, um número relevante reside na região Norte da cidade, somando 18,9% e Pampulha, com 17,3%. Em seguida, a regional noroeste registra 10,5%, Barreiro 10,2%, Nordeste e Venda Nova 10%, Centro-Sul e Leste 8,5% e, por fim, Oeste com 6,1%.

Na região central, Belo Horizonte conta com o serviço de Atendimento ao Migrante, que visa atender a essa população (sejam migrantes internos ou aqueles provenientes de outros países), evitando o agravamento de situações de vulnerabilidade e riscos pessoais e sociais. Esse departamento é responsável por garantir a acolhida, o atendimento especializado e o encaminhamento para unidades e serviços da rede socioassistencial. Suas formas de acesso são demanda espontânea, encaminhamentos por outros serviços e por órgãos do Sistema de Garantia de Direitos. No primeiro semestre de 2024, o Serviço de Atendimento ao Migrante recebeu um total de 916 pessoas, contudo, desse total, 891 pessoas eram brasileiras e apenas 25 migrantes (vindos de outros países) e refugiados, o que pode revelar o desconhecimento dessa população em relação à oferta desse atendimento.

Com esses dados, é possível perceber o fluxo migratório em Belo Horizonte como um fenômeno que contribui para a dilatação da área urbana e para a periferização da pobreza, marcando o aumento da população de baixa renda e em situação de vulnerabilidade em regiões onde a infraestrutura e os serviços públicos muitas vezes são precários. Esse processo agrava a fragilidade da situação vivida pelos migrantes e refugiados, pois aumenta a concentração dessas famílias em áreas com menores oportunidades de emprego, refletindo um padrão de desigualdade social e urbana que se perpetua e se fortalece ao longo do tempo.

Quanto ao acesso a dados da migração atualizados, fica registrada a dificuldade em obtê-los. As informações disponíveis frequentemente não refletem a realidade atual do município, mostrando-se desatualizadas ou dispersas, limitadas a notícias e matérias jornalísticas. Esse cenário evidencia a necessidade urgente de novas pesquisas que abordem o tema da migração de forma mais aprofundada e sistemática, especialmente, em Belo Horizonte. Nesse sentido, esta tese contribui para suprir parte dessa lacuna, ao reunir, analisar e interpretar dados empíricos produzidos a partir de diferentes fontes, oferecendo um olhar crítico sobre as práticas educacionais e as representações construídas em torno dos estudantes migrantes e refugiados no contexto educacional da capital mineira.

2.4 A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH) é responsável por garantir acesso e permanência na Educação Básica, em todos os seus níveis, nas modalidades de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Dentre as suas competências, estão coordenar a formulação e a execução da política educacional e pedagógica do município, garantir o direito à educação plena a crianças, jovens, adultos, idosos, dos povos e comunidades tradicionais, coordenar as atividades de organização escolar (nos aspectos legal, administrativo, financeiro e na estrutura física e material), implementar programas para o desenvolvimento cultural dos estudantes, dentre outras ações.

Por meio do Decreto nº 18.975, de 31 de janeiro de 2025, algumas mudanças foram feitas no organograma da Secretaria Municipal de Educação, alterando tanto sua estrutura e organização, quanto equipes, suas atribuições e competências. Essa mudança reforça a política pública como um espaço de disputas e negociações em que diferentes interesses e perspectivas influenciam a formulação e a implementação das diretrizes educacionais. A reestruturação da SMED não apenas redefine papéis e responsabilidades, mas também impacta diretamente a gestão dos recursos, a tomada de decisões e a eficiência dos serviços prestados à comunidade escolar. Dessa forma, as alterações promovidas pelo decreto refletem a dinâmica da administração pública e evidenciam como as políticas educacionais são constantemente ajustadas para atender às demandas sociais e institucionais. Para nossa pesquisa, nos valemos da organização válida até 2024, referente ao recorte temporal desta investigação.

Alguns dos principais programas e projetos da SMED são a Escola Integrada, responsável pela ampliação do tempo escolar e dos espaços de aprendizagem para que os estudantes realizem atividades diversificadas, como arte e cultura, esporte e lazer, acompanhamento pedagógico; o Centro de Línguas, Linguagens, Inovação e Criatividade (CLIC), com dois espaços físicos que oferecem uma proposta extracurricular, com atividades como ensino de línguas, aprendizagem criativa, aprendizagem das tecnologias digitais, além de oferecer espaço *maker*, laboratórios de ciências e robótica e estúdios para produção multimídia; o Projeto PAS, de assistência social e suporte psicológico, dentre outros programas e ações, como “Leituras em Conexão”, “Jornada Literária”, “Circuito de Museus” e “Gincamat”.

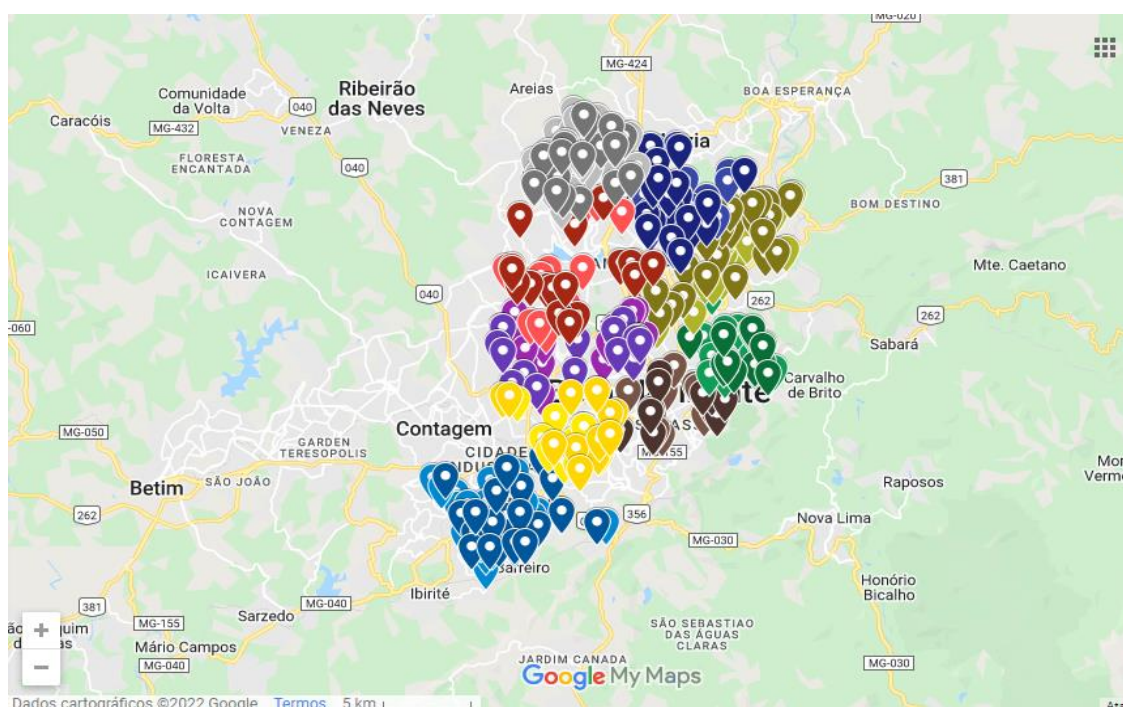
A Secretaria Municipal de Educação é dirigida por um secretário, nomeado pelo prefeito, que tem como responsabilidade a execução das políticas públicas educacionais. A SMED-BH é formada por diversas áreas, que trabalham de forma integrada para atender às demandas da educação municipal. Sua estrutura organizacional é dividida em diretorias,

gerências e coordenações, que atuam de maneira descentralizada. Na área pedagógica, algumas de suas diretorias são: Diretoria da Educação Infantil, Diretoria do Ensino Fundamental, Diretoria da Educação Integral e Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racional, onde situa o Núcleo de Políticas Educacionais para Estudantes em Situação de Migração (NUPEM), responsável pela temática das migrações.

Administrativamente, Belo Horizonte está dividida em nove regionais. Cada uma delas possui uma Diretoria Regional de Educação (DIRE), que “tem como competência coordenar a gestão e ampliar a estrutura de apoio às unidades de ensino, de modo a garantir as condições necessárias para a implementação das políticas e diretrizes da SMED. O município possui 323 escolas próprias, das quais 145 são Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIIs) e 175 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os municípios são responsáveis por oferecer vagas em creches, pré-escolas e ensino fundamental, enquanto os estados devem priorizar o ensino médio. Desse modo, a RME oferece Ensino Médio apenas na modalidade EJA, normalmente, no horário noturno.

No mapa seguinte, é possível localizar a divisão do município por regionais, cuja marcação está representada por diferentes cores, sendo elas: Centro-Sul, Leste, Oeste, Norte, Nordeste, Noroeste, Pampulha, Barreiro e Venda Nova.

Figura 6 – Mapa com divisão regional de Belo Horizonte



Fonte: Diretoria de Relações Internacionais da SMED

As Diretorias Regionais de Educação (DIREs) têm como competência coordenar a gestão e ampliar a estrutura de apoio às unidades de ensino, como forma de garantir as ações implementadas pela SMED. Desse modo, algumas de suas atribuições são executar ações junto às escolas, conforme diretrizes da SMED, coordenar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, orientar e supervisionar as escolas municipais no âmbito regional, desempenhando o papel de intermediação e interlocução entre a Secretaria de Educação e as instituições de ensino.

Segundo informações veiculadas no portal da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, com dados de fevereiro de 2025 (Belo Horizonte, 2025), a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte possui matriculados em suas escolas 169.000 estudantes. Como número total de agentes públicos trabalhando em escolas, a RME conta com um total de 16.525 servidores, dentre professores, bibliotecários, assistentes administrativos, psicólogos e assistentes sociais, com dados de setembro de 2024 (Belo Horizonte, 2025).

Quanto aos estudantes migrantes e refugiados, a Tabela 3, a seguir, apresenta o quantitativo de matrículas registradas na RME-BH, em 19 de dezembro de 2024, oferecendo um panorama da presença desse grupo nas escolas da rede.

Tabela 3 – Número de estudantes migrantes e refugiados por nível de ensino e regional matriculados na RME-BH

Níveis de Ensino / Diretorias Regionais ²⁵	DIRE B	DIRE CS	DIRE L	DIRE N	DIRE NE	DIRE NO	DIRE O	DIRE P	DIRE VN	TOTAL
Educação Infantil	23	14	6	24	18	10	10	46	28	179
Anos Iniciais	37	9	22	62	29	13	21	38	36	267
Anos Finais	36	4	7	38	27	11	11	32	37	203
Educação de Jovens e Adultos	6	1	1	4	0	5	1	15	3	36
Educação Especial	0	1	0	0	0	0	0	0	2	3
Total	102	29	36	128	74	39	43	131	106	688

Fonte: Elaborado com base nos dados da Gerência de Informações Educacionais (GINED).

²⁵ Diretorias Regionais: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Norte, Nordeste, Noroeste, Oeste, Pampulha e Venda Nova.

Em relação à distribuição por nível de ensino, os Anos Iniciais, que abrangem do 1º ao 5º ano e atendem crianças de 6 a 10 anos, apresentam o maior número de matrículas, totalizando 267 estudantes. Em seguida, os Anos Finais, correspondentes do 6º ao 9º ano, voltados para adolescentes de 11 a 14 ou 15 anos, registram 203 matrículas de estudantes migrantes e refugiados. A Educação Infantil, destinada a crianças de 0 a 5 anos, soma 179 matrículas. Já a Educação de Jovens e Adultos conta com apenas 36 estudantes migrantes e refugiados, dos quais 15 estão na regional Pampulha, onde se localiza o abrigo do grupo Warao, para o qual foi pensada uma turma externa de EJA, que funciona dentro do próprio abrigo onde residem. A Educação Especial registra o menor número, com apenas 3 matrículas.

O elevado número de matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental destaca a necessidade de ações pedagógicas voltadas para a alfabetização em duas línguas: tanto na língua materna dos estudantes, quanto na língua portuguesa. Esse enfoque é essencial para garantir uma base sólida de aprendizado e inclusão. Segundo observações e relatos, estudantes que ingressam na Educação Infantil ou no 1º ano do Ensino Fundamental tendem a apresentar maior facilidade de adaptação, pois, dentre outros fatores, o processo de alfabetização em português ocorre simultaneamente ao dos demais colegas. Ainda assim, é indispensável a formulação de estratégias específicas, que considerem as particularidades culturais e linguísticas desse público. Por outro lado, conforme minha experiência profissional, aqueles que ingressam nos Anos Finais do Ensino Fundamental tendem a enfrentar maiores desafios, principalmente devido às exigências acadêmicas e à pressão por desempenho, comuns no sistema educacional. Essas dificuldades são amplificadas pela diversidade linguística e pelas expectativas do ambiente escolar, ressaltando a importância de metodologias adaptadas para promover a equidade educacional desses estudantes.

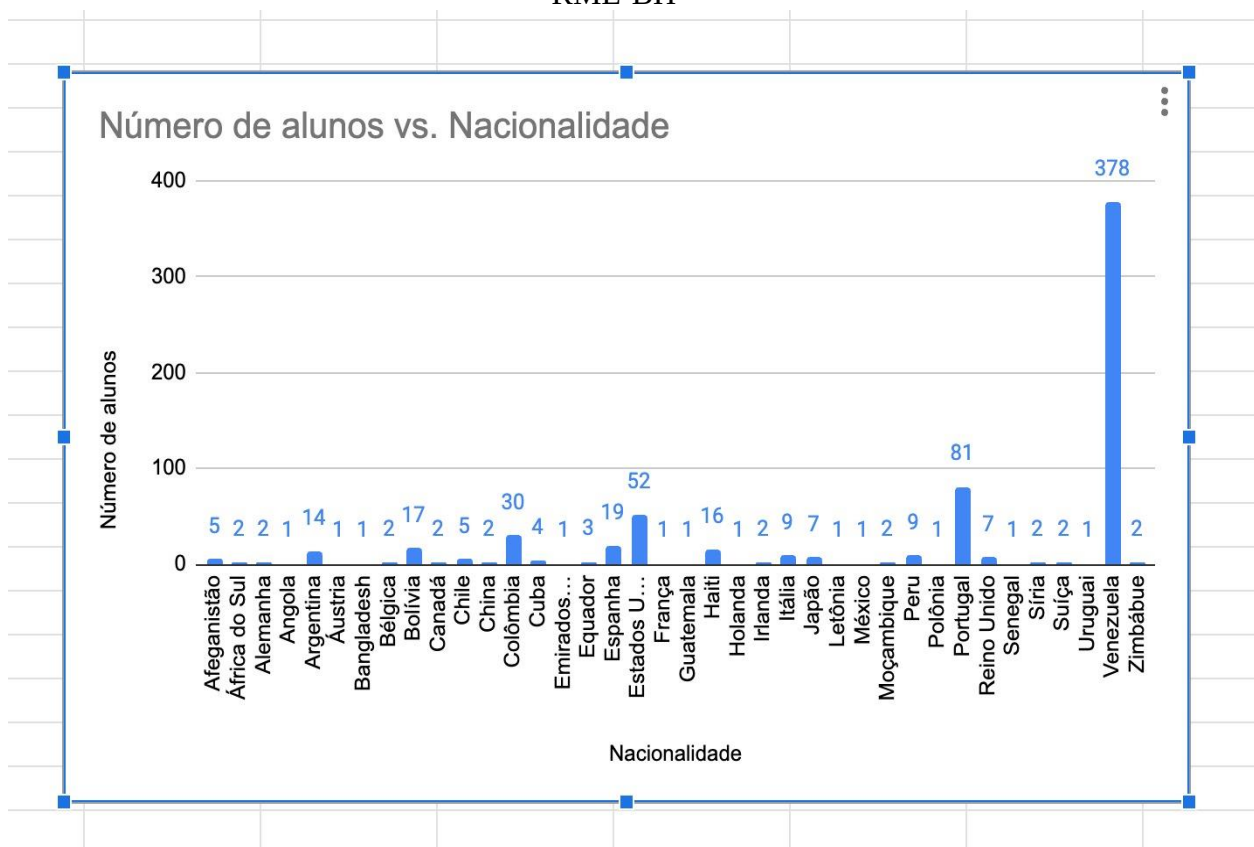
Em relação à distribuição geográfica das escolas onde estudam os migrantes e refugiados, observa-se que a região da Pampulha e Norte concentram o maior número de matrículas, com 131 e 128 estudantes, respectivamente. Em seguida, aparecem as regiões de Venda Nova, com 106 matrículas, e Barreiro, com 102. Essas regiões, que ficam mais afastadas do centro da cidade, tendem a ser mais acessíveis financeiramente, o que pode explicar a concentração de famílias migrantes nesses locais. Muitas vezes, essas áreas oferecem opções de moradia mais econômicas e custo de vida mais acessível, sendo mais procuradas por aqueles que querem se estabelecer em Belo Horizonte, mas que enfrentam desafios econômicos. Outro fator determinante é a presença de famílias migrantes da mesma nacionalidade que já estejam instaladas em uma determinada localidade. Esse fator cria um ambiente de referência para outros grupos que, ao chegarem, tendem a se juntarem aos demais núcleos familiares, o que

contribui para a ampliação e o fortalecimento tanto dos laços, quanto da comunidade migrante como um todo. Esse processo de aglutinação facilita a adaptação dos recém-chegados, proporcionando um apoio emocional, social e muitas vezes econômico, que pode contribuir bastante para enfrentar os desafios da migração.

Essa análise é corroborada pelo baixo percentual de estudantes migrantes e refugiados matriculados nas escolas da região Centro-Sul e nas áreas vizinhas, como as regiões Leste e Oeste. Nessas regiões, o número de matrículas representa cerca de um quarto do total registrado nas regiões onde ocorre maior concentração desses estudantes. Essa discrepância sugere que as regiões centrais e adjacentes, caracterizadas por um custo de vida mais elevado e pela falta de estruturas de apoio específicas, atraem menos migrantes, resultando em uma menor presença desses alunos nas escolas dessas áreas.

No que se refere às nacionalidades, a RME-BH apresentava em 19 de dezembro de 2024 o seguinte perfil:

Gráfico 1 – Número de estudantes migrantes e refugiados por nível de ensino e regional na RME-BH



Fonte: Elaborado com base nos dados da Gerência de Informações Educacionais (GINED).

O Gráfico 1 evidencia a presença significativa de estudantes venezuelanos matriculados na RME-BH. De maio de 2021 a maio de 2022, esse número aumentou em mais de 100%, refletindo a severa crise política e econômica enfrentada pela Venezuela. Esses dados indicam que o perfil predominante dos estudantes migrantes e refugiados presentes nas escolas municipais de Belo Horizonte é, atualmente, de falantes de espanhol. Diante dessa realidade, surge a necessidade de a RME considerar a implementação de escolas bilíngues português/espanhol, especialmente em unidades escolares com um número expressivo de estudantes venezuelanos, cuja presença tende a crescer de forma contínua.

No que diz respeito aos estudantes provenientes do Norte global – especialmente dos Estados Unidos e Portugal – a experiência da RME revela que, em sua maioria, são filhos de brasileiros retornados ou têm, ao menos, um dos responsáveis de nacionalidade brasileira. Nesses casos, a inserção no contexto escolar tende a não envolver, em geral, demandas explícitas ou imediatas de acolhimento linguístico e cultural. Ainda assim, a SMED-BH registrou situações em que foi necessária uma intervenção mais específica, seja por baixa proficiência oral em língua portuguesa ou dificuldade de adaptação. Há casos em que os estudantes possuem proficiência na língua oral, mas ainda não foram alfabetizados. Para alguns, especialmente oriundos dos Estados Unidos, até mesmo o uso da letra cursiva representa um obstáculo.

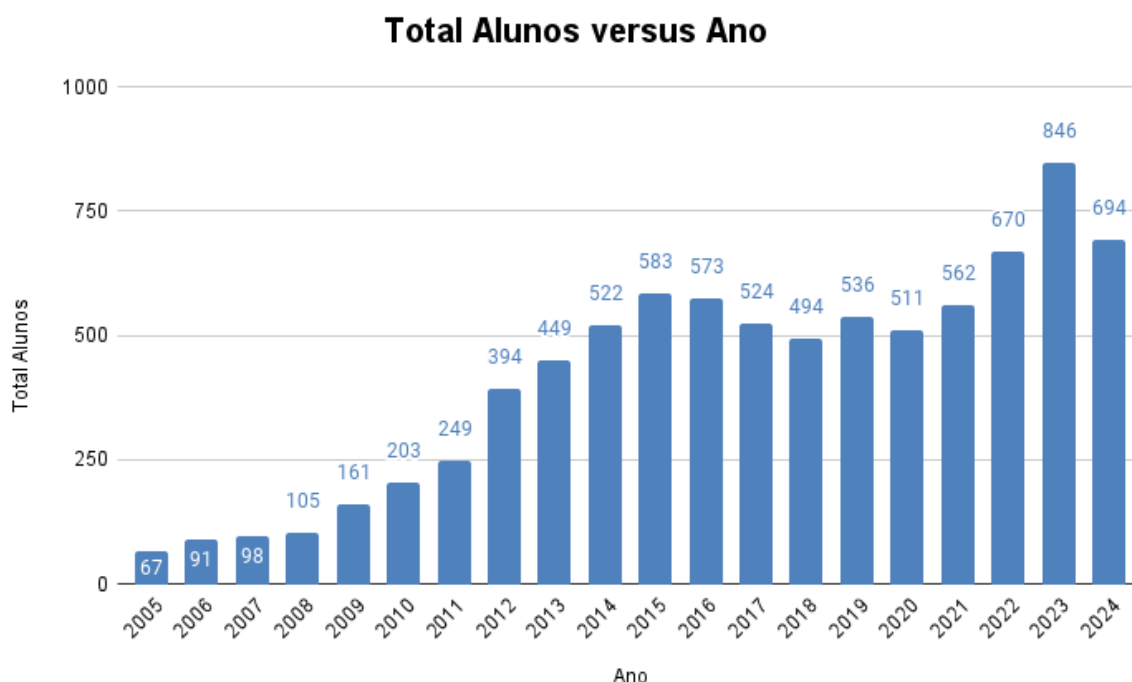
Uma questão que merece destaque é que o gráfico não contempla estudantes nascidos no Brasil, mas filhos de migrantes, conhecidos como migrantes de segunda geração, tema que será discutido no Capítulo 4. Embora essas crianças e adolescentes possuam nacionalidade brasileira, é importante notar que simplesmente a cidadania não garante sua plena inserção na cultura brasileira nem a proficiência na língua portuguesa. Muitas vezes, essas crianças crescem em contextos familiares em que o(s) idioma(s) e as práticas culturais dos pais predominam, o que pode resultar em dificuldades de adaptação linguística e cultural no ambiente escolar. Além disso, é fundamental considerar que, apesar de serem brasileiros por nascimento, esses estudantes podem se sentir deslocados, o que demanda um olhar atento e sensível por parte dos educadores e gestores escolares.

2.4.1 *Histórico*

Com o aumento do fluxo migratório, impulsionado por crises em países como Haiti, Síria e Venezuela, Belo Horizonte tem verificado, desde a década de 2010, um aumento significativo no número de estudantes migrantes e refugiados matriculados nas escolas

municipais. Desde 2005, a Secretaria Municipal de Educação registra esses dados, conforme mostra o Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 – Total de estudantes migrantes e refugiados por ano



Fonte: Elaborado com base nos dados da Gerência de Informações Educacionais (GINED).

Esses dados apontam variações significativas no número de estudantes migrantes e refugiados nas escolas municipais de Belo Horizonte, ao longo dos anos. Entre 2005 e 2023, houve um aumento acumulado de 1.163% dessas matrículas. Entre 2011 e 2012, esse crescimento foi especialmente notável, saltando de 249 para 394, um aumento de 59%, o maior registrado ao longo do período. Em 2016, o registro de estudantes migrantes e refugiados foi de 573 e em 2017 esse número diminuiu para 524, apresentando uma redução de 8,6%. Em 2018, a queda foi ainda mais acentuada, com 494 matrículas, uma diminuição de 5,7%. Entre 2021 e 2022, o número de matrículas voltou a crescer, registrando um aumento de 19% e, de 2022 para 2023, esse número subiu para 26%. Já em 2024, houve uma queda para 694 matrículas, representando uma diminuição de 18% em relação ao pico de 2023.

O aumento registrado no início dos anos 2010, particularmente entre 2011 e 2012, muito provavelmente, reflete a chegada dos haitianos ao Brasil, que começou a ocorrer de forma mais significativa após o terremoto que assolou o país em janeiro de 2010. A vinda dos haitianos, estimulada pela implementação de alguns programas de acolhida, resultou em um aumento notável nas matrículas de estudantes haitianos nas escolas brasileiras, incluindo a Rede

Municipal de Belo Horizonte. Atualmente, o número de haitianos nas escolas da RME-BH é bastante reduzido, sendo maior a presença dessa comunidade na região metropolitana de Belo Horizonte, como na cidade de Contagem.

Até 2016, a discussão sobre migração na SMED era bastante escassa. A partir daquele ano, atendendo a solicitação de dados para a pesquisa acadêmica, já citada, de Amélia Neves, o núcleo responsável pelas Relações Étnico-Raciais inicia sua inserção nessa pauta. Desde então, começa-se a voltar o olhar para essa questão, porém não se constroem esforços para que essa frente se fortaleça e se mantenha. Já em fevereiro de 2018, com a criação do Núcleo de Línguas, responsável, dentre outras demandas, pelo acolhimento dos estudantes migrantes e refugiados nas escolas municipais, a SMED passa, então, a acompanhar, progressivamente, o número de matrículas desses estudantes na RME, construindo parcerias e algumas ações de acolhimento.

Com vistas a ofertar intervenção linguística nos casos mais emergenciais, o Núcleo de Línguas construiu uma parceria com o professor Leandro Diniz, como mencionado na Apresentação desta tese, por meio da qual graduandos de Letras lecionavam PLAc para os estudantes migrantes e refugiados, sob a supervisão do referido docente, no contraturno escolar, dentro do Projeto Escola Integrada (PEI). A disciplina, chamada “Estudos temáticos de Linguística Aplicada – Prática de ensino de Português como Língua Adicional”, à qual os graduandos estavam vinculados, propunha, dentro da sua carga horária, 30 horas práticas de ensino de PLAc em escolas municipais onde havia a presença de estudantes migrantes. No primeiro semestre de 2018, estavam matriculados nessa disciplina um total de 36 graduandos (11 no diurno e 15 no noturno). Assim, entre abril e julho de 2018, 36 estudantes migrantes da RME de 18 escolas passaram a ter 2 horas de aulas de PLAc semanais.

No segundo semestre daquele mesmo ano, a carga horária prática realizada junto a estudantes migrantes e refugiados foi cumprida como parte da disciplina “Introdução aos estudos em Português como Língua Adicional” (LET 465), ministrada pela então doutoranda Yara Carolina Campos de Miranda, sob a supervisão daquele docente²⁶. Entretanto, como uma única turma fez essa disciplina, no noturno, houve uma redução no número de estudantes de graduação e conseqüente diminuição no número de estudantes da RME contemplados com as aulas de PLAc.

²⁶ Em sua tese de Doutorado, intitulada “Narrativas em curso: subsídios para a formação de professores de português em contexto de acolhimento a estudantes migrantes e refugiados no ensino básico brasileiro”, Miranda (2021) analisa o processo de formação de três licenciandas em Letras e duas pós-graduandas em Linguística Aplicada ao longo da oferta da disciplina LET 465.

Uma das soluções sugeridas para evitar uma redução maior no número de migrantes e refugiados que teriam aulas de PLAc foi convidar graduandos do semestre anterior interessados em continuar lecionando para os estudantes migrantes. Assim, a então doutoranda Yara Miranda, além de ofertar a disciplina LET 465 no segundo semestre de 2018, coordenou um grupo de discentes que, voluntariamente, participavam da oferta de aulas de PLAc nas escolas municipais, e que passaram a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisa em Português como Língua Adicional (GEPPLA), criado por iniciativa de Miranda²⁷.

Naquele momento, portanto, a RME-BH contou com os estudantes de graduação e pós-graduação que se dispuseram a continuar as idas semanais à escola, sem qualquer vínculo com a disciplina de graduação ou contrapartida. Existia a proposta de que a PBH pudesse custear pelo menos o deslocamento, contudo, isso nunca chegou a ser efetivado. Embora um dos esforços de boa parte dos pesquisadores e professores de PLAc seja o de valorização e reconhecimento dessa área, nesse contexto, a forma como o trabalho foi conduzido evidencia e reforça, como de praxe, o caráter de voluntariado e ajuda (Amado, 2013; Lopez, 2016; Camargo, 2019; Miranda; Lopez, 2019). Compreendemos a dificuldade de superar os trâmites burocráticos impostos pelo trabalho desenvolvido pela iniciativa pública e o desejo de que a oferta das aulas de PLAc não ficasse em suspenso. Porém, por outro lado, a SMED não consegue avançar em uma política linguística que garanta aulas de PLAc a todos e que valorize os professores e estagiários de PLA que atuam nas escolas, lecionando para estudantes migrantes e refugiados.

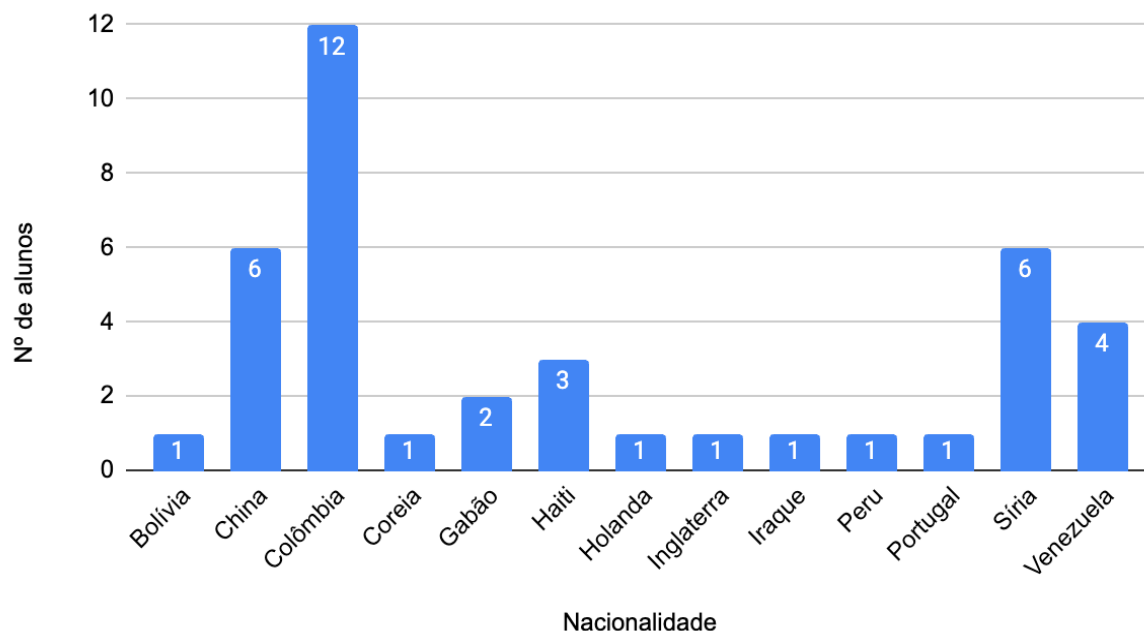
Nesse novo desenho, no segundo semestre de 2018, apenas 11 estudantes seguiram tendo aulas de PLAc como continuidade do primeiro semestre e outros 6 estudantes novatos passaram a ser também contemplados, somando um total de 17 estudantes, de 12 escolas distintas. Fica nítida nesse desenho uma queda de quase 50% no número de estudantes contemplados com as aulas de PLAc entre o primeiro e o segundo semestre, o que novamente reforça a necessidade de políticas linguísticas efetivas, que prevejam a continuidade das ações empreendidas.

Ao fim do primeiro ano de existência no Núcleo de Línguas, graças a essa parceria no âmbito de disciplinas ofertadas na Faculdade de Letras da UFMG, 40 estudantes de 13 nacionalidades diferentes tiveram acesso a aulas de PLAc, conforme Gráfico 3, a seguir:

²⁷ O GEPPLA esteve ativo entre os anos de 2018 e 2019.

Gráfico 3 – Nacionalidade dos estudantes contemplados com aulas de PLAc em 2018

Nº de alunos vs. Nacionalidade



Fonte: Arquivo pessoal.

Em 2019, as aulas de PLAc seguiram o mesmo formato do segundo semestre do ano anterior, sendo ofertadas por meio de voluntariado do GEPPLA. Diferentemente do ano anterior, apenas 13 estudantes migrantes e refugiados foram contemplados com as aulas de PLAc. Nesse mesmo ano, por meio da construção da proposta de criação do Centro de Línguas, Linguagens, Inovação e Criatividade (CLIC), começou-se a pensar na contratação de estudantes bolsistas que pudessem atuar com a oferta de aulas de PLAc, cumprindo uma carga horária de 20 horas semanais. Naquele momento (e ainda hoje) custa à SMED pensar num formato em que os estudantes migrantes e refugiados possam se deslocar até o espaço físico dos CLICs, atualmente, concentrados na região Centro-Sul da cidade, seja pela distância e tempo de deslocamento, seja pelo número reduzido de estudantes por escola e turno. São, portanto, os estagiários que se deslocam às escolas onde estão matriculados estudantes migrantes e refugiados, atendendo, normalmente, os casos mais urgentes.

Além das aulas de PLAc ofertadas pelo Núcleo de Línguas, no dia 25 de abril de 2018, houve o primeiro Ciclo de Debates do Português como Língua de Acolhimento no Ensino Básico, ação prevista para o público docente que lecionava para estudantes migrantes e refugiados e demais interessados. O evento ocorreu na Faculdade de Letras da UFMG, nos turnos manhã e tarde, sob a coordenação do Prof. Leandro Diniz, tendo como participantes

professores da RME de Belo Horizonte, Betim e Contagem; professores universitários da UFMG e UFV; alunos graduandos e pós-graduandos das referidas universidades; além de estudantes da PUC Minas e do Centro Federal Tecnológico de Minas Gerais (CEFET-MG), reunindo uma média de 50 participantes em ambos os turnos. Em 29 de agosto de 2018, foi realizado um segundo encontro, reunindo um público de 70 participantes, e o terceiro se deu em 03 de julho de 2019, apenas no turno da manhã, reunindo um total de 20 participantes.

A queda no número de registros de estudantes migrantes e refugiados em 2020 reflete o início da pandemia de Covid-19, com o bloqueio total de algumas fronteiras e o fechamento das escolas. Muitos estudantes que já enfrentavam desafios, como barreiras linguísticas e sociais, tiveram dificuldades ainda maiores nesse período. Relatos de escolas, como os contidos nos questionários, ilustram esses desafios. A falta de contato com as famílias e as dificuldades de adaptação ao ensino remoto foram problemas recorrentes, como mostrado em diferentes apontamentos feitos pelas escolas nos questionários:

- 1) *Os responsáveis pelos estudantes G e D solicitaram que os mesmos frequentassem [as aulas] presencialmente, porém eles nunca compareceram. Também não entregaram as atividades remotas, temos tentado contato com a família sem sucesso.*
- 2) *A – 5º Ano – VENEZUELA – 2021 é infrequente e sem nenhuma carga horária registrada.*
S – 6º Ano – VENEZUELA – 2021 é infrequente e sem nenhuma carga horária registrada.
- 3) *SO (a escola está sem contato com o aluno e família. Feitas diversas buscas sem sucesso).*
SL (mudou para bairro distante, está somente no ensino remoto, e não está participando das interações virtuais).
- 4) *Infelizmente não pudemos avaliar o estudante, pois devido a pandemia tivemos dificuldade no contato com a família em função da língua.*
- 5) *O aluno frequentou poucos dias, e devido ao início da pandemia, o contato ficou bastante complexo. Apareceu algumas vezes para retirada de apostilas impressas.*

Esses relatos ilustram, de forma contundente, a dificuldade de se estabelecer uma comunicação efetiva entre escola e família, especialmente durante a pandemia de Covid-19. A interrupção das aulas presenciais e a adoção de estratégias de ensino remoto agravaram desafios preexistentes, como a diversidade linguística, a vulnerabilidade social e a precariedade no

acesso à tecnologia. As famílias, muitas vezes, não possuíam dispositivos adequados ou acesso estável à internet, o que dificultava o ingresso nas aulas e o contato com a escola. Durante esse período, muitos estudantes, não apenas os migrantes e refugiados, ficaram completamente desconectados do processo educativo. Além disso, a migração contínua de famílias para outras regiões, bairros ou até estados reforça a instabilidade que caracteriza a vida de muitos migrantes e refugiados, impactando diretamente sua trajetória escolar.

Por outro lado, a partir de 2021, volta-se a registrar um aumento no número de matrículas, provavelmente, refletido, em parte, pela presença dos indígenas venezuelanos da etnia Warao em Belo Horizonte. Nesse período, algumas escolas começam a receber matrículas de crianças, adolescentes e adultos indígenas Waraos, concentradas em algumas regiões da cidade, próximas ao abrigo onde residem. Em função de características próprias desses grupos, é comum transitarem pelo território onde se fixam momentaneamente, mudando de regional, às vezes de cidade e estado. Isso pode resultar em oscilações nos dados mais recentes, já que o número de matrículas dos Waraos é sempre alto quando comparado aos demais estudantes migrantes e refugiados, tendo em vista que suas solicitações de matrícula se dão por grupos de estudantes ou famílias.

Em fevereiro de 2024, a SMED cria o Núcleo de Políticas Educacionais para Estudantes em Situação de Migração (NUPEM), responsável por construir políticas linguísticas educacionais de acesso, permanência e qualidade da educação para os estudantes migrantes e refugiados, apátridas e retornados, do qual faço parte atualmente. Esse núcleo, criado em resposta às demandas reprimidas de matrícula, à ausência de orientações às escolas e de formação de professores, principalmente, se fundamenta na resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020.

2.4.2 Marcos legais

O discurso legal, relativo à política *de jure* por Shohamy (2006), pode ser revelador das intenções de uma dada instituição a partir do que propõe como planejamento e execução de questões de cunho social, político e econômico. Embora essa política não garanta a efetivação das ações, ela servirá como uma forma de regulamentar as intenções dessa instituição. Em Belo Horizonte, na esfera educacional, no que tange aos estudantes migrantes e refugiados, selecionamos duas portarias (Núcleo de Línguas, 2018; Grupo de Trabalho ACOLHEMAR, 2024) e um decreto (Programa Falando com o Mundo, 2020) (Belo Horizonte, 2018; 2020; 2024).

A publicação da Portaria SMED Nº 021/2018, em fevereiro de 2018, formaliza a criação do Núcleo de Línguas e dispõe sobre a implementação de ações que visem o ensino de língua portuguesa aos “estudantes estrangeiros”, como são mencionados na referida publicação (ver Anexo 1). Um ano após sua publicação, em janeiro de 2019, houve a retificação da portaria para a correção do nome do setor, antes chamado “Núcleo de Línguas Estrangeiras”, e, a partir daquela data, apenas “Núcleo de Línguas”. A alteração no nome do núcleo reflete uma reflexão e uma mudança de perspectiva em relação às ações empreendidas por esse setor, tendo em vista que as línguas com as quais se trabalha não se restringem apenas às estrangeiras, mas abrangem também a Libras e o Português Língua Segunda (PL2), ensinado aos surdos. Dessa forma, a republicação da portaria demonstra atenção e coesão entre o que se anuncia e o que de fato se pretende realizar.

No cenário das migrações em Belo Horizonte, essa portaria representa um avanço, ainda que tímido, já que, até aquele momento, não havia, na legislação do município, nenhum tipo de dispositivo específico que considerasse tanto os estudantes migrantes e refugiados, quanto os estudantes surdos. Contudo, nota-se, ainda, algumas concepções que merecem ser problematizadas, como a nomenclatura utilizada para fazer referência ao público-alvo: “estrangeiros”. Ofertar ações específicas a estudantes estrangeiros pode representar diferenças em relação às ações previstas aos estudantes migrantes e refugiados. Mesmo que por uma escolha inconsciente, o uso do termo “estrangeiros” reforça o lugar do migrante como “o outro”, “o estranho”, “o diferente” a partir de uma marca do não pertencimento. Por meio dessa perspectiva, é possível perceber o “nós” e o “eles”, como dois elementos que não se fundem, que não se misturam (Claro, 2020).

Embora sinônimas, a palavra estrangeiro é mais restrita, uma vez que representa “um indivíduo que não tem a nacionalidade do Estado em cujo território se encontra presente” (IOM, 2019, p. 6). Migrante, por sua vez, inclui não apenas o não nacional, como também pessoas que se deslocam no espaço geográfico de um mesmo país (migrante interno), e pessoas apátridas, aquelas que não têm nacionalidade de nenhum Estado (Claro, 2020, p. 43).

Ainda que a criação do Núcleo de Línguas seja um passo importante, ela reflete uma proposta incipiente diante da complexidade das demandas educacionais relacionadas aos fluxos migratórios. A inserção dos estudantes migrantes e refugiados nas instituições escolares exige ações que dizem respeito a processos pedagógicos complexos, como classificação e

reclassificação escolar²⁸, diálogos intersetoriais e parcerias junto às IES e ONGs. Além disso, é preciso que se vislumbrem ações que considerem uma transformação na cultura escolar, que abandone concepções assimilacionistas, algumas vezes, paternalistas e protecionistas, e adotar práticas que valorizem a pluralidade cultural e identidade dos sujeitos. Em função dessa lacuna e de demandas de trabalho reprimidas, institui-se, então, o NUPEM, ainda sem formalização legal, responsável pelo GT ACOLHEMAR.

Publicada em 10 de maio de 2024, a Portaria SMED Nº 128/2024 institui o Grupo de Trabalho para o Acolhimento e o Acompanhamento de Estudantes Migrantes, Apátridas, Refugiados e Retornados (GT ACOLHEMAR) no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (ver Anexo 2). Com a presença de servidores de várias gerências, esse grupo se volta para a discussão de questões pedagógicas, como inclusão escolar e aprendizagem dos estudantes supracitados, mas também assuntos de ordem burocrática e legislativa. Dentre o seu escopo de ações, estão previstas a elaboração de um regimento próprio e de um dispositivo legal que dê diretrizes municipais quanto à Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020.

Nesse escopo, vale destacar que a ausência de uma portaria que institucionalize o núcleo responsável pelo grupo de trabalho voltado à discussão da migração na educação evidencia a fragilidade das políticas públicas direcionadas aos migrantes e refugiados. Sem uma formalização legal do NUPEM, as ações e debates podem ser descontinuados, ficando sujeitos às mudanças de gestão e aos interesses políticos temporários. Além disso, há uma contradição evidente: enquanto o grupo de trabalho foi formalizado por meio de portaria, o núcleo encarregado de coordená-lo ainda carece de reconhecimento e institucionalização dentro da SMED, o que compromete sua estabilidade e efetividade.

Já o Programa Falando com o Mundo (ver Anexo 3) é uma iniciativa da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico, por meio da Diretoria de Relações Internacionais, antes conhecido como “*Improve your English*”. Conforme o Decreto nº 17.264/2020, apresentado no site da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, o referido programa visa “promover o aprendizado e apropriação de línguas estrangeiras para alunos e professores da Rede Municipal de Ensino e agentes públicos municipais” (Belo Horizonte, 2023). Ainda, segundo informações veiculadas no site oficial da PBH:

²⁸ Classificação e reclassificação escolar são procedimentos adotados pelas redes de ensino, para organizarem a trajetória escolar dos estudantes, especialmente quando não há documentação escolar completa ou quando há a necessidade de ajustar a série/o ano em que o estudante está matriculado.

[...] promove a conscientização da importância do aprendizado de línguas estrangeiras, por meio de parcerias que oferecem: oficinas, seminários, palestras; fornece bolsas de estudo parciais ou integrais, materiais didáticos, workshops, treinamentos, capacitações, entre outros; e intercâmbios com oferta de passagem aérea, pagamento de taxa de visto ou passaporte, hospedagem, alimentação, traslado, transporte e outros (Belo Horizonte, 2023).

Nesse decreto, é possível perceber que, embora trate de questões referentes às Relações Internacionais, não há previsão de ações que contemplem os migrantes e refugiados já residentes em Belo Horizonte, o que reforça sua invisibilização nas políticas linguísticas da cidade. Do ponto de vista das relações intersetoriais, caberia diálogos mais estreitos entre diferentes secretarias do município que têm como público-alvo a população migrante e refugiada, para que as ações empreendidas pudessem ganhar força e efetividade. A ausência desses diálogos pode resultar em políticas fragmentadas e pouco acessíveis para aqueles que mais necessitam. No âmbito ideal, é importante que tanto o Núcleo de Línguas, o NUPEM e o Programa Falando com o Mundo trabalhem de forma conjunta, com planejamento e ações em comum, para garantirem coerência e fortalecimento das ações empreendidas individualmente. Um trabalho integrado permitiria a criação de estratégias mais abrangentes, alinhadas às reais necessidades dos migrantes, promovendo não apenas o acesso à educação, mas a outros serviços básicos. A colaboração entre diferentes instâncias possibilitaria um compartilhamento mais eficaz tanto de dados, quanto de experiências e boas práticas, fortalecendo a implementação de políticas públicas mais estruturadas e sustentáveis.

CAPÍTULO 3 – A (NÃO) INSERÇÃO DE ESTUDANTES MIGRANTES E REFUGIADOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BELO HORIZONTE

O terceiro capítulo desta tese trata dos desafios enfrentados pelos estudantes migrantes e refugiados no contexto escolar brasileiro, com foco nas escolas municipais de Belo Horizonte. A partir da minha experiência com duas estudantes chinesas, apresento situações que evidenciam as dificuldades linguísticas, culturais e pedagógicas que essas estudantes, bem como outros, vivenciaram e vivenciam no processo de aprendizagem. No que tange à participação das estudantes nas disciplinas regulares, observa-se que os materiais didáticos e os métodos de ensino utilizados não consideram as especificidades daqueles estudantes que possuem o português como língua adicional. O ensino de conteúdos específicos, seja de língua portuguesa, história ou ciências, são particularmente desafiadores para esses estudantes, uma vez que envolvem conceitos complexos e um repertório linguístico que não fazem parte de seus conhecimentos prévios.

Nesse processo, o letramento escolar desempenha um papel fundamental tanto na inserção do estudante no ambiente escolar, quanto em sua adaptação, aprendizagem e ampliação de repertórios. Compreender o sistema educacional brasileiro e os gêneros textuais que circulam estritamente nesse contexto é essencial para que o estudante se situe no novo ambiente e desenvolva autonomia. Partindo dessa premissa, esse capítulo se dedica à análise de diversas situações vivenciadas pelas estudantes chinesas, bem como da minha experiência ao ensiná-las PLAc, tendo o letramento escolar como eixo central. Refletimos sobre a importância da função do professor de PLAc como mediador do processo de aprendizagem dos estudantes migrantes e refugiados e a necessidade de que seu valor seja reconhecido e validado por toda a escola.

Discutimos o papel da educação na ampliação de horizontes e na construção de novas possibilidades para estudantes em contextos de diversidade cultural. Partindo da minha experiência com as estudantes chinesas e da observação de aulas de Francês Língua Estrangeira (FLE) durante o período de estágio doutoral na França, destacamos como o acesso à informação sobre o sistema educacional pode impactar a visão e a perspectiva de futuro dos estudantes. Com base em documentos do Conselho da Europa (2008), enfatizamos a importância de uma educação dialógica e contextualizada, que vá além da simples transmissão de conteúdos, promovendo a autonomia e a consciência crítica dos estudantes.

Por fim, abordamos questões relacionadas à alfabetização e à avaliação no contexto de migração, ressaltando os desafios enfrentados pelas escolas e refletindo sobre estratégias que promovam maior visibilidade e reconhecimento dos estudantes migrantes e refugiados. A partir

de uma mudança de perspectiva sobre o tema, torna-se possível considerar metodologias mais flexíveis que não limitem os estudantes a um padrão único, mas que valorizem suas trajetórias, conhecimentos prévios e processos individuais de aprendizagem. A adoção de práticas pedagógicas adaptadas às realidades dos estudantes pode representar não apenas um avanço na construção de um ambiente escolar mais equitativo, mas também um incentivo para que eles se sintam motivados e pertencentes à escola.

3.1 A participação de estudantes migrantes e refugiados nas disciplinas escolares

Durante a minha experiência de ensino de PLAc para duas estudantes chinesas, percebi que, em função do que aprendiam nas disciplinas regulares, elas, frequentemente, me solicitavam ajuda com os exercícios do livro didático, com os deveres de casa ou com trabalhos que precisavam apresentar aos professores. Em aulas de língua portuguesa, por exemplo, elas aprendiam conjugação verbal e, pela dificuldade em compreender as nuances dos tempos verbais, pediam explicações mais detalhadas. Apesar de estar habituada a trabalhar com os conteúdos previstos para aquele ano escolar, adaptar minha abordagem para explicar esses conteúdos às estudantes de forma diferente do habitual, me impunha desafios, aprendizados e reflexões.

Ao tentar explicar a diferença entre o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito do modo indicativo, percebi que Xian não compreendia essa distinção da maneira como eu a apresentava. A cada nova estratégia que eu improvisava para tornar a explicação mais clara, sua expressão continuava a demonstrar confusão. Diante disso, recorri a uma alternativa inesperada: pedi que Luana, a outra estudante chinesa, que aparentemente havia compreendido a diferença entre os tempos verbais, explicasse à colega a seu modo. Foi então que Xian, finalmente, disse ter entendido o que eu insistentemente tentava esclarecer. Naquele momento, compreendi, de forma concreta, que a maneira como eu ensinava língua portuguesa aos meus alunos brasileiros não poderia ser a mesma aplicada às alunas chinesas.

Frazzato e Gabas (2022) exploram a complexidade e os desafios enfrentados pelos professores no contexto do ensino multilíngue e multicultural, destacando a importância de uma postura pedagógica flexível e inclusiva. As autoras enfatizam que, apesar do constante estudo dos docentes, seu conhecimento pode ser limitado diante das diversas realidades apresentadas por cada estudante. Cenários como esse são um constante convite para que os educadores reconheçam a complexidade e a multiplicidade dos saberes, evitando uma visão hierárquica e totalizante, que categoriza, de forma rígida, os modos de ser e de aprender dos estudantes. Para

uma atitude mais adequada a esse contexto, é importante que os professores se desloquem de um lugar de saber pré-estabelecido ocupado por eles, para um lugar de troca de conhecimentos, de construção coletiva a partir do que aportam também os estudantes. Era nesse lugar em que eu me encontrava, da descoberta de novos modos de ensinar e de aprender. Para isso, eu precisava constantemente me colocar numa posição de alguém aberto e disposto a buscar e construir respostas numa posição de horizontalidade junto às estudantes.

Esse movimento e deslocamento de um lugar já conhecido e confortável para um lugar desconhecido, de construção de conhecimento, foi o que recorrentemente precisei fazer durante as aulas de PLAc. Foi o que aconteceu, por exemplo, quando explicava *tipos de sujeito*. Deparei-me novamente com a minha dificuldade em explicar, dessa vez, *sujeito inexistente*, algo que para mim, como professora de português como língua materna, não me gerava desafio. Para um dos casos, uma das dificuldades foi explicar o sentido de ‘existir’ do verbo ‘haver’. Dei como exemplo a oração: “Houve um acidente na estrada”, contudo as alunas não conheciam as palavras “acidente” e “estrada”. Lembrei-me, então, de um episódio em que a professora de arte narrava a dificuldade das alunas em realizarem sua prova, por não entenderem o comando das questões a partir de orientações aparentemente básicas. Diante dessa constatação, a professora decidiu reaplicar a prova, dessa vez, oralmente. Ao pedir para que desenhassem natureza, as alunas seguiam sem entender o comando da professora, pois não conheciam a palavra “natureza”. Percebi que a falta de um repertório lexical básico gerava ainda mais desafios às estudantes, aos professores das disciplinas regulares e a mim.

Uma das atividades de língua portuguesa está reproduzida a seguir. Nesta atividade, o professor solicita aos alunos que leiam as manchetes de jornal, separe os períodos e orações e indique o sujeito e o predicado de cada oração. Propostas como essa são comuns de serem encontradas em livros didáticos do oitavo ano ou em sites em que há exercícios sobre temas gramaticais.

Figura 7 – Atividade de língua portuguesa

Leia as manchetes e trechos de reportagens tirados do Jornal do Brasil, em 14/02/17. Após a leitura, separe os períodos e as orações e indique o sujeito e o predicado de cada oração.

Polícia militarizada favorece manifestações como as do ES, diz professor

Em pouco mais de uma semana, o Espírito Santo viveu um cenário extremo de insegurança e violência. Com policiais parados dentro dos batalhões e suas esposas do lado de fora, bloqueando o acesso, as ruas foram palco de cenas de violência. Para Ignacio Cano, professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e membro do laboratório de análise da violência da instituição, a estrutura da polícia militar impede o diálogo e reprime as demandas.

2º período: e sua esposa do lado de fora, bloqueando o acesso.

Sujeito: sua esposa
Predicado: e do lado de fora, bloqueando o acesso

3º período: a estrutura

1ª oração: Para Ignacio Cano, professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e membro do laboratório de análise da violência da instituição, a estrutura da polícia militar impede o diálogo.

Sujeito: a estrutura da polícia militar
Predicado: para Ignacio Cano, professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e membro do laboratório de análise de instituições, impede o diálogo.

O texto em si aborda um assunto polêmico à época e que requer conhecimentos que são não apenas da língua portuguesa, mas também de aspectos históricos, políticos e sociais, que gerariam, sem uma discussão prévia, dificuldades também para um estudante brasileiro. Para o contexto das alunas chinesas, ao se trabalhar com temas como “polícia militarizada”, “manifestações” e “estrutura de polícia militar”, seria necessário fornecer um panorama básico sobre a situação sociopolítica do Brasil e os tipos de instituições existentes. Termos e expressões como esses são carregados de significados culturais e institucionais específicos do Brasil, que, para as estudantes chinesas, geram um grau de dificuldade ainda maior. O texto impõe dificuldades também em função do vocabulário e do uso de abreviaturas de estado brasileiro e universidade, como em ES e UERJ, que demandam algum conhecimento prévio.

A atividade exige que os alunos identifiquem sujeito e predicado e separem períodos e orações, o que requer um nível de proficiência em português e de reflexão metalinguística que as estudantes ainda não tinham. Além disso, a estrutura gramatical do português é bastante diferente da do mandarim, especialmente no que se refere à construção gramatical, o que torna a atividade ainda mais complexa e potencialmente frustrante para as estudantes. Por se tratar de uma atividade pensada para estudantes cuja língua materna é o português, ela não considera a adaptação linguística necessária para um estudante de língua adicional.

Xian deixa a primeira atividade em branco, o que indica que, provavelmente, ela não se sente apta a realizá-la. Quanto à segunda atividade, Xian se lança a respondê-la. Pela tentativa que faz, percebe-se que ela não tem claros os conceitos em foco para o conteúdo supostamente trabalhado em sala pelo professor, que, no decorrer do ano letivo, seguia ensinando conjugação verbal, tipos de sujeito e demais conceitos gramaticais previstos para serem introduzidos e trabalhados no oitavo ano, como transitividade verbal, poema, além de alguns textos metafóricos, repletos de figuras de linguagem, como “A moça tecelã”, de Marina Colasanti.

Ao final do ano letivo, as estudantes começaram a aprender acentuação gráfica. O que para os colegas, naquela etapa, servia como uma revisão do sexto ano, para as estudantes chinesas, soava confuso e complexo, a começar pela própria nomenclatura. Considerando uma abordagem do ensino de língua portuguesa apropriado para essas estudantes, acentuação gráfica não seria o tema gramatical mais apropriado para ser explorado naquele momento, tendo em conta que havia temas e conteúdos mais urgentes e prioritários para serem ensinados.

Sobre os pontos gramaticais, houve um momento em que elas pediram para que eu explicasse voz passiva, voz ativa e a transposição de uma para a outra. Em uma das atividades, o professor pedia para passar da voz passiva para a voz ativa algumas frases em que uma delas era: “Tu o acompanharás”. Pareceu-me completamente difícil explicar isso às alunas, inclusive,

em função do pronome pessoal “tu”, do qual não fazemos uso em Minas Gerais. Por vezes, eu tinha a sensação de que, embora não entendessem a explicação, elas diziam o contrário como uma forma de encerrar o assunto, já que, enquanto elas não dissessem haver entendido, eu não desistia de fazê-las compreender o conteúdo. Hoje me questiono se o caminho era mesmo insistir e reformular minhas explicações até que supostamente conseguissem compreendê-las ou lhes dar um tempo de assimilação e apropriação.

De forma geral, os assuntos que estudavam em diferentes disciplinas diziam respeito, claramente, ao currículo do oitavo ano, contudo, para as duas estudantes chinesas, soava bastante complexo aprender em língua portuguesa sobre Revolução Francesa, Iluminismo e déspotas esclarecidos. Em uma das provas de história, a matéria dizia respeito a algumas guerras específicas das Américas. Em sua maioria, o assunto das provas não fazia parte do conhecimento prévio das alunas, especialmente porque, segundo elas, na China, não se estudava assuntos relacionados ao Brasil, nem ao continente americano.

Em uma prova de história, por exemplo, as estudantes se depararam com a seguinte questão: “Manchete de jornal: ‘Ato racista em Charlottes Ville-Virginia aprofunda feridas históricas nos EUA’. Relacione o fato à Guerra de Secessão”. Essa atividade ilustra bem as dificuldades vividas pelas estudantes, especialmente pela pouca familiaridade com a língua portuguesa e com o contexto histórico-cultural ocidental. Questões como essa, propostas às estudantes chinesas, impunham uma série de barreiras, desde o vocabulário até a complexidade dos conceitos abordados, o que tornava boa parte das atividades a que eram submetidas praticamente inacessível a elas.

Além do vocabulário avançado, a questão exige conhecimentos sobre o contexto dos Estados Unidos e da Guerra de Secessão assim como um entendimento de termos abstratos e figuras de linguagem como “feridas históricas”, que carregam um peso simbólico difícil de compreender sem um conhecimento prévio da história estadunidense e do debate do racismo nesse contexto. A questão exige também que os alunos relacionem um evento recente em relação ao momento que realizam a prova (ato racista em Charlottes Ville) a um evento histórico específico (Guerra de Secessão). Contudo, para estudantes vindos de uma cultura em que o currículo pode focar mais em eventos e contextos da Ásia, a relação entre racismo nos Estados Unidos e Guerra de Secessão pode não ser simples sem que haja uma introdução e explicação adequadas e acessíveis. Essa lacuna cultural torna a questão praticamente impossível de ser respondida, principalmente se levarmos em conta que todo conteúdo, durante as aulas regulares, foi ministrado em língua portuguesa, a qual as estudantes não acessavam com autonomia e facilidade.

Além dos temas trabalhados em língua portuguesa e história, elas aprendiam em ciências assuntos relacionados a enfermidades tropicais encontradas comumente em países da América Latina, como Doença de Chagas, Febre Amarela e Dengue. Como pré-requisito para aprender o conteúdo, elas precisavam conhecer o nome científico das doenças e compreender os sintomas e a profilaxia de cada uma delas. Em outros momentos, estudavam o corpo humano e seus sistemas, o que lhes exigia conhecimentos para nomear partes específicas de alguns órgãos do sistema digestório e circulatório, por exemplo. Já em geografia, aprendiam sobre cartografia, estudavam o mapa-múndi, continentes e países. A exigência para que aprendessem esses conteúdos revela a complexidade dos desafios enfrentados pelas estudantes no contexto escolar, ao estudarem uma variedade de temas específicos do currículo brasileiro até então distantes de suas realidades. Os assuntos abordados demandam uma suposta familiaridade com vocabulários específicos, com referências culturais e científicas locais que essas estudantes não possuíam ainda.

Desafios como os enfrentados pelas estudantes podem levar à frustração e desmotivação, já que, por meio de situações como as apresentadas, os estudantes migrantes e refugiados se veem incapazes de acompanhar as aulas e se engajarem com os conteúdos de maneira significativa. A falta de adaptação do currículo para cenários em que haja a presença de estudantes falantes de outros idiomas pode fazer com que eles não se sintam contemplados e pertencentes, prejudicando seu desempenho e autoestima. Sobre isso, a Pesquisadora 1, uma das participantes dos Encontros de Formação, narra um episódio em que uma estudante se sente deprimida ao perceber que seu rendimento escolar havia caído assustadoramente em comparação com as notas que tirava no seu país de origem.

Recorte 1 – Pesquisadora 1

E aí, por exemplo, uma... a filha da... desse casal, a família mais velha que veio com treze anos é... quando ela começou a fazer provas, né, ela ficava muito frustrada e chorava muito e a mãe chorava junto, né? Porque o que acontecia? [...] Então ela era a melhor aluna da escola dela é... na sala de aula ela ganhava só... tirava só as melhores notas e era assim super admirada pelos colegas, ganhava aquelas 'honra ao mérito', sabe, aquelas coisas que a gente leva para casa, pros pais todo orgulhoso, né? E ela chegou aqui no Brasil e as notas dela eram zero em dez, dois em dez, né? Então ela chegava em casa e chorava e chorava, se sentia incompetente, se sentia burra, né, e a mãe chorava também.

(3º Encontro de Formação, 18 out. 2022)

O exemplo ilustrado pela Pesquisadora 1 mostra o quanto pode ser violenta e agressiva a adaptação de um estudante migrante e refugiado num sistema escolar que não está preparado para recebê-lo. No caso relatado, a adolescente, que se destacava por seu empenho e pelas notas que tirava no seu país de origem, passa a se sentir “incompetente” e “burra” ao enfrentar dificuldades em uma língua por meio da qual não se sentia apta a ser avaliada. Essa brusca mudança pode afetar significativamente sua autopercepção e sua autoestima, tornando o processo de adaptação mais doloroso. Esse tipo de situação, se prolongada, pode gerar sentimento de frustração e desmotivação constantes, prejudicando seu desenvolvimento escolar e pessoal.

A reação da mãe, que chora junto com a filha, evidencia o sofrimento compartilhado pela família diante da transição vivida. Ao ver a filha chorar e por não saber como ajudar, a mãe se compadece e faz da sensação de dor e frustração da filha também a sua. Diante desse relato, é possível perceber que esse tipo de situação afeta não apenas o estudante, mas também os pais, que muitas vezes se sentem impotentes e incapazes de ajudarem ou intervirem de alguma maneira. Isso pode gerar um sentimento de fracasso a ambos, prejudicando a relação familiar e dificultando a adaptação ao novo ambiente. Esse exemplo demonstra quão cruel pode ser para a família migrante ou refugiada se estabelecer em uma nova cultura, em um novo sistema educacional, em outro país, especialmente quando o país onde se encontram apresenta cultura e línguas distantes.

Nos últimos anos, pude acompanhar casos similares em que estudantes enfrentavam impactos emocionais significativos em decorrência das dificuldades de adaptação escolar. Em um deles, uma aluna desenvolveu Transtorno de Pânico e Depressão, tendo como um dos prováveis motivos o enfrentamento de uma realidade acadêmica completamente distinta daquela vivida em seu país de origem, onde obtinha boas notas. Em outro caso, presenciei situações em que os pais penalizavam os filhos com castigos ou repreensão devido ao baixo desempenho escolar, reforçando ainda mais o peso das expectativas sobre os estudantes, ampliando o sofrimento emocional associado ao processo de adaptação.

Esses exemplos evidenciam como a experiência escolar dos estudantes migrantes e refugiados pode ser atravessada por desafios que vão além da diversidade linguística, envolvendo questões emocionais e psicológicas. A pressão por bom rendimento escolar, aliada à necessidade de adaptação a um novo ambiente, muitas vezes exacerba sentimentos de inadequação e ansiedade, impactando negativamente o bem-estar e o aprendizado. Assim, torna-se imprescindível que as políticas educacionais e práticas pedagógicas considerem o

acolhimento emocional e social desses estudantes, promovendo um ambiente escolar que valorize suas trajetórias e habilidades de maneira integral e inclusiva.

3.2 O ensino de PLAc

3.2.1 *Letramento escolar*

Durante as aulas de PLAc que ministrava às estudantes chinesas, dei-me conta de que as alunas não conheciam nem o sistema escolar brasileiro nem o seu funcionamento. O que soava relativamente simples e natural para um estudante brasileiro residente no Brasil não lhes era nem um pouco evidente. A primeira intervenção teve como foco, então, o letramento escolar:

A primeira aula foi pensada para que conversássemos um pouco. Me apresentei, falei um pouco sobre mim e pedi para que elas se apresentassem. Conversamos sobre família, coisas que gostam de fazer, desde quando estão no Brasil e maiores dificuldades que enfrentam aqui. Logo depois, expliquei a elas o funcionamento da escola e descobri que elas não sabiam nada sobre o nosso sistema escolar. Ocorreu nesse dia uma espécie de Letramento escolar. Expliquei a elas que o ano escolar era dividido em trimestres, falei sobre a pontuação de cada trimestre, sobre a média que precisariam alcançar no trimestre e no ano. Falei sobre a duração de cada trimestre. Mostrei a elas como funciona o diário escolar preenchido pelo professor e quais eram as notas delas em cada matéria no 1º trimestre. Elas me perguntaram sobre recuperação, sobre como conseguir esses pontos (Diário reflexivo, 1ª aula, 13 jun. 2017)

As aulas de PLAc que partem do letramento escolar evidenciam uma prática pedagógica que vai além do ensino de conteúdos curriculares e escolares tradicionais. Essa proposta se concretiza por meio de uma abordagem que tem como objetivo integrar e incluir os estudantes migrantes e refugiados ao sistema escolar brasileiro, por meio de uma relação “metaescolar”, ou seja, para que os estudantes façam parte do sistema escolar, é necessário que, em primeiro lugar, eles o conheçam. Para que isso aconteça, o professor deve prever e promover momentos em que a aula seja voltada ao ensino de conteúdos básicos, porém imprescindíveis para que os estudantes compreendam o lugar do qual fazem parte e se vejam inseridos e pertencentes.

As estudantes chinesas, por exemplo, desconheciam não apenas o sistema educacional do país onde estavam, mas também a organização e a rotina escolar. Foi necessário, então, explicar-lhes a divisão do ano letivo, sua duração e a pontuação para cada trimestre, a média, as formas de avaliação, o boletim etc. À medida que fui explicando sobre as datas de início e término de cada trimestre letivo e como é dividido o ano escolar na Rede Municipal de Educação, elas foram se dando conta de que o primeiro trimestre já havia sido finalizado e que,

portanto, elas já haviam sido avaliadas em cada disciplina. Contudo, elas não tinham nenhuma informação sobre as notas obtidas, sobre o processo de recuperação e não sabiam sequer o nome dos professores e quais matérias cada um lecionava.

Em relação à entrega do boletim, normalmente, a escola agenda uma reunião de pais e responsáveis para um balanço do trimestre e, logo em seguida, apresenta-lhes as notas dos filhos, o número de faltas no período e uma avaliação feita de forma coletiva pelos professores em relação ao comportamento do estudante. Fui à secretaria da escola e descobri que o boletim das alunas estava lá, o que significava que seus responsáveis não haviam participado da reunião para entrega das notas do primeiro trimestre. Mostrei a elas as notas. As únicas disciplinas em que elas tinham conseguido média eram matemática e inglês. Já nas outras matérias, em 30 pontos, elas haviam conseguido 5, 7 ou 0, mesmo após a recuperação. Embora tomemos as notas como referência para medir o nível de conhecimento dos estudantes sobre determinados assuntos, precisamos ter claro que:

As notas escolares, como dados expressos pelo sistema educativo, reproduzem todas as práticas e valores dominantes nesse sistema e, por isso, não servem como informação para discuti-lo. É importante não identificar resultados do sistema como qualidade do mesmo, enquanto não se esclareçam os critérios, os conteúdos e os processos que enfatizam e ponderam os procedimentos através dos quais os dados do rendimento escolar são obtidos (Sacristán, 2000, p. 312).

O fato de os responsáveis pelas alunas não terem participado da reunião para a entrega dos boletins evidencia, possivelmente, um distanciamento ou uma desconexão entre a escola e a família, seja porque a escola não envolveu os responsáveis de forma clara e acessível, seja em função da diversidade linguística que impede que a família entenda os bilhetes da escola. Esse distanciamento compromete a parceria fundamental entre escola e família, no apoio à formação dos alunos. A ausência de um elo forte entre ambos pode interferir e prejudicar o desenvolvimento dos estudantes, já que eles próprios – os estudantes – não percebem a importância de uma em relação a outra em função desse distanciamento e desconexão.

Além dos gêneros discursivos básicos do contexto escolar, como prova, bilhete, boletim, as estudantes chinesas desconheciam também a maioria das regras e registros. Em um determinado momento, Xian foi advertida com uma ocorrência disciplinar por não ter feito o dever de casa de matemática. Para cada aluno que não apresentasse o exercício de casa completo, esse professor, como forma de punição, lhes entregava uma folha de ocorrência que deveria ser devolvida na aula seguinte assinada pelo pai, mãe ou responsável. Como Xian nunca apresentava os exercícios de matemática feitos e tampouco as folhas de ocorrência assinadas, o

coordenador pediu para que eu a alertasse, tendo em vista que a não apresentação das atividades ao professor impactaria a sua nota; além do mais, o fato de não lhe devolver as ocorrências assinadas gerava a impressão de desleixo e descaso com o professor. Ao conversar com Xian, ela me explicou que já sabia a matéria que o professor ensinava e que já era a terceira vez que ela estudava o mesmo assunto e, por isso, não fazia as atividades. Depois de explicar-lhe as estratégias de avaliação do professor, a importância de que ela devolvesse as folhas de ocorrência assinadas e de evitar receber novamente uma delas, Xian se mostrou surpresa. A partir das suas vivências e experiências na escola chinesa, ela entendia que o papel que o professor lhe dava, embora a cada exercício que não apresentava, era uma maneira de parabenizá-la pelo bom desempenho em sua disciplina, já que em matemática suas notas eram satisfatórias e, portanto, ela não entendia que deveria devolvê-la assinada.

Situações como essa podem levar os estudantes a serem entendidos como desleixados e desinteressados se não houver o desejo e o movimento de compreendê-los. No caso da Xian, o professor de matemática e o coordenador de turno liam a sua atitude como descaso ao não devolver a ocorrência assinada pelos pais. Por outro lado, a estudante, a partir dos seus conhecimentos prévios, tinha a compreensão de que aquela folha que lhe havia sido entregue representava algo positivo, tendo em vista que em matemática suas notas estavam acima da média. É bastante provável que o professor, ao entregar à estudante a ocorrência, não tenha explicado do que se tratava e como ela deveria proceder. O professor, a partir da sua prática recorrente com os estudantes brasileiros, a reproduz com a estudante chinesa e espera dela o mesmo que esperaria dos seus estudantes falantes de português como primeira língua, escolarizados no Brasil.

Nessa situação, fica clara a necessidade de conhecimento das estudantes quanto aos eventos escolares comuns nas escolas brasileiras. (Re)conhecer o gênero ocorrência disciplinar, por exemplo, não fazia parte do repertório de Xian. Cenas como essa me fizeram rever as aulas que preparava. Passei, então, a fazer uso dos gêneros escolares mais comuns, como o calendário do ano letivo, o quadro de horários das disciplinas que teriam em cada dia da semana, o boletim etc. Assim, eu planejava as aulas de modo que pudéssemos discutir sobre temas referentes aos feriados, às datas comemorativas, aproveitando para alertá-las para o fato de não haver aula nos recessos. Outras vezes, conversávamos sobre a nota que deveriam tirar nas provas para que pudessem alcançar a média no trimestre, sobre os instrumentos de avaliação, sobre recuperação e reprovação escolar. Se houvesse paralisação de professores, eu lhes explicava, de maneira simples e breve, o motivo de nós, docentes e demais funcionários, nos manifestarmos contrários a alguma imposição do governo ou privação de direito. Elas, muitas vezes curiosas, pediam

para que eu lhes contasse como era ser professor no Brasil, quanto era nosso salário e se eu gostava da minha profissão.

Essas diferenças culturais ressaltam o quanto a escolarização é um fenômeno profundamente contextualizado. Para Xian, o sistema escolar brasileiro apresentou regras e práticas que não lhe faziam sentido imediato, o que a levou a interpretações próprias, a partir das suas experiências pessoais. O papel de um mediador, nesse caso, foi essencial para ajudar Xian a compreender as expectativas da escola brasileira e evitar maiores conflitos com o coordenador e o professor. Esse exemplo evidencia a importância da mediação cultural em contextos de ensino para migrantes e refugiados, ajudando-os a compreenderem e interpretar práticas culturalmente situadas. Ao mesmo tempo, o docente, como mediador cultural, a partir de uma sensibilidade pedagógica, pode, também, apresentar aos colegas professores o comportamento da estudante como um mal entendido, fruto de divergências culturais, e não um desleixo ou um descaso e, a partir disso, garantir, de algum modo, que os propósitos de regras e práticas escolares sejam explicados de maneira acessível.

Ainda sobre as reflexões que me traziam minha experiência com as estudantes chinesas, elas eram insistentes sempre que situações aparentemente “óbvias” me chamavam a atenção para o fato de que não eram tão evidentes assim, como não saber preencher o cabeçalho da prova (as estudantes não sabiam que “n” fazia referência ao número da chamada e que “turma” significava o ano e a sala em que estavam matriculadas, por exemplo, 8º A ou 8º B), ou não se alimentar na escola por entender que era necessário pagar pelo lanche ou pelo almoço. Novamente, eu percebia um desconhecimento das alunas em questões não apenas referentes à língua portuguesa, mas a certas práticas escolares.

Em uma das aulas, apresentei o tema “festa junina”, considerando que, no sábado seguinte, as estudantes teriam a oportunidade de vivenciar uma, organizada pela própria escola. Ao trabalharmos com o convite que haviam recebido (reproduzido a seguir), percebi que elas não haviam compreendido, por exemplo, que o endereço indicado no convite era o da escola, o que as levava a pensar que o evento aconteceria em outro local. Foi necessário, então, explicar que convites geralmente informam o lugar onde o evento será realizado e que, naquele caso, o endereço impresso correspondia à escola em que estudavam. Além disso, aproveitei a oportunidade para esclarecer outros aspectos relacionados ao gênero textual “convite” e aos elementos culturais típicos da festa junina.

Figura 8 – Convite para Festa Junina



Fonte: Arquivo pessoal.

Como a linguagem do convite se mostrava bastante propícia para um trabalho sobre variação linguística, aproveitei a oportunidade para introduzir o tema. O texto trazia expressões como “ocê num há de perdê essa festança” e “vai sê um arraiá bão por demais da conta, sô”. Expliquei o uso dessas expressões no contexto das festas juninas e na fala típica mineira, mas me deparei com algumas dificuldades ao abordar esse tema. Um exemplo emblemático foi o vocábulo “trem”, amplamente utilizado em Minas Gerais como uma substituição genérica para fazer referência a qualquer objeto ou situação. Apesar dos meus esforços para elucidar seu significado e uso, as alunas não conseguiam compreendê-lo completamente, evidenciando o desafio de ensinar expressões regionais a estudantes em fase inicial do aprendizado da língua.

Essa experiência me levou a refletir sobre os desafios e as oportunidades de abordar variação linguística em aulas de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Por um lado, trabalhar com expressões regionais pode enriquecer o processo de ensino, ao oferecer um contato mais amplo e contextualizado com a língua e a cultura local. Por outro lado, percebi que essas expressões podem ser desconexas ou confusas para estudantes que ainda estão se familiarizando com os elementos mais básicos da língua. A escolha de temas mais complexos, como variação linguística, deve ser realizada com cautela, considerando o nível de proficiência e o contexto de aprendizagem dos estudantes. É fundamental garantir que tais conteúdos contribuam para a construção do conhecimento, sem criar barreiras adicionais durante o processo de aprendizagem de uma língua adicional.

No dia da Festa Junina, encontrei a Luana no pátio da escola. Perguntei-lhe se estava gostando da festa, ao que me respondeu: “mais ou menos, pouca comida”. Embora a comida fosse gratuita, era limitada. Cada aluno recebia uma fichinha para ter acesso a uma unidade de cada alimento. Por exemplo, cada convidado tinha direito a um pote de caldo de mandioca, um doce de abóbora com coco, um copo de refrigerante e pipoca à vontade. Num determinado momento, presenciei uma cena em que Luana enfrentava a fila da cantina para pegar seu caldo de mandioca. Ao chegar sua vez, ela entregou a fichinha à cantineira e disse “dois”, sinalizando o número dois com os dedos. Vi que a cantineira tentava explicar-lhe que cada aluno só tinha direito a um único pote de caldo, mas ela insistia, dizendo “dois”. Sem conseguir se fazer ser entendida, a cantineira lhe forneceu o segundo pote de caldo e deixou que ela seguisse carregando dois potes de caldo de mandioca, diferentemente dos demais estudantes.

Do ponto de vista do letramento escolar, essa experiência traz à tona importantes reflexões sobre como as práticas escolares e os eventos institucionais podem tanto facilitar, quanto dificultar o processo de integração de estudantes migrantes e refugiados. É importante compreender que o letramento escolar não se restringe ao aprendizado formal da leitura e da escrita, mas à capacidade de compreender e interagir com os códigos, normas e práticas sociais específicas ou típicas do ambiente escolar. Na situação vivida por Luana, a dificuldade em interpretar as regras de distribuição de alimentos na festa junina demonstra como aspectos não explícitos das normas escolares podem criar barreiras para estudantes que ainda estão se familiarizando com o funcionamento dessas convenções. A regra de “uma fichinha por alimento” reflete um entendimento cultural e administrativo que não é imediatamente acessível a todos, especialmente para aqueles que chegam de contextos educacionais ou culturais diferentes. Essa situação expõe a necessidade de regras mais claras e acessíveis de comunicação dentro das escolas, especialmente em atividades que extrapolam a sala de aula.

A participação de Luana na festa junina, ainda que marcada por desafios, evidencia um progresso. A decisão de enfrentar a fila, interagir com a cantineira e tentar negociar mais um pote de caldo de mandioca revela que, aos poucos, ela estava aprendendo a lidar com as dinâmicas sociais e práticas institucionais da escola. Esse processo de apropriação do espaço de aprendizagem é um componente essencial do letramento escolar, pois envolve o reconhecimento das regras e normas sociais, assim como o desenvolvimento de estratégias para lidar com elas. Luana demonstrava essa compreensão também quando me apresentava algum livro que havia pegado emprestado na biblioteca para realizar um trabalho sobre poemas, na disciplina de língua portuguesa ou quando me mostrava alguma fotocópia que havia tirado na

reprografia da escola. Sua mudança de comportamento ia, aos poucos, validando, em alguma medida, o trabalho que eu vinha desenvolvendo nas aulas de PLAc.

O trabalho feito a partir do letramento escolar no contexto da Educação Básica pode ser bastante transformador, transcendendo práticas escolares tradicionais no ensino para migrantes e refugiados, adentrando o campo das práticas sociais e culturais que estruturam o ambiente escolar. Especialmente, nas aulas de PLAc, o letramento escolar assume um papel central ao ajudar estudantes migrantes e refugiados compreenderem os códigos e dinâmicas que permeiam o sistema escolar brasileiro. A experiência com as estudantes chinesas demonstra que, para integrar os alunos efetivamente, é necessário muito mais que ensinar conteúdos curriculares, promovendo uma interação consciente com as normas, regras e expectativas culturais que moldam o cotidiano escolar.

Os desafios enfrentados pelas estudantes chinesas – desde o desconhecimento de práticas simples, como preencher o cabeçalho de uma prova, até a dificuldade de interpretar regras institucionais em eventos escolares – evidenciam a necessidade de uma mediação cultural sensível e bem estruturada. Nesse processo, o professor não apenas ensina a língua, mas atua como facilitador de uma integração cultural que permite aos estudantes enxergarem o espaço escolar como um lugar de pertencimento e desenvolvimento. Essas vivências destacam a importância de práticas pedagógicas intencionais que prevejam momentos de discussão e explicação de aspectos básicos do funcionamento escolar – como o boletim, o calendário letivo e as práticas de avaliação – além de provarem que o letramento escolar não se restringe às práticas tradicionais comumente desenvolvidas em sala de aula. Eventos escolares e outras atividades sociais também são espaços significativos para a construção desse conhecimento, pois oferecem oportunidades práticas de interação com as normas e dinâmicas institucionais.

A escola pode e deve desempenhar um papel, que se torna cada vez mais relevante, de reconhecimento e valorização do outro, da sua cultura e da sua trajetória. Isso se realiza, sobretudo, por meio do respeito às suas experiências escolares e vivências sociais e culturais, ao mesmo tempo em que se promove um espaço de aprendizado e interação intercultural. Nesse contexto, a escola é chamada a atuar como um ponto de convergência entre múltiplos saberes e práticas. Como observa Rojo (2009):

um dos papéis importantes da escola – como agência cosmopolita (Sousa-Santos, 2005) – no mundo contemporâneo é o de estabelecer a relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular. Esse talvez seja, inclusive, um caminho para a superação de insucesso escolar e da exclusão social (Rojo, 2009, p. 10).

Ao assumir essa função cosmopolita, a escola reafirma seu papel como uma instituição não apenas educativa, mas também social, comprometida com a formação de cidadãos críticos, conscientes e preparados para transitarem e contribuírem em uma escola, mundo e sociedade globalizados. Assim, práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade cultural e promovam a integração de diferentes letramentos não são apenas desejáveis, mas indispensáveis para um acolhimento digno e justo a todos os estudantes.

Nesse sentido, minha experiência com as estudantes chinesas e demais práticas e atuação na área do ensino de português para o público migrante presente nas escolas de Educação Básica me mostraram que o letramento escolar pode ser um alicerce para o desenvolvimento integral para os estudantes em contexto de migração e refúgio, promovendo sua inserção ativa no ambiente educacional e o fortalecimento da sua autonomia. O trabalho cuidadoso de mediação realizado nas aulas de PLAc evidencia que, ao reconhecer e atender às necessidades específicas dos estudantes migrantes, a escola pode se tornar de fato um espaço inclusivo e transformador, dando um passo importante para um acolhimento consciente e bem planejado.

3.2.2 *Valores de educação em jogo*

Durante os últimos meses do ano letivo, as alunas passaram a se queixar com frequência do cansaço, do quanto trabalhavam e repetiam que o destino de todo chinês era ser dono de loja. Considerei a possibilidade de apresentar-lhes outras opções. Comecei a explicar sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a UFMG e sobre os diversos cursos que as universidades oferecem. Luana se mostrava desanimada porque não se via livre para fazer escolhas. Segundo ela, seu sonho era trabalhar com arte, mas seu pai nunca a deixaria porque, de acordo com ele, na China, quem trabalha com arte não ganha dinheiro, e aquela era uma profissão de “pobre”.

Como elas demonstraram bastante interesse em saber mais sobre a UFMG, planejei uma aula para que fôssemos à sala de informática, para pesquisarem um pouquinho sobre a universidade, sobre diferentes cursos, ver fotos etc. Durante a pesquisa, elas demonstravam o quanto entrar em uma universidade parecia um sonho distante. Com a pesquisa finalizada, elas me apresentaram algumas dúvidas, como: “lá tem chamada?”, “toma bomba?”, “tem que pagar?”, “tem para casa?”, “posso sair quando quiser?”, “é igual escola?”. A partir dessa atividade, percebi que a visão das estudantes começava a ampliar-se e modificar-se, já que elas passavam a considerar um rol de opções que não se limitava apenas a trabalhar na loja da família:

Algo de positivo que tenho percebido é que elas têm se preocupado em aprender o português (pensando em curso de idiomas), o que não acontecia antes e querem saber sempre mais sobre a UFMG, para quem antes pensava apenas em terminar o Ensino Médio e trabalhar na loja do pai (Diário reflexivo, 07 nov. 2017).

Essa mudança de comportamento nos leva a pensar sobre quão transformadora pode ser a educação, especialmente na ampliação de horizontes e na construção de novas possibilidades de futuro dos estudantes. No caso das alunas chinesas, elas se viam presas a um destino previamente definido por expectativas culturais e familiares, sem esperança de que suas aspirações pudessem vir a se realizar algum dia. O sonho de Luana era estudar Artes enquanto o de Xian era fazer Administração para gerenciar os negócios do pai. Segundo ela, “a maioria dos chineses ou fazem Administração ou fazem Direito para saber das leis quando um policial chega fechando as lojas” (Diário reflexivo, 24 nov. 2017), o que, portanto, a levava a escolher dentre um dos dois cursos.

Essa experiência pode ser entendida à luz das contribuições dadas por Paulo Freire (1987), a partir da valorização do papel da educação como instrumento de emancipação. Ele argumenta que a educação não deve ser um processo de mera transmissão de conteúdo, mas sim, uma prática dialógica, capaz de ampliar a consciência crítica dos educandos sobre a sua realidade. No caso das alunas, a mediação feita ao apresentar novas possibilidades de futuro, como a universidade e outras carreiras, configura-se como um exemplo dessa prática libertadora. Freire (1987) enfatiza que, ao se depararem com novos conhecimentos e possibilidades, os alunos passam a questionar a naturalização de sua realidade e podem vislumbrar novos caminhos para além daqueles considerados inevitáveis ou inquestionáveis. A resistência inicial de Luana quanto ao seu sonho em trabalhar na área das Artes, por exemplo, pode ser vista como fruto de uma visão de mundo restrita pelas imposições culturais e pela ideologia do trabalho como função estritamente econômica. A introdução de novas perspectivas, como a possibilidade de ingressar na UFMG e explorar outras profissões, pôde contribuir para que as alunas se apropriassem de sua própria história e avaliassem suas escolhas.

Os conhecimentos prévios das estudantes – que incluem o acesso a informações culturais e a familiaridade com os códigos do sistema educacional – é um elemento essencial para a mobilidade social. A falta de informações sobre o funcionamento da universidade (por exemplo, questões como “lá tem chamada?” ou “toma bomba?”) evidencia o distanciamento dessas estudantes em relação ao capital cultural necessário para se inserirem nesse espaço. O esforço empreendido naquele momento, ao apresentar novas possibilidades de futuro às estudantes, por meio da pesquisa sobre a UFMG e a discussão sobre o ENEM, representa uma

tentativa de rompimento com essa barreira e uma oferta às alunas de instrumentos necessários para ampliarem suas aspirações.

Durante minha estadia em Grenoble (França), tive a oportunidade de acompanhar aulas de Francês como Língua Estrangeira (FLE) em uma sala de aula específica para estudantes migrantes e refugiados, conhecida como UPE2A (Unité Pédagogique pour Elèves Allophones nouvellement Arrivés), em uma escola de Ensino Fundamental. Durante dois encontros, o professor se dedicou a apresentar aos estudantes possibilidades de escolas de Ensino Médio e cursos técnicos oferecidos por diferentes instituições. O professor visitava o site de cada escola, abria o Google Mapas para mostrar a localização, esclarecia o vocabulário desconhecido pelos alunos e, em seguida, apresentava alguns vídeos com depoimentos de quem havia estudado na escola ou de alguém que havia concluído o curso técnico apresentado, relatando sua experiência. Os estudantes se mostravam interessados, faziam várias perguntas sobre onde poderiam trabalhar, sobre profissão, retorno financeiro, compartilhavam sonhos e experiências. Aquele era um momento em que havia trocas bastante ricas, motivação e interesse por parte dos estudantes.

Essa prática reflete uma abordagem que valoriza a educação não apenas como transmissora de conteúdos, mas como um processo cultural que dialoga com a realidade dos estudantes. Ao apresentar opções educacionais e profissionais, o professor contextualiza o aprendizado, conectando-o à cultura local (sistema educacional francês, em especial o da cidade de Grenoble) e à realidade vivida pelos estudantes migrantes, de desconhecimento de informações, cumprindo, assim, um papel que é também social. Além de apresentar um contexto acadêmico e profissional ainda desconhecido dos estudantes, o professor abria um espaço para refletirem e discutirem sobre as áreas com as quais se identificavam ou sobre uma profissão específica que gostariam de exercer no futuro.

Segundo Sacristán (2000), não basta renovar os conteúdos sem transformar os procedimentos. Na experiência ilustrada, o professor vai além de simplesmente informar, ele utiliza ferramentas como “Google Mapas”, vídeos e relatos com vistas a criar um processo de aprendizagem mais imersivo e significativo. Essa metodologia integra os saberes ao seu contexto real de aprendizagem, promovendo, conforme pôde ser verificado, engajamento e motivação. Tanto a experiência com as estudantes chinesas, quanto a observação das aulas de FLE comprovam que:

A qualidade da educação e do ensino tem muito a ver com o tipo de cultura que nela se desenvolve, que obviamente ganha significado educativo através das práticas e dos códigos que a traduzem em processos de aprendizagem para os alunos. Não tem sentido renovação de conteúdos sem mudanças de procedimentos e tampouco uma fixação em processos educativos sem conteúdos de cultura (Sacristán, 2000, p. 9).

Sacristán sugere que a qualidade educacional é diretamente influenciada pela cultura que se manifesta na escola. Essa cultura inclui valores, normas, linguagens e práticas que constituem o dia a dia dos estudantes e da instituição. Não basta introduzir conteúdos novos, é essencial que eles dialoguem com procedimentos pedagógicos que reflitam uma cultura educacional aberta e integradora. Em um mundo globalizado e multicultural, a perspectiva de Sacristán é fundamental para a concepção de uma escola que deve se renovar não apenas para transmitir informações, mas para formar cidadãos críticos capazes de interagir com diferentes culturas e modos de viver. Além disso, entender quem são nossos estudantes, sua história, seus anseios e sonhos pode nos levar a práticas mais significativas. Ao atribuir sentido às práticas educativas, especialmente em contextos de diversidade cultural, cumprimos o papel atribuído à educação de transformação (Freire, 1987).

3.2.3 *Demandas não escolares*

A convivência intercultural frequentemente revela as diferenças de valores, costumes e comportamentos que moldam as sociedades. Esses encontros permitem observar como aspectos culturais específicos podem causar curiosidade, espanto ou até choque conforme os indivíduos se deparam com práticas que divergem significativamente de sua própria vivência. Esse contexto, em particular, ressalta o que experienciaram as estudantes chinesas inseridas na cultura brasileira. Em meio às demandas que me apresentavam, aparecia sempre algum interesse específico, como saber com que idade as adolescentes brasileiras começavam a namorar. Segundo elas, na China só se pode namorar a partir dos dezoito anos. As festas de aniversário de 15 anos, da maneira como acontecem aqui no Brasil, soavam estranho para elas, que buscavam entender por que havia tanta pompa, por que as meninas se vestiam como princesas. Os velórios também as intrigavam, pois, na visão delas, eles mais pareciam uma comemoração do que um momento de tristeza e despedida, além disso, elas não entendiam por que o defunto era vestido com “roupa de festa”. Elas chegavam, por vezes, a compartilhar experiências ou reações pessoais diante de determinadas situações, como se apaixonar por

um garoto que não gostava de meninas ou se surpreender ao ver duas garotas se beijando em público.

Essas conversas pessoais abriam espaços para trocas que me pareciam ricas e necessárias. A partir da aproximação e confiança que se construía, as alunas iam cada vez mais se sentindo à vontade para se exporem e pedirem ajuda em coisas simples, para as quais não tinham a quem recorrer. Xian, particularmente, era quem me demandava com frequência informações e ajuda, como ligar para o número 146 e compreender o que dizia a gravação, na tentativa de receber seu CPF, ou indicar-lhe uma cabeleireira e ensinar-lhe como pedir à profissional para fazer um determinado corte ou como dizer que gostaria de fazer “escova progressiva” ou, ainda, que desejava pintar ou descolorir o cabelo.

Houve uma época em que Xian sentia muitas dores no estômago. Foi preciso orientá-la para que pedisse aos pais para que a levassem ao médico. Provavelmente seria necessário que fizesse alguns exames para descobrir o motivo daquelas dores. Percebi a falta de familiaridade de Xian e de sua família com o sistema de saúde no Brasil, o que me alertou para o fato de que as dificuldades enfrentadas na escola perpassavam outras áreas e esferas de suas vidas. Em seguida, ela me contou que havia ido ao dentista e que precisaria usar aparelho fixo nos dentes. Ela me apresentava aquela informação bastante feliz e confidenciava que antes imaginava que as pessoas usavam aquelas coisas nos dentes para ficarem mais bonitas. Sua descoberta quanto ao fato de que usaria aparelho fixo a deixava alegre, já que ela se sentiria mais bonita, conforme as suposições que trazia.

Cenas como essa revelam demandas que ultrapassam os muros da escola, como as de cunho intersetorial (saúde, assistência social e acesso a serviços básicos). Algumas dessas necessidades vão além da aprendizagem formal, exigindo que professores e escola assumam, muitas vezes, um papel de mediação, promovendo integração, fortalecendo vínculos e assegurando o bem-estar e a segurança dos estudantes e de seus familiares. Para isso, destaca-se a importância de um ensino culturalmente sensível, que articule suporte pedagógico com ações práticas de inclusão social, por meio de uma concepção abrangente do que seja de fato educar. Conforme sugere Soares (2007):

A educação, na sua acepção mais ampla, tem objetivos que ultrapassam o raio de ação da escola. A própria Constituição brasileira estabelece que a Educação é dever do Estado e da família, ou seja, que a Educação integral do ser humano exige a contribuição de outras estruturas sociais além da escola (Soares, 2007, p. 136).

A necessidade dessa integralidade é fortemente percebida durante as visitas feitas às escolas como integrante da SMED, já que frequentemente é comum receber demandas de outras áreas. O indivíduo, como ser integral, apresenta questões de várias ordens. Muitas vezes, conhecer as condições sociais das famílias nos faz entender um contexto que é mais amplo do que o educacional e que não se encerra na escola, o que aponta para a necessidade de um olhar mais global e para a concepção de ações e fluxos que considerem outros setores e secretarias, não apenas a de Educação.

Vários relatos feitos pelas escolas nos fazem entender, por exemplo, a necessidade de que alguns estudantes tenham acompanhamento psicológico e psiquiátrico. O estereótipo de timidez, por exemplo, pode mascarar condições mais graves e questões mais profundas que podem dizer respeito a uma dificuldade de adaptação, exigindo a intervenção de um especialista. Para muitas famílias, o processo migratório é violento, agressivo, gerando traumas e perdas irreversíveis. Para que seja feita uma intervenção rápida e assertiva, é importante que a Secretaria de Educação se aproxime das Secretarias de Saúde e de Assistência Social, para que se pensem ações e campanhas conjuntas. Para questões de outras ordens, a Diretoria de Relações Internacionais também exerce um papel importante ao qual não deve se furtar. Considerar uma rede intersetorial dentro da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, que esteja voltada para o tema da migração e preparada para lidar com as demandas apresentadas pelos migrantes e refugiados, pode se constituir em uma solução possível para alguns dos desafios enfrentados atualmente.

A partir de uma visão ampla e integral de educação, fica evidente a necessidade de considerar aulas de PLAc mais abrangentes e transdisciplinares. Quanto à minha experiência com as estudantes chinesas, pude compreender que meu planejamento não poderia se restringir às aulas de língua portuguesa como costumava programá-las para os demais estudantes. Era preciso inovar, renovar e tornar mais extensa minha visão sobre o ensino de línguas; transpor crenças arraigadas e buscar novos caminhos. Para isso, foi necessário repensar uma série de conceitos já sedimentados, que, dentro daquele contexto, não se aplicavam e não faziam sentido algum. Nesse quesito, Frazatto e Gabas afirmam:

Iniciar a discussão a respeito da tomada de consciência sobre tais crenças de ensinar e aprender é, a nosso ver, importante porque o(a) professor(a) terá de lidar, constantemente, durante suas aulas, com essas crenças e expectativas – em geral, tão bem definidas e culturalmente reproduzidas ao longo de sua vida e sua formação. É claro que [...] a tomada de consciência não pode se resumir somente a crenças sobre aprendizagem, pois é imprescindível pensarmos e promovermos o debate sobre ferramentas que nos auxiliem a lidar com um conjunto de fatores no ensino para falantes de línguas distantes. Embora constitutivos das aulas de português, tais fatores

são anteriores às aulas em si. Assim, ao refletir sobre formas de conduzir sua própria prática, o(a) professor(a) acaba voltando o olhar ao redor, desfocando muitas de suas certezas e mirando seus(suas) alunos(as) (Frazatto; Gabas, 2021, p. 443).

Essa reflexão acerca das crenças e expectativas dos professores em relação ao ensino e à aprendizagem é um processo fundamental para aprimorar a prática docente, especialmente em contextos de ensino de português para falantes de línguas distantes. Essas crenças, muitas vezes enraizadas em experiências culturais e vivências anteriores, podem influenciar a forma como os professores percebem e estruturam o processo de ensino, determinando abordagens que nem sempre atendem às necessidades específicas dos estudantes. É importante que o professor vá além das suas crenças individuais e considere também os múltiplos fatores que antecedem o momento da aula. Esses fatores incluem diversidade linguística, diferenças culturais e expectativas dos alunos em relação à aprendizagem. Ao promover uma análise crítica de sua própria prática, o professor não apenas questiona as suas certezas, mas também redireciona o foco para os alunos, buscando compreender suas reais necessidades.

3.2.4 *Politização*

As interações no ambiente educacional, muitas vezes, revelam desafios que não se restringem à sala de aula. A comunicação entre professores e estudantes, assim como entre os próprios docentes, pode ser permeada por expectativas, interpretações divergentes e julgamentos precipitados. Durante o período em que acompanhava as estudantes chinesas, eu tentava manter, com alguma frequência, conversas com o professor de língua portuguesa. Em uma delas, algo dito por ele me gerou certo incômodo: segundo ele, desde a minha intervenção, as estudantes pareciam mais fechadas e interagindo menos. Ele chegou a me questionar sobre o que eu lhes ensinava, pediu que eu lhe explicasse como eram minhas aulas e afirmou que elas necessitavam de um professor que soubesse mandarim. Naquele momento, eu já entendia que a sua postura demonstrava desinformação, desconfiança e algum desprestígio em relação ao trabalho que eu desenvolvia.

A percepção do professor quanto ao processo de ensino e aprendizagem em contexto multilíngue fez com que ele compreendesse que seria necessário que as estudantes chinesas aprendessem português com um professor que fosse fluente em mandarim. Essa visão ignora princípios fundamentais do ensino de uma língua adicional, que não necessariamente exige proficiência do docente na língua materna dos estudantes. Essa postura, de alguma forma,

deslegitimava o trabalho que eu vinha realizando até ali, desvalorizando todo o esforço e a construção feitos com as estudantes e com os demais partícipes daquele processo. Essa desconfiança demonstrada pelo colega e o seu questionamento podem revelar a falta de valorização do trabalho especializado no ensino de PLAc e uma possível subestimação do conhecimento e da metodologia utilizados. Posturas como essa evidenciam a importância da formação continuada, bem como da criação de espaços e momentos de diálogo entre os professores de PLAc e os docentes das disciplinas curriculares. Iniciativas desse tipo podem contribuir para a superação de preconceitos, ampliar a compreensão sobre a complexidade do trabalho desenvolvido nas aulas de PLAc e promover reconhecimento desses profissionais como tão essenciais quanto os demais membros da equipe escolar.

Hoje, mais experiente e mais preparada, pergunto-me se o que naquele momento o professor de português entendeu como “estarem fechadas e com menos interação” não seria a forma que as alunas encontraram para se posicionarem criticamente diante de uma situação que se tornava cada vez mais clara e insustentável para elas. Prova disso eram os comentários que elas próprias faziam durante as aulas de PLAc, em relação a alguns professores.

Xian me disse que não gosta do professor de História (o mais resistente) e que não entende nada do que ele fala e que ele fala muito rápido. Amanhã elas farão a prova trimestral de História. Uma delas nem sabe a matéria, a outra acha que é Revolução Francesa. Me disseram que na China elas aprendiam história da China e história dos países que entraram na China e que nunca aprenderam sobre o Brasil nas aulas de História (Diário reflexivo, 22 ago. 2017).

Embora percebessem a incoerência do que viviam dentro da escola em relação às cobranças que recebiam ou à forma como eram avaliadas, ainda assim elas se sentiam impotentes e reféns de um sistema que simplesmente não as considerava, o que se agravava em função da barreira linguística, já que, mesmo que comessem a compreender a situação à qual estavam fadadas, ainda assim não conseguiam se expressar verbalmente para demonstrarem seu descontentamento e sua insatisfação. Desse modo, o que lhes restava era se fecharem aos professores ainda mais, como forma de protesto.

De fato, a maneira como eu conduzia as aulas de PLAc ia na direção de uma prática educacional que ampliava a visão de mundo das estudantes e as fazia compreender as relações de poder naturalmente impostas pela escola. Paulatinamente, elas iam percebendo o papel de silenciamento a que estavam submetidas naquele contexto. É essa a construção das aulas de

PLAc na qual acredito, em que o estudante possa refletir criticamente sobre sua realidade, sua identidade, sua posição e posicionamentos.

Após as aulas de PLAc, as estudantes assumem uma nova postura, que desperta incômodo no professor. Acostumado a vê-las passivas, apáticas e inertes – comportamento que ele mesmo identificava como problemático –, o docente agora observa uma mudança que, de forma contraditória, interpreta como um retraimento maior. Ele argumenta que as alunas parecem mais fechadas e menos interativas, embora tal percepção contraste com a ideia de que antes houvesse maior envolvimento. Na verdade, as estudantes não estavam simplesmente desinteressadas, mas manifestavam ativamente sua insatisfação diante de um sistema incapaz de atender às suas necessidades. O que aparentemente passa a acontecer a partir das intervenções das aulas de PLAc é que as estudantes, com os recursos que têm, de alguma maneira, começam a se posicionar, mesmo que de forma silenciosa, por meio de um comportamento mais distante e frio, numa posição de resistência.

Essa mudança de comportamento sugere uma reação consciente e crítica diante do contexto escolar. Depois de algum tempo, as alunas começam a demonstrar sinais de resistência ao ambiente que as marginalizava. Não se trata de uma resistência óbvia ou verbalizada, mas de um reposicionamento estratégico, ainda que discreto. Esse comportamento, marcado por distanciamento e frieza, pode ser interpretado como uma tentativa de preservar a própria identidade e autonomia diante de um sistema que, frequentemente, silencia suas experiências e perspectivas. Situações como essa revelam a contradição das escolas, que exigem desempenho acadêmico, mas não garante as condições necessárias para a aprendizagem de estudantes plurilíngues. A dificuldade do professor em adaptar sua prática às necessidades das estudantes é emblemática, pois evidencia não apenas uma resistência individual, mas também a carência de políticas linguísticas eficazes voltadas para o acolhimento de estudantes que enfrentam barreiras linguísticas e culturais.

Para as alunas, algumas contradições que se impunham no contexto da sala de aula foram ficando cada vez mais nítidas e aqueles professores identificados por elas como intransigentes e inflexíveis despertavam nelas mais afastamento e resistência. Coincidentemente, nessas disciplinas, as notas eram sempre baixas e as correções feitas pelos professores, das provas, trabalhos e atividades, não levavam em consideração as experiências e os avanços das estudantes. Aos poucos, elas passaram a perceber que as notas refletiam mais a forma como os professores avaliavam os erros que cometiam do que, de fato, o empenho e a dedicação que vinham demonstrando para aprender a língua e as disciplinas curriculares. Para alguns professores, pouco importava o esforço realizado ou o percurso de aprendizagem

construído até aquele momento, o que realmente contava era a nota final, independentemente do que ela realmente poderia representar.

De acordo com o “Livre Blanc” (Livro Branco), documento da Comissão Europeia, contendo proposições de ação da União Europeia em domínios específicos de áreas de conhecimento, na sua versão sobre diálogo intercultural, intitulada “*Vivre ensemble dans l'égalité*” (Viver juntos em igual dignidade), recomenda-se, em contextos multilíngues, “ensinar e aprender as competências interculturais” (Conseil de l'Europe, 2008, p. 48). O documento diz que “ferramentas adicionais deveriam ser desenvolvidas a fim de encorajar os alunos a exercerem um julgamento crítico e autônomo, inclusive a portar um olhar crítico sobre suas próprias reações e atitudes em relação a outras culturas” (Conseil de l'Europe, 2008, p. 48). Em alguma medida, as ações desenvolvidas com as estudantes durante as aulas de PLAc iam ao encontro do que propõe “*Le livre blanc*”, na direção de um diálogo intercultural. As estudantes vinham sendo encorajadas a lançarem um olhar crítico em relação à realidade que viviam dentro da escola, o que se reflete no comportamento que passam a ter nas aulas em que sentem menos empatia e sensibilidade por parte dos professores.

3.3 Alfabetização

Na Rede Municipal de Educação, tem sido constante a solicitação de ajuda e orientação para alfabetizar, em língua portuguesa, estudantes migrantes e refugiados recém-chegados à escola, que não foram ainda alfabetizados em sua língua materna, porém, se o estudante não fala ainda a língua portuguesa, como alfabetizá-lo nela? Nesse momento, esse tem sido um dos grandes desafios enfrentados pela SMED, pois encontrar materiais que discutam o tema da alfabetização em língua portuguesa para crianças migrantes e refugiadas é bastante raro. Além disso, outro ponto que gera bastante discussão, tanto dentro da universidade, quanto de forma prática, dentro das escolas, é a lacuna existente na formação em Pedagogia e em Letras (Miranda, 2021), pois os professores alfabetizadores não se sentem preparados para atuarem no campo do ensino de línguas enquanto os professores de línguas não estão habilitados nem aptos para alfabetizarem. Essa é uma das questões levantadas por Miranda (2021), em sua tese de Doutorado, que problematiza:

Ao analisar, a título de exemplo, as matrizes curriculares desses dois cursos na UFMG [Pedagogia e Letras], verifico que, enquanto, na Faculdade de Letras, existem raras disciplinas voltadas para o ensino de línguas adicionais para crianças, na Pedagogia não há disciplinas desse tipo. Dessa forma, questiono: quem está se formando para ensinar línguas adicionais (incluindo PLAc) para crianças? (Miranda, 2021, p. 164)

A pesquisadora identifica uma ausência significativa de disciplinas voltadas para o ensino de línguas adicionais no curso de Pedagogia e uma presença muito limitada dessas disciplinas no curso de Letras. Essa constatação evidencia que não há uma formação sistemática e direcionada para atender crianças em processo de aquisição de uma língua adicional, como Português como Língua de Acolhimento (PLAc). À pergunta de Miranda, acrescento: quem está se formando para alfabetizar os estudantes migrantes e refugiados que não têm o português como parte do seu repertório linguístico e que não foram ainda alfabetizados em sua língua materna? Essa lacuna curricular gera um cenário em que muitos professores que trabalham com crianças migrantes ou em contextos bilíngues se sentem despreparados para lidarem com as especificidades desse cenário, conforme exposto nos Encontros de Formação.

Recorte 2 – Professora EJA

Só concordando também que... é... a gente percebe muito essa... essa falta, sabe, da qualificação. Eu acho que... é realmente, é gritante, a gente tem esse trabalho tanto do... do alfabetizador conhecer o processo de alfabetização que não... não... não... a gente não diz que em todos os espaços a... o professor alfabetizador vem da área da pedagogia, né? Em alguns momentos não. E pra além disso, essa questão de conhecer... saber como lidar com a segunda língua, né? Assim, o português como segunda língua. Eu vejo que a gente vai acabando... acaba que a gente vai pelo instinto, mas a gente percebe como que... que a formação é importante e faz falta sim.

(1º Encontro de Formação, 09 ago. 2022)

A fala da professora reforça a problematização levantada por Miranda (2021) ao evidenciar a ausência de formação específica, tanto na área da alfabetização, quanto no ensino de português como segunda língua (língua adicional). Essa ausência tem implicações práticas significativas, principalmente em contextos em que o professor precisa lidar com a diversidade linguística dos estudantes que não têm o português como língua materna, como é frequentemente a realidade do ensino em contexto de migração e refúgio, especialmente no Ensino Básico. A professora valida a lacuna apontada por Miranda e amplia a problematização

para a prática docente, submetida ao “instinto” dos profissionais, despreparados para atenderem às necessidades específicas dos estudantes em contexto de aprendizagem de uma segunda língua.

Na RME, com a chegada de estudantes indígenas venezuelanos da etnia Warao, o desafio da alfabetização se acentua, tendo em vista especificidades linguísticas e culturais dessa etnia, ainda pouco exploradas por pesquisas e experiências práticas. Durante um dos Encontros de Formação, levantei algumas questões como uma proposta de reflexão para se pensar a necessidade de políticas linguísticas para contextos diversos, posicionando-me, nesta pesquisa, como Pesquisadora 2.

Recorte 3 – Pesquisadora 2

É... em relação aos Warao, eu não entro aqui em detalhes, mas a gente sabe que é bastante complexo por ser... porque são... é... indígenas que não... não têm, óbvio, o português como língua materna, nem o espanhol, então gera um grande desafio aí sobre como alfabetizar, né, esses estudantes porque é... muitos são crianças. Então, como primeiro trazer pra escola, como alfabetizar... e tem toda uma questão complexa é... da cultura é... e de não é... tirar a cultura desses alunos, né? Não dizer “olha, aqui agora é a escola e é formal, é diferente”. Então eu não entro em detalhes porque é muito mais complexo, mas chamo a atenção pra uma realidade que... que é bastante delicada e que realmente merece um olhar diferenciado.

(2º Encontro de Formação, 13 set. 2022)

Esse trecho ressalta os desafios enfrentados no contexto educacional dos indígenas Warao, especialmente no Brasil, o que reforça os apontamentos feitos por Flister e Cavalcante (2023). Os Waraos, enquanto refugiados indígenas, apresentam particularidades que tornam o processo de inserção escolar bastante complexo. Primeiro, há a diferença linguística: a língua materna dos Warao não é o português nem o espanhol, o que dificulta não apenas a alfabetização dessas crianças, mas também sua inclusão no sistema escolar. Esse desafio linguístico demanda estratégias educacionais sensíveis e específicas, que respeitem sua língua e cultura de origem.

Ainda, segundo Flister e Cavalcante (2023), é necessário evitar a imposição de uma educação que descaracterize ou desvalorize a cultura indígena. A introdução dos Waraos na escola formal não pode ser feita de maneira que desconecte os estudantes de suas raízes culturais. Ao contrário, é fundamental que a educação seja uma ferramenta de inclusão que respeite e valorize a identidade cultural dos alunos sem impor uma ruptura entre sua cultura e o ambiente escolar. Flister e Cavalcante (2023) chamam a atenção para a delicadeza dessa

realidade, enfatizando que se trata de um tema que exige um olhar diferenciado e políticas educacionais específicas. Essas políticas devem considerar tanto os aspectos linguísticos, quanto culturais, com o objetivo de garantir uma educação que seja inclusiva e sensível às particularidades dos Waraos, sem comprometer sua identidade cultural.

No trecho a seguir, a necessidade de sensibilidade no contexto educacional emerge, dessa vez, em relação ao processo de alfabetização de uma criança chinesa.

Recorte 4 – Professora Anos Iniciais

Agora no processo de alfabetização, nesse processo de escrita, um dos desafios que eu tive que enfrentar é... foi a escrita, ele escrevendo da direita pra esquerda porque no chinês, eles escrevem assim, né? Eles começam a escrita da direita e vão. Então às vezes ele ia fazer alguma cópia de alguma palavra do quadro e ele começava a escrever a palavra de trás pra frente. Aí eu comecei a demarcar, né? A gente tem essas técnicas, colocar um pontinho pra ele começar aqui. Punha um pontinho no quadro, fazia... eu comecei a fazer diferente, né? Fazia uma letra por vez porque ele tinha que copiar aquela letra pra depois dar sequência pra outra. Hoje ele venceu isso, né? Não vejo mais ele copiando assim de trás pra frente pelo menos, né?

(3º Encontro de Formação, 18 out. 2022)

O relato da professora evidencia um progresso, pois o aluno consegue superar a dificuldade inicial, o que reflete a eficácia das estratégias utilizadas pela professora e o esforço do aluno em aprender. A experiência da professora ilustra como o processo de alfabetização vai além da simples transmissão de conteúdos, exigindo sensibilidade, criatividade e adaptação por parte do professor. O caso exemplifica como as diversidades cultural e linguística podem ser superadas por meio de estratégias personalizadas e práticas pedagógicas individualizadas, mas, ao mesmo tempo, inclusivas, resultando no desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para o avanço do estudante. Além disso, reforça a relevância de repensar práticas pedagógicas para atender às demandas de uma educação cada vez mais globalizada e diversa, enfatizando a necessidade de formar professores preparados para atuarem em contextos multilíngues e multiculturais.

O processo de alfabetização exige atenção a diversos aspectos, especialmente em contextos de diversidade linguística e social. Recentemente, tive acesso a uma escola que havia recebido duas estudantes venezuelanas: uma com 9 anos, matriculada no 3º ano; a outra com 10 anos, matriculada no 4º ano. Após a aplicação de uma prova diagnóstica em espanhol, foi

possível constatar que as estudantes não estavam alfabetizadas em sua língua materna. Em função da crise política e econômica na Venezuela, antes de deixarem o país, as crianças já não frequentavam mais a escola, pois não havia professores disponíveis para ministrarem aulas nas escolas mais próximas de casa. Assim, o que as estudantes sabiam havia sido ensinado pela avó, que havia ficado na Venezuela. A criança de 10 anos havia começado o processo de alfabetização, já a criança de 9 anos reconhecia as letras, sabia escrever o primeiro nome, mas não sabia juntar as letras e formar sílabas. Ambas haviam aprendido a contar até 80, mas não sabiam fazer contas simples de adição e subtração. A defasagem vinha desde a pandemia e se estendia até a entrada das crianças na escola brasileira. A pergunta da coordenadora era: “como vamos alfabetizar essas estudantes se elas não falam português?”.

O questionamento apontado pela profissional é também o de vários professores da RME. A situação vivida por aquela escola retrata a realidade de muitas outras. Naquele cenário, é importante considerar a relevância da criação de um núcleo dentro da SMED – o NUPEM – que passa a construir avaliações diagnósticas na língua materna do estudante. Essa ação não apenas atende à resolução do CNE n. 01, de 13 de dezembro de 2020, que diz: “o processo de avaliação/classificação deverá ser feito na língua materna do estudante, cabendo aos sistemas de ensino garantir esse atendimento” (Brasil, 2020), como demonstra respeito ao repertório linguístico dos estudantes. Além do mais, avaliar o estudante na sua língua materna permite à escola uma aferição mais precisa das competências dos estudantes. Até o momento anterior à aplicação da avaliação, a escola desconfiava que as estudantes não tinham sido ainda alfabetizadas, mas sem muita certeza. A prova em espanhol deu à equipe pedagógica insumos suficientes para entender que seria necessário um trabalho de alfabetização inicial.

A pergunta da coordenadora sobre como alfabetizar crianças que não falam português reflete, mais uma vez, as lacunas na formação docente para atuar em contextos multiculturais e multilíngues, evidenciando a necessidade de metodologias bilíngues, que contemplam tanto o ensino da língua de instrução, quanto a construção de habilidades básicas de leitura e escrita. Além disso, o caso destaca que a alfabetização não pode ser vista isoladamente, já que ambas as alunas apresentam defasagem também em matemática, demandando intervenções pedagógicas abrangentes e individualizadas. Outra questão não menos importante seria garantir que essas estudantes pudessem ser alfabetizadas também em sua língua materna, o que amplia ainda mais os desafios enfrentados pela escola e suas complexidades.

3.4 Avaliação

No texto “*Demain, enseigner l’éveil aux langues à l’école ?...*” (“*Amanhã, ensinar o ‘despertar para as línguas’ na escola?...*”), Pietro (1998) apresenta o tema da avaliação em relação ao impacto e aos resultados de práticas pedagógicas específicas. A abordagem “o despertar para as línguas”, situada dentro das Abordagens Plurais, chama a atenção para o fato de que os métodos tradicionais de avaliação, focados exclusivamente em desempenho acadêmico em uma língua específica, muitas vezes não refletem o progresso dos alunos em termos de abertura à diversidade linguística, reconhecimento de semelhanças entre idiomas e desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao plurilinguismo. A partir disso, Pietro (1998) propõe a criação de instrumentos que avaliem habilidades transversais, como a capacidade de alternar entre línguas ou de compreender a diversidade linguística como um recurso, contribuindo, assim, para repensar a avaliação escolar em contextos de diversidade cultural e linguística, integrando-a como parte de um currículo que reconheça o valor das competências plurilinguísticas e interculturais, em vez de apenas habilidades técnicas de um único idioma. Caso contrário, corre-se o risco de se cometerem algumas injustiças, como a penalização do estudante migrante e refugiado ao ser avaliado em uma língua com a qual não se sente confortável ou na qual possui baixa proficiência.

A avaliação de estudantes migrantes e refugiados é um tema bastante polêmico, especialmente quando ela é usada, prioritária e exclusivamente, para atribuir uma nota ao estudante, já que das escolas são exigidos o preenchimento do diário escolar e de sistemas para a confecção do boletim, notas satisfatórias no Ideb²⁹, bom desempenho e bom rendimento, independentemente do contexto e da realidade vivenciados pelos estudantes e pela escola. A exigência por atribuição de notas, algumas vezes, engessa o trabalho do professor e atropela questões mais sensíveis e delicadas. Essa pressão eu mesma vivenciava como professora da RME e, de forma mais contundente, pude perceber como ela seria um risco quando se tratava de avaliar, em língua portuguesa, as estudantes chinesas com as quais trabalhei.

Durante o ano letivo, as estudantes seguiam fazendo as mesmas avaliações que seus colegas brasileiros e, evidentemente, as notas permaneciam sempre baixas. Desse modo, tornou-se indispensável uma conversa com os professores, para que repensassem suas formas e instrumentos de avaliação, já que as estudantes haviam, nitidamente, progredido, mas

²⁹ Ideb significa *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. É um indicador criado pelo Governo Federal, em 2007, que mede a qualidade do ensino nas escolas públicas. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar e médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

apresentavam ainda bastante dificuldade quanto à leitura e à escrita. Se não houvesse uma mudança de mentalidade e atitude quanto à maneira de verificar a compreensão dos conteúdos apreendidos pelas alunas, provavelmente elas seguiriam, durante todo o ano, tirando zeros ou com médias perdidas. Contudo, ao tentar construir esse diálogo junto aos professores, percebi, explicitamente, alguma relutância ou recusa por praticamente todos eles.

Alguns professores se recusaram a fazer outro tipo de avaliação para elas. A de Ciências disse que a prova estava pronta e que ela poderia pensar em algo novo para a prova de recuperação. O de História disse que não faria nada diferente e as criticou dizendo que elas não fazem nada na aula dele. O de Português disse que essa situação precisa ser levada para a Secretaria de Educação (Diário reflexivo, 22 ago. 2017).

Esse trecho reflete os desafios enfrentados no ambiente escolar, seja pela coordenação ou por qualquer professor, ao propor abordagens pedagógicas diferenciadas. Embora houvesse tentativas de romper com métodos tradicionais de ensino e avaliação e promover a sensibilização para a realidade vivida pelas estudantes chinesas, a resistência por parte dos professores permanecia como um obstáculo visível. Essa resistência pode ser fruto tanto de ausência de formação específica para ensino em contexto de migração e refúgio, quanto de uma dificuldade em enxergar o valor de metodologias diferentes daquelas a que os professores estão acostumados ou até mesmo desinteresse em sair da zona de conforto.

A implementação de novas metodologias de ensino e avaliação requer uma mudança de mentalidade, formação contínua e suporte institucional para que os professores se sintam capacitados e motivados a mudarem práticas tradicionais e torná-las mais inclusivas. Naquele cenário específico, apenas eu, uma professora de PLAc, área até então desconhecida dos colegas docentes, mesmo com o consentimento da direção e da coordenação, tentava modificar o olhar e a prática já sedimentada de todos os profissionais da escola em relação às estudantes. Provavelmente, se houvesse um diálogo que partisse da gestão da escola, as respostas pudessem ser diferentes.

De forma geral, a avaliação de estudantes migrantes e refugiados é, ainda, dentre tantos outros, um desafio recorrente da Rede Municipal de Educação e sua complexidade está diretamente ligada aos conteúdos escolares e à língua por meio da qual eles são ensinados. Em meio às dificuldades apontadas pelas escolas quanto ao acolhimento dos estudantes advindos de outros países, o não saber como avaliar os estudantes desponta como um dos principais desafios. Os professores, coordenação e escola, muitas vezes, compreendem a injustiça cometida ao avaliá-los em língua portuguesa, mas não encontram caminhos para que se faça de

forma diferente, tendo em vista, como já discutido, que a avaliação é uma exigência do sistema escolar e que, na maioria das vezes, uma nota precisa ser atribuída a cada estudante, independentemente das circunstâncias.

Durante os Encontros de Formação, a avaliação dos estudantes migrantes e refugiados foi também um tema recorrente. Em busca de caminhos possíveis, os professores tentavam compreender como construir o processo avaliativo do estudante que falava com baixa proficiência a língua portuguesa. Após uma pergunta referente ao tema feita no chat, a diretora expõe sua opinião:

Recorte 5 – Diretora

Quando é... é... a... o... houve a pergunta aí no chat, né? Essa questão da avaliação assim é... dessa dificuldade... eu penso que essa... esse... processo de avaliação a gente tem que ainda amadurecer muito, né? Nós, da rede, como um todo. É... o meu entendimento de avaliação é outro, né? Eu acho que a gente sempre tem que avaliar aquele estudante por ele mesmo, né, e não em relação ao outro. Essa questão da nota é uma coisa que muito me incomoda porque a gente tem sempre que estabelecer uma nota, um critério pra essa nota, que é difícil.

(2º Encontro de Formação, 13 set. 2022)

Por meio da oração “o meu entendimento de avaliação é outro”, pressupõe-se que a diretora se refira a outra compreensão do que seja avaliação diferente daquela defendida pela RME. De acordo com ela, nesse contexto, o mais adequado seria observar a evolução do estudante numa perspectiva individual, e não em relação aos demais colegas brasileiros. A diretora deixa expresso seu incômodo em relação à exigência de notas, colocando o atendimento a essa cobrança como injusto ao se considerar contextos específicos, daí a necessidade ainda de amadurecimento em relação a esse assunto. A exigência por atribuir uma nota ao estudante a cada etapa, desconsiderando alguns tempos escolares e processos individuais, torna a avaliação injusta, trazendo como resultado, muitas vezes, um dado que não reflete a realidade vivida pelos alunos e pela escola.

Não raras vezes, conforme já exposto, presencio situações em que o estudante migrante e refugiado se mostra angustiado por não alcançar uma boa nota nas disciplinas escolares. A referência é a trajetória escolar anterior, em que tiravam total nas avaliações ou tinham um bom desempenho acadêmico. É comum, ao chegarem ao Brasil e serem inseridos no sistema de educação sem o suporte adequado, comecem a tirar zero, recorrentemente, como acontecia com as estudantes chinesas. A avaliação por rubrica, por exemplo, pode ser uma estratégia

eficiente para avaliar os estudantes, não apenas os migrantes e refugiados, mas também os brasileiros. Trata-se de um método de avaliação usado para medir o desempenho do estudante ou o atendimento a critérios específicos, em uma tarefa ou atividade. Em vez de atribuir uma nota única, a rubrica descreve diferentes níveis de desenvolvimento para critérios considerados relevantes, permitindo uma avaliação mais detalhada e objetiva. Como vantagem, o professor terá um mapeamento mais preciso do desempenho dos seus estudantes a partir de conceitos em vez de notas.

Sem mudanças nas estratégias de avaliação para o estudante migrante e refugiado, provavelmente virão, como consequência, notas baixas e, em razão desses resultados, uma possível reprovação. A decisão por reter o estudante ou deixá-lo avançar constitui mais um dos desafios mencionados pelas professoras e diretora, durante os Encontros de Formação. Impedir que o aluno siga a etapa escolar em razão da língua e da falta de estratégias utilizadas pela escola para solucionar esse obstáculo pode não parecer justo quando o que se deseja é avaliar outras competências e habilidades, e não exatamente o aprendizado da língua de escolarização. É importante que a escola compreenda e assuma a responsabilidade pela reprovação do estudante por não haver oferecido oportunidades adequadas de aprendizagem.

Em relação aos questionários enviados pela SMED às escolas, uma delas se refere ao estudante, afirmando que ele tem “se desenvolvido bem no que diz respeito ao desempenho escolar” e outra escola sinaliza que “seu desenvolvimento é dentro do esperado para as crianças de sua faixa etária”. Nesses casos, não é possível recorrer a uma referência objetiva do que a escola toma como parâmetro para avaliar o estudante migrante e refugiado, mas muito provavelmente o compara a um aluno que tenha o português como língua materna. Um respondente afirma que “os alunos demonstraram desempenho satisfatório, nas atividades realizadas na escola (atividades traduzidas) (...)”. Nesse caso específico, a escola demonstra uma sensibilidade quanto a avaliar o estudante, provavelmente, na sua língua materna, até que ele demonstre segurança e autonomia suficientes para ser avaliado em língua portuguesa, assim como propõe o parágrafo 6º do Inciso II, no Artigo 1º da Resolução n. 01, de 13 de novembro de 2020, do Conselho Nacional de Educação, já transcrito aqui.

Como consequência de uma avaliação que não considera a diversidade linguística e cultural dos estudantes, o recurso, mesmo que questionável, é a retenção, que pode e deve ser um instrumento a ser utilizado pela escola, desde que de maneira justa, cautelosa e consciente. A retenção constitui um direito do estudante desde que ele não demonstre condições favoráveis para avançar, além de ser uma oportunidade de rever os conteúdos curriculares que não conseguiu aprender. Quando a decisão dos professores, juntamente com a coordenação, é pela

retenção, a escola precisa estar ciente de que, no ano seguinte, as estratégias de ensino e avaliação para esse estudante precisarão ser repensadas, já que oportunizar que o aluno reveja o que não conseguiu aprender durante o ano letivo pode não funcionar novamente se as estratégias de ensino forem as mesmas.

A depender de qual ano escolar estejam frequentando, essa discussão pode apresentar variáveis, pois na RME a retenção por aprendizagem se dá apenas nos anos finais de cada ciclo, ou seja, 3º, 6º e 9º anos, caso contrário, é preciso justificar a decisão pela retenção por meio de extensos relatórios. No segundo Encontro de Formação, a diretora conta que alertou as professoras dos estudantes chineses de que muito provavelmente eles ficariam retidos, já que o tempo de escolarização havia sido insuficiente para que fossem alfabetizados.

Recorte 6 – Diretora

Quando hoje tava conversando com as professoras, eu falei pra elas: “olha, muito provavelmente esses dois que chegaram agora eles devem ficar retidos. Eu acho que é até um direito deles ficarem retido porque eles não têm esse... esse tempo, né, de... de... de escolarização e pra que eles possam mesmo é... é... conseguir... é... falar a língua portuguesa. Talvez nesses próximos meses eles aprendam mais a língua portuguesa e ano que vem a gente pode pensar, aí sim, em como que a gente fará o processo de alfabetização deles na língua portuguesa.

(2º Encontro de Formação, 13 set. 2022)

Neves (2018), em sua dissertação, discute a retenção de Nina, uma estudante síria, matriculada no terceiro ano do Ensino Fundamental, em uma escola da RME. Segundo relato da professora de Nina, houve muito debate e diálogo sobre a possível aprovação ou retenção da estudante. Foram considerados tantos pontos positivos, quanto negativos para uma decisão ou outra. Embora a retenção gerasse alguns transtornos para a estudante, como a separação das colegas de sala, por outro lado, ela teria mais tempo para avançar no seu processo de alfabetização em língua portuguesa, processo ainda não consolidado, o qual lhe seria exigido na etapa seguinte.

A decisão pela retenção do estudante deve ser de fato bastante discutida e ponderada. No que diz respeito ao estudante migrante e refugiado, essa decisão torna-se ainda mais polêmica, já que a questão linguística é decisiva para o alcance das habilidades e competências exigidas em cada etapa escolar. Sem uma boa proficiência em língua portuguesa, muito provavelmente o estudante não avançará conforme se espera. Por isso a necessidade de se

pensarem políticas linguísticas efetivas desde o momento da matrícula, para que o estudante tenha o suporte necessário, e a retenção não venha a ser, ao fim do ano letivo, o único caminho possível.

3.5 Comunicação com os alunos e seus responsáveis

No ambiente escolar onde se encontram estudantes migrantes e refugiados, a comunicação pode constituir um grande desafio, seja para a construção de laços, para o reconhecimento e identificação dos pares ou para o acesso a informações básicas. Como resposta ao questionário, esse tema apareceu como consequência da baixa proficiência dos estudantes em língua portuguesa, nomeada como “insuficiente”. Outras expressões usadas foram “domínio da língua portuguesa deficiente”, “dificuldades na fala”, “pouca compreensão da língua portuguesa”, “dificuldades na oralidade”, “dificuldades no processo de alfabetização” e “dificuldade com a língua portuguesa”. Essas expressões apontam a forma como os professores entendem o aprendizado da língua portuguesa em contexto de migração ou como língua adicional. É possível perceber a recorrência da palavra “dificuldade” vinculada, principalmente, à produção ou compreensão oral, reforçando o discurso da falta (Lopez, 2016; Diniz, Neves, 2018), a partir da ausência da proficiência em língua portuguesa.

Ao longo do compilado de respostas e apontamentos selecionados, é possível perceber um número considerável de escolas que corroboram a perspectiva de contratação de mediadores a partir da sugestão de “que haja um intérprete nas escolas” ou que, “ao receber alunos estrangeiros, a escola deveria também receber um estagiário ou um monitor de inclusão”. A partir de sugestões como essa, percebe-se que a figura do auxiliar de apoio ao estudante com deficiência é concebida como uma peça-chave para resolver o quebra-cabeça da aprendizagem em língua portuguesa. A escola especifica qual seria a função desse profissional em relação aos estudantes migrantes e refugiados não falantes de língua portuguesa: “auxiliá-los na tradução de sua língua materna e na transição para aprendizagem para a língua portuguesa”. A partir dessa proposição, o que seria, exatamente, auxiliar na “transição para aprendizagem para a língua portuguesa”? Por meio da compreensão de que esse profissional alcançaria facilmente esse objetivo, a escola se mostra carente de orientação e de (in)formação, demonstrando uma possível visão assimilacionista. Ainda assim, com a ausência de políticas linguísticas e a partir da perspectiva que possui, a escola tenta solucionar o desafio que lhe é imposto ao sugerir o que lhe parece mais factível.

Na minha experiência profissional, não é raro assistir às escolas solicitarem a contratação de intérpretes de línguas, assim como acontece com os intérpretes de Libras para os estudantes surdos, conforme previsto pela Lei 13.146 de 2015, como uma possível solução para os desafios impostos pela ausência ou falha na comunicação. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) incumbe ao poder público “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (Brasil, 2015). Desde a instituição dessa lei, que entrou em vigor a partir de 2016, assim como o intérprete de Libras, torna-se obrigatória a presença do auxiliar de apoio como uma das formas de assegurar as condições básicas necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com algum tipo de deficiência e transtornos globais de desenvolvimento.

Ainda em relação às respostas ao questionário, uma das escolas atribui o desenvolvimento de sua estudante migrante ao fato de contar com o suporte da intérprete que a acompanha há algum tempo: “A aluna tem frequentado presencialmente as aulas e também realizado as atividades remotas, sempre contou com o suporte da intérprete que a acompanha desde o primeiro ano”. Nesse caso específico, quem acompanha a estudante migrante é a intérprete de Libras, a quem provavelmente a escola atribui o sucesso pelo desenvolvimento da aluna. Outras escolas têm adotado a mesma postura diante da presença de estudantes migrantes em salas de aula em que haja a figura do auxiliar de apoio e, frequentemente, os relatos são bastante positivos, de que houve aproximação entre ambos – o auxiliar e o aluno acompanhado. Normalmente, a observação feita pela escola é de que há um avanço considerável do estudante migrante quanto à socialização com os colegas, mais desenvoltura e melhoria da aprendizagem, já que o auxiliar que o acompanha sana suas dúvidas em relação aos conteúdos e atividades, faz traduções quando preciso e lhe dá suporte e atenção, transformando-se, assim, numa referência positiva para o estudante.

A Lei 13.146 de 2015 explicita a função do auxiliar de apoio como: “pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e **atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessário, em todos os níveis e modalidades de ensino**, em instituições públicas e privadas” (Brasil, 2015, grifo nosso). Desse modo, a função do auxiliar de apoio não se restringe ao estudante com deficiência apenas, mas a qualquer estudante que lhe demande apoio. O que venho percebendo, nas minhas experiências em visita às escolas com presença de estudantes migrantes e refugiados, é que a figura desse profissional começa a despontar como um recurso promissor no acolhimento desses estudantes em sala de aula, especialmente quando da sua chegada à escola. Seu suporte e apoio encorajam o estudante

migrante, geram segurança e desenvolvem as habilidades relativas à produção e compreensão oral, além de fortalecerem a socialização.

Inserida na perspectiva da comunicação, a família também é citada nas respostas do questionário, já que, para as crianças matriculadas em creches ou na Educação Infantil, a família é a referência única da escola para as comunicações, para os informes e demais demandas. Isso pode ser ilustrado por uma das respostas dadas por uma escola que adverte que “os pais não falam língua portuguesa”. Considerar nesse processo a proficiência dos pais faz-se necessário e importante para que a relação entre a escola e a família se estabeleça de forma efetiva. No documentário *Les langues reliées (As línguas relacionadas)*³⁰, Nora, uma funcionária migrante, responsável pela limpeza de uma escola em Fontaine, uma vila na região metropolitana de Grenoble, no sudeste da França, comenta sobre a importância de se conhecer a língua do migrante para que a comunicação de fato aconteça. Nora narra um trecho da sua experiência:

Houve várias vezes, onde por exemplo, há mães que chegam e depois não entendem nada. Porque há mães lá que não falam francês e que trazem seu filho. Bem, às vezes eu faço a tradução para eles porque Marie me diz: “Nora, você pode me dizer o que ela disse?”. Então, ela fala e depois eu traduzo para Marie. Eu digo: “então, ela disse isso, isso e isso” (*Les langues reliées*, 2017, tradução nossa).³¹

A experiência relatada no documentário destaca a importância da valorização das línguas e da mediação linguística no contexto escolar, especialmente em ambientes com significativa diversidade cultural, como o de Grenoble. Nora, uma funcionária migrante, não apenas cumpre as funções para as quais foi contratada, mas também assume um papel essencial como mediadora cultural e linguística, evidenciando a importância do reconhecimento das línguas de origem para a inclusão e comunicação efetiva na escola, que, nesse contexto, significa mais do que uma simples troca de informações, mas um elemento-chave para a

³⁰Documentário fruto de um projeto de pesquisa desenvolvido pelo LIDILEM (Laboratório de Linguística e Didática das Línguas Estrangeiras e Maternas), da Université Grenoble Alpes, intitulado DODILI (Documenter la diversité linguistique en images), liderado por Cyril Trimaille. Esse documentário narra as práticas de sala de aula de uma professora da Educação Infantil, em torno da diversidade linguística e de suas concepções de recepção. Além disso, ele apresenta o discurso de mães, diretora e funcionários da escola sobre a recepção das línguas familiares de diferentes membros da comunidade escolar. Disponível em: <<https://vimeo.com/644438593>>. Acesso em: 08 dez. 2022.

³¹Texto original: Il y a eu plusieurs fois, où par exemple, il y a des mamans qui arrivent et puis qui comprennent pas du tout. Parce qu'il y a des mamans là, qui ne parlent pas français, puis qui amènent leur fils. Eh ben des fois, je leur fais la traduction, parce que Marie, elle me dit : « Nora, tu peux me dire ce qu'elle a dit ? ». Donc, elle parle puis après, je traduis à Marie. Je dis « et voilà, elle a dit ça, ça et ça ».

construção de confiança entre a escola e as famílias. Essa confiança é essencial para que os pais migrantes se sintam à vontade para participarem ativamente da vida escolar dos seus filhos.

A narrativa de Nora reflete um desafio comum, enfrentado por famílias migrantes: a dificuldade em acessar plenamente os serviços escolares, devido à diferença linguística. Muitas mães, por não falarem a língua de comunicação da escola, ficam impossibilitadas de compreenderem orientações, comunicarem sobre as necessidades dos filhos ou participarem de decisões importantes no âmbito da educação. Esse tipo de exclusão linguística muitas vezes resulta em marginalização social, impedindo que essas famílias se sintam parte da comunidade escolar e da sociedade em geral. No documentário, a intervenção de Nora, ao fazer a tradução do árabe para o francês para as mães migrantes, exemplifica como o acesso à língua das famílias é essencial para promover um diálogo real e acessível, superando o silêncio e o isolamento. Por outro lado, essa experiência expõe uma lacuna que aponta para a ausência de políticas linguísticas e institucionais. A dependência de um funcionário que, voluntariamente, se dispõe a mediar a comunicação demonstra a ausência de ações estruturadas para lidar com a pluralidade linguística e cultural em escolas que atendem a populações migrantes.

No segundo Encontro de Formação, a diretora narra uma cena em que a família chinesa utiliza uma estratégia semelhante à do documentário.

Recorte 7 – Diretora

E, no primeiro momento da matrícula, já foi uma dificuldade, porque ele veio com intérprete, mas o pai não falava nada. E aí, ali, naquele momento, coincidentemente, eu tava na hora, na secretaria e eu falei assim “como que a gente vai fazer pra poder conversar com ele depois?” porque o intérprete ia embora.

(2º Encontro de Formação, 13 set. 2022)

Ciente das dificuldades geradas pela ausência de uma língua comum, a família soluciona momentaneamente o desafio da comunicação e pede ajuda a um conhecido que fale ambas as línguas e possa, assim, intermediar a relação entre os pais e a escola, para a efetuação da matrícula, assim como acontece com a experiência narrada por Nora. O que a diretora questiona é: “e depois?”. Naquele momento, o que a preocupava era como se daria a comunicação com a criança sem a presença de um tradutor no dia a dia. Ao se preocupar com a continuidade da comunicação, a diretora expõe uma deficiência da Secretaria de Educação em não orientar e preparar a escola para a diversidade à qual está exposta. Conforme relata, não é a primeira vez

que a escola recebe estudantes de origem chinesa, no entanto, ela segue insegura para lidar com a realidade que se impõe.

Esse exemplo ilustra como a diferença linguística pode chegar a amedrontar a escola, provando que esse não é apenas um desafio técnico, pontual, mas também cultural e relacional. Já houve relatos em que, ao saber que receberia um estudante venezuelano em sua sala de aula, a professora começou a chorar, o que comprova esse relativo “medo” por parte de alguns profissionais da educação, por não se sentirem aptos para atuarem em um contexto em que haverá desafios e barreiras que deverão ser superadas para que a comunicação aconteça. O papel das políticas linguísticas seria importante para dirimir esse receio e construir, junto às escolas, estratégias eficientes de superação desses desafios. O uso da intercompreensão (IC), parte das Abordagens Plurais, já citadas, pode ser uma estratégia importante e eficiente para o início de uma comunicação respeitosa e horizontal, em especial quando a escola recebe falantes de espanhol, que é a língua majoritária dos migrantes e refugiados que se instalam nas escolas da RME.

Além da IC, outros recursos podem ser utilizados quando a comunicação se faz limitada, seja o uso de mímicas e gestos, sejam tradutores virtuais ou outras técnicas que se fizerem possíveis. No trecho seguinte, a professora da EJA conta sobre a dificuldade imaginada por ela quanto à comunicação com seu aluno iraquiano, contudo, ela esclarece que, com o tempo, foi entendendo que algumas estratégias precisavam ser instituídas para que a comunicação se estabelecesse.

Recorte 8 – Professora da EJA

Quando ele chega, fica assim aquela “nossa, e aí, né?”. A comunica... **como é que comunica?** Como é que... (risos), **como é que a gente vai entender?** Então tinha um pouco de mímica, tinha um pouco do Google Tradutor ali porque (risos) sem ele a gente não andava muito. Então tinha o professor que conhece mais do inglês. Ele dominava um pouco do inglês, domina. Então isso foi facilitando. É... com o tempo a gente percebeu que a gente precisava falar mais devagar pra que ele pudesse entender. É... ele também precisava falar com mais calma pra não se embolar. **E assim a gente ia se comunicando, né?**

(1º Encontro de Formação, 09 ago. 2022)

A professora relata que as soluções foram sendo encontradas à medida que as tentativas iam acontecendo. Com a ausência de orientação, a professora desenvolve, de maneira solitária, suas próprias estratégias, como fazer uso de mímica, do Google Tradutor, pedir ajuda ao

professor de inglês, falar mais devagar e pedir para que o aluno também falasse mais devagar. Desse modo, para se comunicarem, a professora constrói com seu aluno recursos próprios que vão sendo instituídos a partir do momento em que ela se movimenta em direção a ele, no desejo de se fazer compreender e compreendê-lo. Seguramente, houve experimentações, tentativas, falhas na comunicação, mas ainda mais a sensibilidade e o acolhimento da professora.

A professora dos Anos Iniciais também conta como foi sua experiência de comunicação com seu estudante chinês e demonstra sua ansiedade para que ele se expressasse da forma como ela esperaria ou desejaria. Nos três trechos, ela ressalta como o estudante tem avançado, o que reforça a necessidade de respeito ao tempo de aprendizagem e ao desenvolvimento de cada estudante.

Recorte 9 – Professora dos Anos Iniciais

Outro desafio também é a oralidade que a gente tem vencido a cada dia, **dele expressar, dele conversar**. Ele melhorou bastante, mas no começo ele ficava o dia todo... ele não pedia pra ir ao banheiro. Aí eu lembrava “Diego, vai fazer xixi”. Aí ele ia no banheiro e tal. Hoje ele já pede: “professora, banheiro”. Aí eu: “pode ir, né?” [...]

Ele reconhece os funcionários da escola. Hoje é um avanço também. Hoje mesmo a coordenadora chegou na sala, ele “ei, Renata”. Ele chamou ela pelo nome, cumprimentou. Então ver ele falando assim, se expressando é... a gente fica toda orgulhosa, né? Porque realmente **ele não falava nada. Quando ele entrou eu ficava naquela angústia: “será que ele vai falar?”** [...]

Mas foi o que eu compartilhei, **com o irmão agora na escola, ele tá falando muito mais**. Né? **Ele deu um... um salto assim na oralidade impressionante**, né?

(3º Encontro de Formação, 18 out. 2022)

A oralidade, como habilidade comunicativa básica, é um dos principais marcos no desenvolvimento de qualquer criança ouvinte. No caso de Diego, a dificuldade inicial em se expressar verbalmente gerava preocupações para a professora, que vivenciava uma angústia legítima quanto à sua evolução. O relato revela como a aquisição e o aprimoramento da oralidade são processos graduais e demandam suporte, paciência e estímulos adequados. O avanço de Diego, passando por um silêncio quase absoluto para verbalizações espontâneas, como pedir para ir ao banheiro e cumprimentar a coordenadora, representa um êxito no âmbito da inclusão escolar. Essa evolução não é apenas uma conquista individual, mas também um reflexo do trabalho pedagógico realizado pela professora.

Outro ponto relevante destacado pela docente é a influência positiva do irmão de Diego, que passa a estudar na mesma escola que ele. A presença de familiares no mesmo espaço escolar pode criar uma sensação de pertencimento e segurança, reduzindo possíveis ansiedades que dificultam a comunicação. O relato sugere que a convivência com o irmão impulsionou significativamente a oralidade de Diego, mostrando como as relações interpessoais – tanto no ambiente familiar, quanto escolar – têm um papel fundamental no desenvolvimento linguístico e emocional da criança.

Embora a presença do irmão do Diego seja bastante positiva para a evolução da sua oralidade, como uma forma de segurança e encorajamento, é necessário que alguns cuidados sejam tomados, especialmente em contextos de migração. É comum, em algumas famílias migrantes, perceber a responsabilização do irmão mais velho pelo mais novo, seja por um instinto natural ou como uma recomendação familiar. Durante minha experiência com as estudantes chinesas, situações como essa eram percebidas em relação aos pais, durante reuniões especificamente. Era demandado às alunas o cumprimento de papéis que se espera que seja realizado normalmente pelos responsáveis ou por um adulto. Quando havia a necessidade de se conversar com a família das estudantes, era esperado que elas estivessem presentes, já que eram elas que faziam a tradução simultânea da conversa. Essa troca de papéis entre pais e filhos, também conhecido como inversão geracional pela psicanálise ou parentalização, é um processo bastante comum vivenciado pelas famílias migrantes e toma como base o comportamento distorcido em que o filho se coloca no papel paterno (Boszormenyi-Nagy; Spark, 1983). Para a psicanálise, durante a fase de desenvolvimento da criança, em algum momento, provavelmente, ela viverá temporariamente parentalizada a fim de construir o aprendizado e a maturidade para a vida adulta. O problema é quando esse lugar, momentaneamente ocupado, torna-se uma estrutura familiar, prejudicando o desenvolvimento da criança ou adolescente (Juras; Costa, 2011).

Nesse contexto, não raras vezes, o filho passa a desempenhar o papel dos pais, encarregando-se das funções parentais, independentemente do estágio da sua maturidade emocional. A situação de vulnerabilidade social em que se encontram essas famílias favorece a inversão de papéis ao mesmo tempo em que os próprios filhos vão se tornando sensíveis às necessidades familiares, ou seja, a criança percebe uma obrigação de atender a uma demanda dos pais e desempenhar um papel normalmente cumprido por um adulto. Assim, no contexto migratório, a parentalização refere-se a um recurso do qual se lança mão para a garantia do funcionamento e da manutenção da organização familiar.

Por meio da inversão geracional no interjogo familiar, a criança acaba tendo seu processo de amadurecimento acelerado em uma disfuncionalidade de papéis, em que os pais passam a ocupar o lugar naturalmente destinado aos filhos, em uma conduta de retrocesso comportamental, em um movimento de regressão dos progenitores *versus* progressão dos filhos. O fato de as crianças e adolescentes migrantes estarem em contato maior com a língua majoritária do país onde residem, em função, principalmente, do convívio e da inserção escolar, faz com que eles aprendam mais rapidamente a língua. Assim, no contexto migratório, é comum os filhos se tornarem tutores educacionais dos pais, intérpretes e tradutores, auxiliando-os em questões que envolvam o conhecimento da língua da qual se faz uso, seja na escola, seja no acesso a algum serviço básico de sobrevivência ou em jogos socioculturais.

Nessa nova conjuntura, é necessário que a família tenha cuidado nas demandas feitas aos filhos, para que não haja sobrecarga da responsabilidade depositada na criança ou no adolescente. Essa função precisa ser passageira, transitória e não algo determinado como um papel predefinido dos filhos. Segundo Sanabio (2021, p. 13), a depender da função desempenhada, a parentalização pode gerar consequências no desenvolvimento emocional das crianças, distorção entre as fronteiras geracionais, além de comprometer a ética relacional, na qual se encontram os vínculos entre pais e filhos.

Ainda sobre comunicação, no segundo Encontro de Formação, uma das gestoras faz uma reflexão sobre uma mudança de perspectiva quanto à responsabilidade pelo diálogo entre escola e família, a partir do olhar da alteridade. Ela pontua que à escola também deve ser delegada a função de construir estratégias para se estabelecer a comunicação com o migrante e refugiado, reconsiderando, assim, uma tarefa que era antes atribuída exclusivamente ao aluno e à sua família.

Recorte 10 – Gestora 1

A família que não consegue... que a gente não consegue comunicar com ela, talvez não seja nem ela comunicar com a gente, mas a gente tá mais no desafio de comunicar com ela do que ela comunicar com a gente, muitas vezes, né? Não é generalizando, mas muitas vezes é isso mesmo. A gente às vezes acha que ela não está nos entendendo, ela pode tá nos entendendo, mas ela tem a dificuldade de traduzir aquilo que ela tá vivenciando na nossa língua, mas ela consegue de certa forma nos entender porque senão ela não sobreviveria, né, nessa grande metrópole que é Belo Horizonte.

(2º Encontro de Formação, 13 set. 2022)

É possível perceber que, nesse contexto, ganha a centralidade um novo posicionamento por parte da gestão. A Gestora 1 sugere que deveríamos nós – professores, diretores, gestores – nos prepararmos para receber e acolher a família que chega e que a língua não deveria ser um impeditivo para isso. No momento em que passamos a nos responsabilizarmos por esse cenário, modificamos nosso olhar e nossa postura, nos movimentando em direção ao outro, sem esperar que o esforço pela comunicação parta sempre e exclusivamente daquele que aguarda atendimento público. É essa reflexão que desejamos fazer, a partir do desejo de conhecer nosso interlocutor, sua língua, sua cultura, sua história, entendendo-o como um ser completo, em construção, mas integral, adotando, assim, uma postura contrária ao discurso da falta.

3.6 O que a experiência ensina: caminhos para outros contextos

De modo geral, a experiência vivida como professora de PLAc junto às estudantes chinesas revelou-se profundamente formadora, não apenas em termos do repertório didático-pedagógico mobilizado, mas, sobretudo, no plano das relações éticas e políticas que atravessam o ato de ensinar e aprender em contextos de mobilidade e diversidade linguística e cultural. Embora situada em um contexto particular – uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte – e mesmo que se refira a duas estudantes migrantes com trajetórias singulares, ainda assim essa vivência oferece elementos que podem ser transpostos para outros contextos educativos marcados pela presença de estudantes migrantes e refugiados.

Uma primeira aprendizagem refere-se à centralidade da escuta sensível como eixo de toda prática pedagógica com estudantes migrantes e refugiados. Essa escuta ultrapassa o âmbito linguístico e se estende à escuta dos silêncios, dos gestos, das formas alternativas de comunicação que se estabelecem quando as línguas em comum ainda não existem. O desejo de conhecer aquele que chega e compreendê-lo faz com que nos desloquemos de um lugar de supremacia e verticalidade para um lugar de alteridade e horizontalidade. Nesse sentido, ser professora (de PLAc) é também aprender a habitar o não dito, a incompletude e o intervalo, reconhecendo neles espaços legítimos de sentido e relação.

Outra aprendizagem importante diz respeito à necessidade de repensar a noção de “conteúdo” a ser ensinado. Em vez de partir de um currículo pré-determinado, a prática em sala revelou a relevância de se construírem percursos formativos a partir da vida dos próprios estudantes, dos seus repertórios culturais e linguísticos, das suas perguntas e necessidades. Isso implica uma pedagogia que se permite ser afetada pelo encontro com o desconhecido e se reposicionar continuamente diante dele. Além disso, a experiência reforçou a ideia de que o

ensino de PLAc não se restringe ao “domínio” da língua, mas envolve processos de reconhecimento, pertencimento e construção identitária. Nesse sentido, ser professora de PLAc exige um posicionamento político: é afirmar, por meio da prática cotidiana, o direito à linguagem, à diferença e à presença desses sujeitos nas instituições educativas.

Por fim, essa experiência desperta para a urgência de pensar o trabalho com estudantes migrantes e refugiados não como uma excepcionalidade, mas como parte constitutiva de um fazer docente comprometido com a pluralidade. Mesmo em contextos em que não haja estudantes migrantes, os princípios que orientam uma educação voltada para o acolhimento e a inclusão a partir da escuta, do diálogo, do respeito e da valorização da diversidade permanecem válidos e não apenas desejáveis, mas obrigatórios. Longe de se limitarem a um caso específico, as aprendizagens construídas nesse processo podem contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais justas, sensíveis e atentas às singularidades de todos os estudantes.

CAPÍTULO 4 – A POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA MIGRANTES E REFUGIADOS NA SMED: REPRESENTAÇÕES IDEOLÓGICAS

O Capítulo 4 dedica-se à análise das representações ideológicas sobre políticas linguísticas de acolhimento a estudantes migrantes e refugiados construídas por diferentes atores da educação municipal, desde professores e diretores que atuam dentro das escolas a gestores ocupantes de cargos de direção e gerência dentro da Secretaria Municipal de Educação. Quanto às representações, foi possível identificar modelos de políticas linguísticas aos quais os atores recorriam, como uma ação inacabada, constantemente em construção; como ajuda; como militância de terceiros ou como planejamento pessoal/individual.

Nas nossas análises, foi possível construir sete categorias recorrentemente utilizadas por esses profissionais em relação aos estudantes migrantes e refugiados, a saber: invisibilização, patologização, inferiorização, descaracterização, perturbação, supervalorização e compensação. A elaboração dessas categorias nos ajuda a compreender alguns dos estereótipos construídos no imaginário social dos atores que atuam na educação, levando-nos a refletir sobre possíveis caminhos capazes de reconstruírem essas imagens.

A representação do repertório linguístico dos estudantes migrantes e refugiados também fez parte das análises e compõem o Capítulo 4. De forma geral, professores, diretores e gestores entendem o bilinguismo dos estudantes como algo negativo, em função da perspectiva que possuem quanto a “dominar” uma língua ou falar “perfeitamente” duas línguas distintas como um “nativo”. Essa forma de compreender o bilinguismo posiciona os estudantes migrantes e refugiados em um lugar menor, inferior, em algumas vezes, patologizante, já que, por não falarem a língua de escolarização como se espera, eles passam a serem vistos como estudantes com deficiência, com algum tipo de transtorno ou comprometimento cognitivo.

Nossa análise revela que essas representações podem ter um impacto significativo na forma como os estudantes migrantes e refugiados são tratados dentro do ambiente escolar, influenciando tanto as práticas pedagógicas, quanto as relações interpessoais. A visão negativa sobre o bilinguismo, por exemplo, tende a marginalizar esses estudantes, colocando-os em uma posição de desvantagem não apenas linguística, mas social e educacional. Além disso, as representações ideológicas que permeiam as políticas de acolhimento e as atitudes dos profissionais da educação revelam um processo de construção de barreiras simbólicas e práticas que dificultam a plena inserção desses estudantes no sistema educacional brasileiro.

4.1 Representações sobre a política linguística de acolhimento a estudantes migrantes e refugiados na SMED-BH

As políticas linguísticas destinadas ao acolhimento de estudantes migrantes e refugiados são atravessadas por diferentes representações construídas no interior das instituições de ensino. Essas representações, longe de serem neutras, moldam a forma como tais políticas são percebidas, implementadas e, muitas vezes, justificadas ou deslegitimadas.

Durante esta pesquisa, foi possível identificar algumas formas recorrentes de significar as políticas linguísticas. Em certos contextos, elas são associadas à ideia de algo sempre “em construção”, o que pode apontar tanto para uma abertura ao diálogo, quanto para a ausência de continuidade e consolidação. Em outros momentos, aparecem vinculadas a práticas de ajuda ou caridade, reforçando uma lógica assistencialista que desvia o foco do direito à educação para a benevolência e filantropia. Também surgem representações que as conectam ao engajamento individual ou à militância, o que tende a personalizar responsabilidades e invisibilizar o papel institucional. Em contraste, há discursos que valorizam a construção coletiva dessas políticas, destacando o envolvimento de múltiplos sujeitos no processo. Por fim, há quem as represente como falhas ou ineficazes, o que pode alimentar sentimentos de frustração e impotência entre os profissionais da educação que atuam diretamente com os estudantes.

Esses perfis de representação revelam tensões importantes entre intenção e prática, entre norma e realidade, entre idealizações e desafios concretos. Ao mapear esses sentidos, esta investigação busca compreender não apenas como as políticas são formuladas, mas como são vividas e reinterpretadas no cotidiano escolar. Trata-se de reconhecer que as políticas linguísticas não operam isoladamente, mas em meio a disputas de sentidos que impactam diretamente a garantia do direito à educação linguística e culturalmente sensível a todos.

Com o objetivo de sistematizar os significados atribuídos às políticas linguísticas ao longo desta pesquisa, elaboramos o quadro a seguir, que apresenta cinco perfis recorrentes de representação. Cada perfil sintetiza um conjunto de discursos e percepções que circularam nos registros analisados.

Quadro 4 – Representação de Política Linguística

Perfil de Representação	Sentidos atribuídos à Política Linguística
Em construção/continuidade	Representa-se a política linguística como inacabada, em permanente elaboração.
Ajuda/caridade	A política linguística é compreendida como gesto voluntário, ligado à compaixão, e não ao dever do Estado.
Militância/engajamento	A ação política é vinculada ao envolvimento pessoal de indivíduos, deslocando a responsabilidade da instituição para sujeitos específicos.
Coletivo	A política linguística é vista como construída a muitas mãos, por um grupo ou comunidade.
Falha	A política linguística é representadas como ineficaz ou inexistente, gerando frustração e descrédito entre os profissionais da educação.

Fonte: Elaborado pela autora.

A sistematização desses perfis busca evidenciar que as políticas linguísticas, mais do que conjuntos normativos ou programas oficiais, são atravessadas por lógicas simbólicas que afetam diretamente sua implementação e recepção nas escolas. Nas páginas que seguem, trataremos mais detidamente de cada um desses perfis, analisando como se constroem e que efeitos produzem no cotidiano escolar.

4.1.1 Uma política em construção

Ao analisarmos as representações sobre a política linguística de acolhimento a estudantes migrantes e refugiados na SMED-BH, evidencia-se uma tensão entre os diferentes discursos envolvidos. De um lado, as escolas denunciam a ausência de políticas específicas para o público migrante ou apontam para a fragilidade das poucas ações existentes, cobrando uma ação mais efetiva dos órgãos responsáveis. Do outro lado, a gestão pública, representada pela SMED, afirma que tais políticas estão em processo de construção, sendo pensadas, planejadas e gestadas. Esse descompasso revela um dissenso sobre o que se entende por política linguística voltada para estudantes migrantes e refugiados na rede municipal: para alguns ela ainda não existe; para outros, encontra-se em fase de elaboração.

A concepção das políticas linguísticas como “em construção” ou como permanentemente contínua pode ser verificada no recorte a seguir, em que a Gestora 3 reforça a importância de as escolas e as Diretorias Regionais se envolverem no processo de acolhimento do estudante migrante e refugiado e, assim, se colocarem mais próximas da gestão pública, contribuindo para a construção de algo ainda recente para todos.

Recorte 11 – Gestora 3

É muito importante as escolas, as direções estarem envolvidas nesse processo, né, pra que a coisa não chegue de cima para baixo, vão... vão **envolver todo mundo**? Pra gente **construir juntos**, ouvindo essas trocas que são tão importantes pra realmente fazer uma política mais inclusiva, né? É... eu acho que... que é por aí, sabe? Então quando a gente tenta, né, igual a gente convida todas as direções, né, as DIREs, todas as escolas é... nesse intuito, sabe, de... de divulgar e de poder é... **contribuir um pouquinho** com essa temática e com essa **construção de coisa que é nova pra todo mundo**, né?

(2º Encontro de Formação, 13 set. 2022)

É interessante perceber a convocação que a gestora faz para que as escolas se envolvam nos projetos criados para os migrantes e refugiados no intuito de que as ações não sejam impostas, conforme ela própria diz, “de cima pra baixo”, de maneira verticalizada, mas sim, a partir do envolvimento de todos, em uma construção que seja horizontal, inclusiva, fazendo, assim, referência a uma política *bottom-up*. Nesse modelo, a política pública não parte do topo da pirâmide em direção à base, imposta pela administração, mas envolve uma construção coletiva, em que “todo mundo” deve participar.

Segundo a Gestora 3, o trabalho de divulgação dos eventos e das ações em andamento realizado pela SMED tem como objetivo “contribuir um pouquinho”. Tal afirmação pode ser interpretada como uma forma de relativizar sua responsabilidade no processo de construção dessas políticas, ao assumir uma postura mais modesta – a de quem apenas contribui ou colabora –, quando, na realidade, seu papel institucional parece demandar um envolvimento mais ativo e central. Esse tipo de discurso pode ser associado a uma perspectiva das políticas linguísticas entendidas como forma de “ajuda”, o que enfraquece sua dimensão enquanto direito garantido e dever do poder público.

A mesma gestora, no 3º Encontro de Formação, faz menção à construção, a partir da compreensão de que, à medida que as ações se concretizam, as políticas ganham vida. Segundo ela, as ações começam aparentemente pequenas e tomam uma relevante proporção ao ponto de

se tornarem políticas públicas. Por meio dessa concepção, a gestora, provavelmente, ainda que não conheça os conceitos teóricos, se refere, novamente, às políticas horizontais ou *bottom-up*.

Recorte 12 – Gestora 3

E... e como é importante a gente começar com essas ações, mesmo que sejam é... parecem pequenas, né, mas que isso vai... vai tomando uma proporção grande e **virando política pública** que é o mais importante, né?

(3º Encontro de Formação, 18 out. 2022)

A fala da gestora revela uma concepção de política pública – e, por extensão, de política linguística – como um processo que se inicia a partir de ações pontuais, ainda que aparentemente pequenas, e que pode se consolidar ao longo do tempo. Ao afirmar que “essas ações, mesmo que pareçam pequenas, [...] vão tomando uma proporção grande e virando política pública”, a gestora articula a ideia de que a política não nasce como um conjunto acabado, mas é resultado de práticas que ganham força e reconhecimento progressivamente.

O uso de expressões como “parecem pequenas” e “vai tomando uma proporção grande” sugere uma valorização do caráter acumulativo e processual das ações institucionais. Nesse sentido, há uma representação de política linguística como algo que emerge da prática e da experiência concreta, em um movimento de crescimento que pode culminar na institucionalização. A fala também insinua uma perspectiva pragmática, em que o início de ações, mesmo que localizadas ou incipientes, é visto como um ponto de partida legítimo para a constituição de uma política mais ampla.

Além disso, ao destacar que o mais importante é “virar política pública”, a gestora atribui centralidade ao processo de institucionalização, sugerindo que é esse reconhecimento formal que confere legitimidade e estabilidade às ações. A política linguística, nesse enquadramento, aparece como um desdobramento possível e desejável das práticas escolares, partindo de iniciativas menores que, ao se articularem e ganharem visibilidade, tendem a se transformar em diretrizes oficiais, em uma remissão, novamente, às políticas públicas *bottom-up*. A linguagem empregada marca um discurso de transição entre a ação localizada e a política instituída, sem detalhar, no entanto, os mecanismos que mediam essa passagem.

Ainda em relação ao trecho “isso vai... vai **tomando** uma proporção grande e **virando** política pública”, o uso do gerúndio remete à impressão de que há uma ação contínua, sem fim,

o que reforça o caráter das políticas linguísticas em construção, verificado também no discurso da Gestora 1, que parece corroborar a ideia de sua colega. No trecho seguinte, a Gestora 1 demonstra, por meio de uma suposta surpresa, a descoberta de que as ações que empreendem não são novas, pelo contrário, elas seguem, ainda, em constante construção como sequência de um trabalho que começou a ser realizado cinco anos atrás.

Recorte 13 – Gestora 1

Quando a [gestora anterior] traz isso pra nós, isso é fundamental e a gente fica assim: “olha, nós realmente... nós... nós... nós estamos seguindo a cartilha que a [gestora anterior] começou a desenhar lá em 2017”, né, quando publicou a portaria do [departamento]. Ó, [Gestora 3], você realmente você tá atendida e tá seguindo mesmo os princípios, né, que é o princípio que não é de governo, né, é de política mesmo.

(...) me deu um sentimento muito bom de saber que aquilo que a [gestora anterior], né, projetou lá no início do [departamento] a gente realmente, a gente **continua** com esses mesmos propósitos, com esses mesmos objetivos e realmente cada vez avançando mais. Então isso é muito bom a gente saber que a política, ela tá **continuando**, né? Não é algo assim... saiu a [gestora anterior], que era a coordenadora do departamento e o projeto, né, o programa como política acabou. Não. Isso é muito importante. Eu acho que a gente tem que bater nessa tecla que as coisas elas precisam ter **continuidade**, né? Elas têm que ser planejadas e elas têm que ter essa **sequência**.

(2º Encontro de Formação, 13 set. 2022)

Em relação ao Estado e aos jogos políticos, não é raro presenciar situações em que projetos são interrompidos ou abandonados em função da troca de gestão. Nesse cenário, há, recorrentemente, a constatação de que, a cada troca de gestão ou governo, haverá também a interrupção de projetos e a mudança de planejamento, a depender da proposta de governo de quem assume a nova gestão. Assim, não é raro presenciar mudança de prioridades, interrupção de algumas ações e diálogos já em andamento para a construção de novos projetos, que se iniciam do zero. Desse modo, tendo em vista que as ações se movem e se moldam de acordo com quem esteja em cargos de gestão, fica clara a surpresa da gestora ao perceber que o planejamento desenvolvido no início da criação do departamento que está sob sua direção se mantém.

A gestora ratifica a importância de que os projetos tenham sequência, mas ela própria se surpreende ao perceber que as ações se mantiveram e ganharam força. Sua admiração demonstra que ela só percebe de fato a continuidade das ações a partir do Encontro de

Formação. A gestora chega a diferenciar o que é um “princípio de governo” do que ela chama de “política mesmo”. O primeiro parece dizer respeito à ideologia de cada governo, enquanto o segundo refere-se à construção de ações que visem atender a uma demanda específica, social, e não a interesses particulares de partidos políticos. Assim, ela afirma que o trabalho desenvolvido atende a demandas e pautas sociais, e não a interesses políticos.

A admiração da gestora pela continuidade do projeto revela um dado significativo: mesmo no interior da administração pública, pode haver certa descrença ou insegurança quanto à capacidade de preservação das políticas ao longo do tempo. Tal percepção pode sugerir uma possível falta de clareza – ou, ao menos, de familiaridade com os mecanismos institucionais que visam assegurar a permanência das ações e estratégias formuladas em consonância com os dispositivos legais que sustentam a existência de determinados setores e departamentos públicos. Instrumentos como portarias, decretos, regulamentos e leis têm justamente a função de proteger essas políticas de alterações abruptas, promovendo a estabilidade institucional e a transparência na tomada de decisões. Durante o Encontro de Formação, ao revisitar os propósitos que fundamentam aquele setor, a gestora pareceu revelar uma lacuna no fluxo de comunicação e acompanhamento interno dos projetos sob sua responsabilidade.

Nesse recorte, fica evidente a importância da continuidade das políticas públicas apesar da mudança de gestão. A descontinuidade das ações em desenvolvimento aparece como marca de ciclos políticos. Esse padrão – geralmente motivado por divergências ideológicas e percebido como algo previsível no contexto das instituições estatais – abre espaço para refletir sobre a fragilidade que marca grande parte das iniciativas governamentais no Brasil, bem como sobre urgência de construir esforços coordenados para institucionalizar ações que respondam às demandas sociais acima de disputas partidárias. No caso específico de migrantes e refugiados, a continuidade dessas iniciativas é fundamental para a garantia de direitos básicos e a promoção da inclusão social.

Tanto nos recortes analisados, quanto nas respostas ao questionário, é possível identificar diferentes representações sobre o que seriam as políticas linguísticas da SMED-BH, que variam conforme a posição ocupada por quem fala. Quando o discurso parte de professores e diretores que atuam diretamente nas escolas, o tom geralmente é de queixa, reclamação ou cobrança, revelando uma percepção de que as políticas linguísticas são ausentes ou apresentam falhas, o que aponta para uma leitura crítica das políticas formuladas de forma vertical. Por outro lado, quando o enunciador é um professor que ocupa um cargo de gestão na SMED, o discurso tende a assumir um tom de justificativa, explicação ou esclarecimento. Nesse caso, as políticas linguísticas voltadas para os estudantes migrantes e refugiados são apresentadas como

algo recente, em fase de construção e dependente do engajamento coletivo de todos os envolvidos no contexto escolar.

4.1.2 *Uma política de ajuda*

Outro aspecto que chama a atenção nas representações da política linguística em questão é sua apresentação como uma ação contínua. Em determinados momentos, porém, ela é tratada como uma forma de “ajuda” oferecida aos estudantes, o que revela uma mudança significativa na sua compreensão: em vez de ser reconhecida como um direito assegurado e uma obrigação do Estado, passa a ser vista como um gesto voluntário ou assistencial, enfraquecendo seu caráter político e assistencial. Quando políticas públicas são tratadas como gestos de apoio ou boa vontade, em vez de obrigações institucionais do Estado, ocorre uma naturalização da omissão estatal. Esse fenômeno transfere para o cidadão e para a sociedade civil a responsabilidade pela execução de políticas que deveriam ser garantidas pelo governo. No recorte seguinte, essa visão fica evidente no discurso da Gestora 3, que não apenas reforça o caráter de ajuda da política pública, como também a ratifica como uma ação permanentemente em construção.

Recorte 14 – Gestora 3

É... dessa **política pública** que a gente tá construindo aqui em Belo Horizonte, né? Então nós somos é... cidadãos, né, e a gente precisa realmente fazer, é... discutir e... e trazer assim “o que que eu posso fazer pra **ajudar**?”. Né? O problema eu já tenho, é uma língua que eu não conheço, mas eu achei muito interessante a [Diretora], a todo momento você fala: “que que... que que nós podemos fazer pra **ajudar** essa criança”, né? Então, assim o problema é que chega ali na escola, eu acho que, né, todo mundo tem que acolher, mas é... a direção, a coordenação, ela tem que primeira coisa, né, é **pedir ajuda** mesmo, né? Então assim é importante a gente dar nomes e... e... trazer essas crianças, né, esses sujeitos pra... pra dentro dessa discussão tão importante de formação de **políticas públicas**, né, e ações também.

(2º Encontro de Formação, 13 set. 2022)

A fala da gestora constrói uma imagem da política pública, novamente, como algo em processo, ressaltando sua dimensão coletiva e participativa. Ao afirmar que “essa política pública [...] a gente tá construindo aqui em Belo Horizonte”, ela enfatiza a ideia de construção conjunta, implicando que os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar fazem parte ativa dessa elaboração. A política, nesse discurso, não aparece como um documento normativo pronto, mas como um espaço de atuação compartilhada com diferentes agentes.

O apelo à reflexão sobre “o que eu posso fazer para ajudar” é uma tentativa legítima de mobilizar a sociedade, mas, ao mesmo tempo, reflete um movimento recorrente de individualização das responsabilidades em um contexto que deveria ser estrutural e sistêmico. Ao transferir o foco para a atuação individual – como o esforço de professores, diretores e cidadãos para acolherem crianças migrantes e refugiadas –, há o risco de desviar a atenção da responsabilidade maior do Estado na formulação e implementação de políticas públicas eficazes. Ações de políticas linguísticas, especificamente, não devem depender exclusivamente do esforço voluntário ou da boa vontade de atores locais.

O uso reiterado do termo “ajudar” no discurso da Gestora 3 reflete um enfoque caritativo (Lopez, 2018), que pode desviar o entendimento de que uma educação de qualidade é um direito humano e um dever do Estado. Quando a necessidade de apoio aos estudantes migrantes e refugiados é vista principalmente como “ajuda”, cria-se uma narrativa em que a intervenção é opcional e depende da disposição dos indivíduos envolvidos. No entanto, a inclusão desses estudantes no sistema de ensino deve ser tratada como parte de uma política de garantia de direitos, e não apenas como uma questão de boa vontade. Pelo contrário, o acesso à educação para todos, sem distinção, está previsto em marcos legais e normativos nacionais e internacionais como a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), além do compromisso assinado pelo Brasil em tratados de direitos humanos.

Desse modo, esse uso insistente de termos como “ajudar”, “acolher” e “trazer para dentro da discussão” também pode indicar uma concepção da política linguística que se ancora em vínculos pessoais e em ações solidárias, mais do que em normas e procedimentos institucionais. Nesse sentido, a fala da gestora sugere um deslocamento do foco da política para a dimensão relacional e afetiva do acolhimento. Tal abordagem, embora reconheça a relevância das relações no cotidiano escolar, contribui para uma representação da política como algo fluido e emergente, cuja consolidação depende menos da estrutura estatal e mais da iniciativa dos sujeitos envolvidos.

Nesse recorte, fica aparente o reconhecimento da escola como um espaço central para o acolhimento de estudantes migrantes e refugiados, no entanto, ao sugerir que a direção e a coordenação escolar devem “pedir ajuda” como uma das primeiras ações, a gestora apresenta uma possível lacuna na estrutura de suporte oferecido pelo sistema público municipal de ensino. A escola deveria contar com uma rede eficiente de suporte institucional, que oriente, capacite e forneça os recursos necessários para que as equipes escolares possam lidar com os desafios que lhes são impostos. A ausência ou fragilidade dessa rede fica evidente na fala das gestoras que,

embora demonstrem sensibilidade e empenho em acolher os estudantes migrantes, também revelam algumas limitações importantes enfrentadas na gestão pública.

Recorte 15 – Gestora 3

(...) é o que você falou, né? Essa... essa somatória de... de mãos é que vai realmente fazer a diferença e deixar a educação um pouco mais leve, né, que a gente sabe que... quanta coisa é... quantos desafios nós temos, né? E essas crianças que tão chegando na rede a gente vê o tanto que essa rede é calorosa. Eu... eu ouço muitos relatos das diretoras “ah, a gente quer muito ajudar, mas a gente não consegue e tal”.

(3º Encontro de Formação, 18 out. 2022)

Segundo a Gestora 3, as diretoras não se sentem instruídas e preparadas para receberem os estudantes migrantes e refugiados em suas escolas, por isso falham. A metáfora do “somatório de mãos” que fazem a diferença também reforça essa ideia de que “a união faz a força” ou “unidos venceremos”, como uma suposição de que a solução para as questões que se impõem às escolas possa ser resolvida, resumidamente, de maneira coletiva, a muitas mãos, por meio da ajuda mútua. Segundo a Gestora 3, se agirmos coletivamente, a educação se tornará “um pouco mais leve”. Visões como essa reduzem os problemas e as lutas enfrentadas pela classe de trabalhadores da Educação a uma simples ação: agir coletivamente.

A boa vontade das equipes escolares é um recurso valioso, mas insuficiente para solucionar todos os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Quando as ações de acolhimento dependem exclusivamente do apoio individual, há o risco de se perpetuarem desigualdades e limitações. Essa configuração revela uma falha estrutural do sistema de educação, que deveria garantir políticas linguísticas que estabelecessem diretrizes claras para a inclusão de estudantes migrantes e refugiados, financiamento adequado para programas de apoio linguístico – incluindo aulas regulares de PLAc –, proporcionando, assim, suporte para que as escolas pudessem atuar com eficiência e segurança.

Quando afirma que “essas crianças que estão chegando na rede [...] essa rede é calorosa”, a gestora constrói uma imagem da rede municipal de ensino como receptiva e acolhedora. Esse aspecto é reforçado pela menção dos relatos de diretoras que expressam desejo de contribuir (“a gente quer muito ajudar”), ainda que acompanhem essa disposição de uma afirmação de limitação (“mas a gente não consegue e tal”). O recurso ao discurso indireto permite à gestora incorporar vozes da escola como parte de sua argumentação, articulando uma

imagem institucional baseada em esforço e sensibilidade diante da chegada de estudantes migrantes e refugiados.

Esse conjunto de enunciados produz um efeito discursivo de empatia e engajamento, no qual a dificuldade é reconhecida, mas colocada em relação direta com a intenção positiva de agir. A política, nesse enquadramento, é representada como uma prática relacional, sustentada pelo envolvimento emocional e pela disposição conjunta dos sujeitos da rede para enfrentarem os desafios postos pela diversidade linguística no espaço escolar.

4.1.3 *Entre uma política institucional e ações individuais*

Ao analisar as práticas e percepções no âmbito da política linguística para estudantes migrantes e refugiados, emerge uma tensão significativa entre a existência de diretrizes institucionais e as ações individuais dos profissionais da educação. Essa tensão fica clara em relatos que evidenciam o esforço pessoal, o compromisso afetivo e a capacidade de reinvenção dos educadores diante das demandas cotidianas, conforme o excerto seguinte.

Recorte 16 – Gestora 3

Eu até anotei uma fa... uma... uma... uma parte que você fala assim, olha: “eu comecei a me reinventar, foi esse sentimento de querer ajudar”. Então eu acho que você resumiu tudo o que eu acredito que é educação, que é ser educador, né? Esse nosso desejo de reinventar pra realmente ajudar e atingir os estudantes. Parabéns!

(3º Encontro de Formação, 18 out. 2022)

Embora esse trecho reflita uma visão emocional e valorizadora do papel do educador, motivando a criatividade e a capacidade de improvisação dos professores, ele também traz à tona desafios estruturais e sistêmicos já mencionados. Essa perspectiva da ajuda desconsidera e desvaloriza o trabalho do professor, já que o que seu esforço e dedicação passam a ser vistos como um auxílio e apoio ao estudante, e não como seu trabalho de fato, fruto de estudos e dedicação. É notório, nos discursos, que a “ajuda” como forma de se instaurar as políticas linguísticas reforça seu caráter de ausência. Na superfície, o tom é de apoio, auxílio, suporte, mas, em uma análise mais profunda, é possível perceber que esse chamamento contínuo das gestoras por ajuda, na verdade, ratifica a omissão do Estado.

Ao parabenizar o educador pelo desejo de “se reinventar”, a gestora reconhece um esforço valioso, mas que pode ser interpretado como potencialmente problemático, à medida que reforça a ideia de que a solução para os desafios educacionais estaria centrada exclusivamente no empenho individual do professor. Isso cria um paradoxo: enquanto a reinvenção é elogiada, ela também evidencia a insuficiência do sistema em prover as condições necessárias para que os educadores possam exercer plenamente suas funções sem se sentirem sobrecarregados. A reinvenção, no lugar de ser uma escolha criativa, é antes uma resposta à precariedade.

A esse respeito, retomamos Cornélio (2017), que, em sua dissertação de Mestrado: “O imaginário do ‘professor-herói’ na cultura da escola pública do estado de Minas Gerais”, apresenta sua investigação realizada em duas escolas públicas estaduais localizadas na cidade de Uberaba, cuja média de estudantes matriculados é de aproximadamente 500. Sua análise se delimita à percepção acerca da realidade docente e das relações pedagógicas a partir do olhar de 13 participantes, dentre pais, alunos e docentes, partícipes assíduos do cotidiano escolar. A pesquisa de Cornélio revela que há uma instabilidade quanto à verdadeira função ou atribuição do professor, porém, ainda assim, todos os entrevistados fizeram uma associação do trabalho docente a um ‘dom’, ‘talento’, ‘missão’, ‘sacerdócio’, ‘vocação’, ‘amor’ e ‘polivalência’, que remetem à figura do professor como herói. Segundo o pesquisador, é possível correlacionar o imaginário do “professor-herói” às questões referentes à sua identidade (ou à crise dela), ao trabalho docente ou à sua precarização, o que resulta no reforço da desvalorização do magistério.

Numa reflexão crítica quanto a esse tema, é importante que evitemos relacionar o trabalho do professor a dom, missão ou vocação, para não cairmos na falácia de que, independentemente do quanto ganhe ou quão (des)valorizado seja o seu trabalho, ele seguirá cumprindo seu ofício vocacional, já que ele nasce “predestinado” a cumprir sua missão nessa vida como professor. Esses discursos reduzem o fazer docente e reforçam a desvalorização da categoria, legitimando a ausência do Estado na discussão de uma pauta recorrentemente subjugada. Aparentemente, o que o caráter do trabalho docente como “ajuda” faz é corroborar essa visão, já que o que o professor faz diz respeito mais a um dom e uma boa vontade do que à dedicação de horas de trabalho.

Esse olhar se estende também ao que as escolas entendem que seja o trabalho de determinados setores e órgãos da SMED. Uma das respostas enviadas por uma escola ao questionário reproduzido no Capítulo 2 reforça esse caráter ao fazer a seguinte sugestão: “Precisamos de uma proposta ativa para a inserção definitiva das crianças na escola. E um

auxílio efetivo ao professor”. Aparentemente, faltam tanto propostas e ações que gerem impacto na realidade vivida pela escola, quanto orientações e suporte ao professor. Contudo, o que a escola solicita é “auxílio” em função, reitero, de um sistema falho, que não cumpre seu papel, ou quando o cumpre, o faz de maneira ineficiente. O desejo por “ajuda” se faz presente em função da impossibilidade e da impotência da escola em dar seus próprios encaminhamentos a questões para as quais não se sente apta.

Até 2020, era enviado às escolas, pelo Núcleo de Línguas, no início de cada ano letivo, um formulário para confirmação dos dados dos estudantes migrantes e refugiados. O objetivo era confrontar as informações fornecidas pela Gerência de Informações Educacionais – setor responsável pelo banco de dados da rede – com os registros gerados pelas escolas. Essa comparação evidenciou inconsistências nos dados oficiais, já que os dois conjuntos de informações divergiam. A partir disso, iniciamos uma investigação para compreender por que os registros institucionais não refletiam o cenário real da RME, lacuna que será discutida de maneira mais aprofundada na subseção 4.2. Uma das escolas menciona esse procedimento de coleta de dados dos estudantes junto às escolas ao afirmar que “todo ano é solicitado os dados dos alunos”.

Nesse cenário, o que nos interessa destacar é o fato de que a escola faz uso do questionário para relatar sua insatisfação com a SMED, especialmente no que diz respeito à ausência de respostas concretas e ao suporte limitado diante das demandas que envolvem os estudantes migrantes, ou seja, a SMED busca, junto às escolas, as informações de que precisa, mas se ausenta no momento que as escolas demandam orientação. Essa manifestação revela um distanciamento entre a gestão central e as realidades vividas nas unidades escolares, que frequentemente se sentem desamparadas ou sobrecarregadas ao terem que encontrar, por conta própria, soluções para desafios complexos, o que pode ser ratificado pelo comentário de outra escola que sugere que: “as ações da SMED para estudantes migrantes sejam amplamente divulgadas para as escolas”. É possível perceber o tom inquisidor das respostas dadas ao questionário pelas escolas, para a SMED, a partir da função em que esse instrumento adquire para cada instituição. Algumas escolas o usam como uma ferramenta para denunciar sua insatisfação e o seu sentimento de abandono.

O caráter que o questionário adquire como canal de denúncia revela que mais do que um instrumento técnico de coleta de dados, ele passa a funcionar como espaço simbólico de expressão das tensões entre as unidades escolares e a gestão central. Ao preencherem o documento, algumas escolas não apenas registram informações, mas produzem enunciados que explicitam suas angústias, dúvidas e frustrações. Isso reforça a ideia de que há uma lacuna

comunicativa e política entre a formulação de políticas públicas e sua efetiva materialização nos contextos escolares. Nesse sentido, o questionário torna-se uma espécie de lugar de fala institucional, em que os sujeitos da escola – especialmente a equipe gestora – tentam provocar a escuta da SMED e chamar a atenção para os desafios enfrentados no cotidiano. Esse gesto, ainda que silencioso e mediado por um formulário, indica uma tentativa de resistência e de reposicionamento da escola como agente ativo, e não apenas como executora de orientações vindas de cima.

Esse protagonismo e resistência presentes nas escolas também se concretiza em iniciativas individuais ou acadêmicas. Durante os Encontros de formação, esses aspectos estiveram presentes no discurso de duas gestoras. Ao relacionarem a criação de um protocolo de matrícula para estudantes migrantes e refugiados da RME aos objetivos do meu projeto de Doutorado, elas revelaram uma percepção de que a parceria entre a SMED e a Faculdade de Letras (FALE/UFG) poderia também contribuir para finalidades acadêmicas específicas. Essa leitura evidencia como projetos institucionais e acadêmicos podem se intercruzar, sendo compreendidos como oportunidades de colaboração mútua. Assim, ao mesmo tempo em que buscavam colaborar com a realização do meu projeto, reconheciam que a construção do protocolo também representava uma forma de apoio aos estudantes migrantes.

Recorte 17 – Gestora 2

Desde o ano passado, que a gente vem também na elaboração de um protocolo de matrícula, né, que a Liliane que tá aqui presente [...] é que tem ajudado a gente junto com o professor Leandro que é quem é... faz a... né... que coordena o doutorado dela na elaboração desse protocolo de matrícula que é para ajudar os estudantes e principalmente as famílias para fazerem a matrícula na rede municipal.

(1º Encontro de Formação, 09 ago. 2022)

A fala da gestora organiza a elaboração do protocolo de matrícula como uma ação recente e ainda em andamento, ao situá-la temporalmente com a expressão “desde o ano passado”. Isso reforça a ideia de processo contínuo e em construção, característica recorrente em outros trechos analisados. A política, nesse caso, não aparece como algo consolidado, mas como um esforço em curso, em que diferentes sujeitos atuam de maneira colaborativa.

Ao nomear os envolvidos – “a Liliane que tá aqui presente e “o professor Leandro que [...] coordena o doutorado dela” –, a Gestora atribui centralidade à participação acadêmica na

construção da ação institucional. Essa personalização do discurso, com a menção direta aos sujeitos, confere um caráter relacional à política, mostrando como ela é atravessada por articulações entre indivíduos e instituições. A política pública, nesse recorte, se forma a partir do diálogo entre a gestão municipal e a universidade, em uma dinâmica de coautoria.

Ancorada à representação das políticas linguísticas como ações individuais, emerge a alusão à militância como referência ao envolvimento pessoal de determinados sujeitos em causas políticas e sociais.

Recorte 18 – Gestora 1

É uma alegria muito grande a gente estar concretizando, mesmo, o início, né, de um processo que vai constituir uma política pública de acolhimento para a nossa rede que eu acho que a [gestora anterior], é... eu vou chamar de **militância** mesmo, desde que ela chegou na Secretaria de Educação e, para mim, enquanto hoje [menciona seu cargo] é uma honra muito grande saber que esse movimento, né, que iniciou com a [gestora anterior] ele tá crescendo e ele já está aí espalhado na rede, né?

(1º Encontro de Formação, 09 ago. 2022)

A representação de política linguística como “militância”, nesse recorte, sugere que sua origem se dá impulsionada por uma visão pessoal e engajada, fundamentada no desejo de transformação social. Essa visão destaca o papel de indivíduos motivados por ideais e valores que transcendem a burocracia estatal. Por outro lado, há um risco implícito: a dependência da continuidade de uma política pública ser atrelada ao engajamento ou à permanência de figuras específicas. Essa dinâmica pode enfraquecer o compromisso institucional e a sustentabilidade das políticas no longo prazo, uma vez que militâncias pessoais não substituem a necessidade de uma estrutura dinâmica e permanente.

O discurso reproduzido evidencia que a então gestora reconhece o crescimento de um movimento iniciado por outra pessoa. Embora a continuidade seja um elemento favorável, a ênfase na personificação da política pode comprometer a noção de que políticas públicas não devem ser dependentes de líderes específicos, mas enraizadas em normas, legislações e práticas que garantam sua perpetuação, independentemente de quem ocupe cargos de gestão. Essa visão personalista, ao mesmo tempo que reconhece e valoriza o pioneirismo da gestora anterior, pode criar a impressão de que o sucesso da política é mais resultado da ação individual do que de um planejamento coletivo e institucional. Tal percepção pode reforçar a fragilidade das políticas

públicas, que podem ser interrompidas ou modificadas diante da mudança de lideranças, conforme já apontado.

Assim como a ideia de militância, o termo “engajamento” também é usado como referência a ações individuais desempenhadas por pessoas, em papéis outros que não necessariamente o da gestão das políticas linguísticas. No recorte seguinte, a Gestora 3 relaciona diretamente o adjetivo “engajada” à diretora presente no segundo Encontro de Formação, como menção à prática de acolhimento a estudantes migrantes e refugiados construída por ela na escola em que atua como gestora escolar.

Recorte 19 – Gestora 3

Eu queria agradecer também à [gestora anterior] e à [diretora], né, que tem se mostrado assim cada dia mais **engajada** nessa questão de **políticas públicas**, né?

(2º Encontro de Formação, 13 set. 2022)

Pode-se perceber, nessa e nas falas anteriores, que, aparentemente, as políticas acontecem porque existem pessoas militantes e engajadas, que, mesmo ocupando cargos que não sejam os de gestão das políticas, se lançam a ações que geram impacto no cenário em questão. Independentemente da concretização das políticas linguísticas, os “militantes” cumprem o papel a que se dispõem e lutam por aquilo que acreditam ser de direito dos grupos minoritarizados. Segundo a exposição da Gestora 3, a diretora se mostra engajada nas políticas públicas, o que provavelmente diz respeito ao fato de concretizar as ações voltadas para o acolhimento dos estudantes migrantes e refugiados, ainda que em um esforço pessoal, sem apoio e orientação dos órgãos competentes e responsáveis por determinadas pautas.

4.1.4 *Uma política de todos*

Durante os Encontros de Formação, os sujeitos envolvidos com a gestão educacional se colocaram de maneira mais contundente no que diz respeito às políticas linguísticas, portanto, não nos surpreende que, em alguma medida, as gestoras apareçam repetidamente nas nossas análises que tenham como foco esse núcleo – políticas públicas. No excerto seguinte, reproduzimos, novamente, o Recorte 11, em que a fala da gestora traz à tona sua concepção de política que se distancia de modelos hierárquicos e impositivos, valorizando a participação ativa

de todos os atores da comunidade escolar. Ao destacar a importância de “construir juntos” uma política mais inclusiva, a gestora aponta para a centralidade do diálogo, da escuta e da colaboração na resposta institucional às demandas linguísticas de estudantes migrantes e refugiados. Esta subseção analisa esse posicionamento à luz das abordagens críticas de políticas linguísticas, com ênfase naquelas que compreendem tais políticas como práticas sociais localizadas e negociadas, atravessadas por relações de poder, identidades e disputas de sentido.

Recorte 11 – Gestora 3

É muito importante as escolas, as direções estarem envolvidas nesse processo, né, pra que a coisa não chegue de cima para baixo, vão... vão **envolver todo mundo**? Pra gente **construir juntos**, ouvindo essas trocas que são tão importantes pra realmente fazer uma política mais inclusiva, né? É... eu acho que... que é por aí, sabe? Então quando a gente tenta, né, igual a gente convida todas as direções, né, as DIREs, todas as escolas é... nesse intuito, sabe, de... de divulgar e de poder é... contribuir um pouquinho com essa temática e com essa construção de coisa que é nova pra todo mundo, né?

(2º Encontro de Formação, 13 set. 2022)

Nesse trecho, ao rejeitar a lógica verticalizada – “pra que a coisa não chegue de cima pra baixo” –, a gestora aponta para a necessidade de processos que envolvam todos os atores da comunidade escolar na formulação e implementação de ações voltadas às especificidades dos estudantes migrantes e refugiados. Esse posicionamento encontra ressonância nas abordagens críticas de políticas linguísticas, como as propostas por Shohamy (2006), que enfatizam a natureza disputada, localizada e negociada das políticas de linguagem. Shohamy sustenta que a política linguística não deve ser entendida apenas como diretriz normativa vinda das instâncias superiores do Estado, mas sim, como um campo de práticas onde diferentes agentes – professores, gestores, estudantes, famílias – atuam como coprodutores de sentidos e escolhas linguísticas. Segundo a autora, “políticas linguísticas são muitas vezes impostas por autoridades que controlam sistemas de poder, mas sua implementação e sucesso dependem da aceitação e da negociação dos grupos afetados (Shohamy, 2006, p. 76).

Do ponto de vista da sociolinguística crítica (Pennycook, 2006; Heller, 2007), o trecho também revela uma concepção de linguagem como prática social situada, em que as políticas não podem ser desvinculadas do contexto sociocultural em que se inserem. Ao afirmar que o tema é “novo para todo mundo”, a gestora reconhece tanto a complexidade da inclusão linguística em contextos marcados pela migração, quanto a urgência de estratégias coletivas de

aprendizagem institucional. Esse tipo de abordagem dialoga com o que Spolsky (2004) denomina política linguística de base comunitária, em que decisões sobre práticas linguísticas não se dão apenas por imposições externas, mas emergem de contextos locais e dos agentes que neles atuam. Trata-se de reconhecer o papel ativo das escolas e de suas lideranças na formulação de respostas às demandas de pluralidade linguística que os novos fluxos migratórios trazem.

Contudo, por outro lado, essas expressões que marcam e convocam a coletividade podem também operar como dispositivos discursivos que encobrem relações assimétricas de poder no interior da própria estrutura da rede de ensino. Conforme adverte Ball (2006), o discurso da colaboração frequentemente é acionado como mecanismo de legitimação de decisões já tomadas, funcionando como uma forma de participação simulada que mascara a centralização da gestão e a assimetria entre quem formula e quem executa as políticas. Nessa perspectiva, o “construir juntos” pode, também, adquirir um caráter performativo mais do que efetivamente participativo.

No excerto seguinte, também já reproduzido anteriormente, a fala da gestora mobiliza a ideia de que a educação precisa ser construída por meio da colaboração entre os diversos sujeitos que compõem a escola, o que reforça o caráter cooperativo das políticas linguísticas, em uma perspectiva de horizontalidade, de algo que se efetiva em função da gestão e daqueles que atuam em campo.

Recorte 15 – Gestora 3

(...) é o que você falou, né? Essa... essa **somatória de... de mãos** é que vai realmente fazer a diferença e deixar a educação um pouco mais leve, né, que a gente sabe que... quanta coisa é... quantos desafios nós temos, né? E essas crianças que tão chegando na rede a gente vê o tanto que essa rede é calorosa. Eu... eu ouço muitos relatos das diretoras “ah, a gente quer muito ajudar, mas a gente não consegue e tal”.

(3º Encontro de Formação, 18 out. 2022)

Conforme já apontado na subseção 4.1.2, a metáfora da “somatória de mãos” revela uma compreensão da política educacional como processo coletivo, sustentado na articulação de diferentes vozes, saberes e experiências. Ao afirmar que a união de esforços pode “deixar a educação um pouco mais leve”, a gestora reconhece, por um lado, o peso da sobrecarga enfrentada pelas escolas diante da multiplicidade de desafios. Por outro, sugere que o trabalho compartilhado, solidário e dialógico pode ser uma forma de resistir à lógica individualizante

que frequentemente marca o cotidiano das redes de ensino. Nesse sentido, a fala aponta para uma abertura a um modelo de gestão que valoriza o envolvimento da coletividade como elemento estruturante de políticas públicas mais justas e eficazes.

Esse trecho permite pensar que há, mas margens do sistema, um desejo de fazer diferente, de agir coletivamente, de apoiar as escolas e de reconhecer os limites do trabalho isolado. Trata-se, portanto, de reconhecer que as políticas públicas ganham vida no cotidiano das escolas e que sua efetividade depende do modo como são aplicadas, apropriadas e ressignificadas. Ao abrir espaço para o trabalho coletivo e para o reconhecimento do saber construído dentro das escolas, abre-se também para a possibilidade de políticas mais responsivas e sensíveis às complexidades e especificidades de cada território

4.1.5 *Uma política falha*

No contexto das políticas públicas voltadas para o acolhimento dos estudantes migrantes e refugiados, a escuta dos profissionais que atuam nesse cenário revela não apenas percepções e experiências pessoais, mas lacunas e falhas institucionais. O apontamento de um ator escolar no questionário enviado às escolas expressa com clareza essa condição: “Precisamos de uma **proposta ativa** para a **inserção definitiva** das crianças na escola. E um **auxílio efetivo** ao professor.” Trata-se de uma interpelação direta ao poder público que evidencia a ausência de diretrizes claras, o desamparo docente e o imprevisto como resposta recorrente às demandas específicas desse contexto.

O uso dos termos “proposta ativa”, “inserção definitiva” e “auxílio efetivo” aponta diretamente para a inexistência, insuficiência ou ineficiência de políticas linguísticas no âmbito municipal, no que diz respeito à inserção escolar desses sujeitos. Os atores educacionais, provavelmente sobrecarregados pelas demandas cotidianas de uma escola, cobram da SMED uma ação mais clara, sistemática e estruturada frente à presença de crianças e adolescentes migrantes e refugiados. Pressupõe-se que as ações realizadas não alcancem efetivamente esses estudantes, já que as propostas não parecem ser ativas. A inserção provavelmente é pontual ou momentânea e o auxílio ao professor talvez não ocorra de forma consistente.

Essa interpelação também pode revelar uma dinâmica de responsabilização assimétrica. A escola é demandada a resolver, acolher, incluir – mas o suporte técnico, formativo e financeiro necessário para isso não acompanha a expectativa institucional. Como destaca Ball (2006), é comum que políticas educacionais descentralizadas usem a linguagem da “autonomia” e da “colaboração” como forma de transferir responsabilidades sem redistribuir

poder ou recursos. No caso em questão, a SMED aparece como instância que deveria liderar o processo político de acolhimento linguístico, cuja ação é percebida como insuficiente. Além disso, o trecho revela o que Lopes (2018) denomina como “improvisação institucionalizada”: diante da ausência de diretrizes consistentes, os profissionais se veem obrigados a agirem com base em intuições, tentativas e esforços isolados, muitas vezes sem respaldo institucional. O apelo por uma “proposta ativa” implica o reconhecimento de que as crianças estão presentes na escola, mas que não foram previstas pelas políticas; sua presença é tratada como exceção, e não como horizonte de política pública.

Outro ponto relevante é que o pedido por um “auxílio efetivo ao professor” revela a sobrecarga e o sentimento de desamparo dos profissionais da educação. Trata-se de um sintoma que revela a fragilidade formativa no que diz respeito às práticas pedagógicas voltadas a uma educação plurilíngue e intercultural. Essa ausência compromete não apenas o processo de ensino-aprendizagem das crianças migrantes e refugiadas, mas também a saúde mental e o engajamento dos docentes, que muitas vezes acumulam funções para as quais não foram preparados.

Diante desse quadro, torna-se evidente que a fragilidade das políticas formativas não é um aspecto periférico, mas estrutural, refletindo o modo como a diversidade tem sido historicamente marginalizada nos currículos de formação inicial e continuada. O desamparo vivido pelos docentes, materializado na ausência de apoio efetivo, traduz-se em sentimentos de inadequação, insegurança e cansaço – o que impacta diretamente sua capacidade de promover práticas pedagógicas inclusivas. Mais do que lacunas individuais, essas dificuldades revelam um projeto político incompleto, que delega às escolas a tarefa de acolher a pluralidade sem lhes oferecer condições reais para fazê-lo.

Ainda, no questionário enviado às escolas, uma delas enuncia: “Sugerimos que as ações da SMED sejam amplamente divulgadas para as escolas”. Mesmo breve, esse apontamento revela tensões importantes entre formulação, comunicação e implementação de políticas linguísticas e educacionais voltadas para estudantes migrantes e refugiados. O pedido feito pela escola aponta para um problema estrutural recorrente nas políticas públicas: a distância entre quem formula e quem implementa (Ball, 2006). Embora possam existir ações, programas ou diretrizes da gestão central (como a SMED), a falta de circulação efetiva dessas informações compromete sua aplicação e esvazia seu potencial transformador. Assim, a falha não é apenas da ausência de política, mas também de comunicação – que na prática resulta no mesmo: a política não acontece.

Nesse sentido, a sugestão contida na fala pode ser lida como a expressão de uma experiência de apagamento: se a escola precisa pedir que as ações sejam divulgadas, isso indica que essas ações não estão acessíveis, não são compreendidas ou não são suficientemente valorizadas pela estrutura da rede. Tal invisibilidade compromete o papel ativo de educadores e gestores escolares, que ficam sem instrumentos claros para orientarem sua prática diante das especificidades dos estudantes migrantes e refugiados. Além disso, a sugestão de “ampla divulgação” também evoca o problema da comunicação fragmentada das redes públicas: quando há ações, mas elas não se tornam política de conhecimento comum – com canais claros, públicos, institucionalizados –, elas acabam reduzidas a experiências pontuais, isoladas, dependentes de atores-chave. Isso pode gerar um problema de equidade, pois nem todas as escolas têm acesso ao mesmo nível de informação, o que cria desigualdades no atendimento aos estudantes migrantes e refugiados dentro da própria rede.

Mais uma escola denuncia seu descontentamento ao proclamar: “Desde a data da matrícula estamos tentando atendimento com alguém para ajudar na pronúncia, mas nunca apareceu e todo ano é solicitado os dados dos alunos”. Esse enunciado condensa uma série de falhas institucionais e sistêmicas relacionadas à implementação das políticas linguísticas e ao suporte oferecido aos estudantes migrantes e refugiados. Ele expressa, fortemente, a desconexão entre a promessa de acolhimento e as condições reais enfrentadas no cotidiano escolar.

O trecho começa com um marcador temporal importante: “desde a data de matrícula”, que indica que a necessidade de mediação linguística é identificada desde o início da trajetória escolar do estudante. No entanto, a solução – alguém que pudesse “ajudar na pronúncia” – nunca apareceu. Aqui se escancara o que Elana Shohamy (2006) chama de política linguística como ilusão, o que quer dizer que as políticas podem existir nos documentos, mas falham no ponto de contato com a realidade, seja por ausência de profissionais, falta de formação ou precariedade na gestão da diversidade linguística.

A segunda parte do enunciado: “todo ano é solicitado os dados dos alunos” reforça a contradição burocrática das políticas públicas (conforme discutido na subseção 4.1.3): há um rigor na coleta de dados, nem sempre acompanhado por um atendimento concreto. Isso sugere que os processos de gestão podem estar mais voltados para produção de controle estatístico do que para a garantia efetiva de direitos. Como observa Maíra Lopes (2018), essa lógica revela uma tendência à “governamentalidade da diversidade”, em que a presença dos sujeitos migrantes é registrada, mas não é efetivamente atendida. Esse descompasso reforça a ideia de Ball (2006) de que as escolas se tornam espaços de “responsabilização sem apoio”. Os dados

são exigidos, os relatórios preenchidos, mas os mecanismos de suporte não se concretizam. O resultado é uma fratura institucional, já que a escola se torna mediadora de uma política de que fato não chega – ou, quando chega, é residual, atrasada ou insuficiente.

4.2 A invisibilização de estudantes migrantes e refugiados nos sistemas de registro

De maneira geral, o que se percebe em relação às escolas que recebem migrantes e refugiados em seus espaços de aprendizagem é a ausência de informação em relação ao estudante, seja no que diz respeito ao acolhimento, ao processo migratório, à(s) língua(s) que fala ou até mesmo às questões de cunho burocrático/administrativo e pedagógico. A ausência de informações relevantes sobre o estudante migrante e refugiado que chega à escola faz com que a SMED-BH não consiga captar, de forma fidedigna, o real cenário da Rede Municipal de Educação, o que esconde e reprime demandas urgentes.

Durante os Encontros de Formação, algumas falas apontaram essa carência de informações como um desafio ainda a ser superado. Essa falha incide sobre uma das ações a serem desenvolvidas ainda pela SMED-BH. De acordo com os fluxos construídos, é de responsabilidade do secretário escolar o lançamento dos dados dos estudantes no sistema de banco de dados. É nessas informações que as diretorias e gerências municipais de educação se baseiam para compreenderem a rede e proporem ações e soluções viáveis para o cenário desenhado. A ausência de informações precisas faz com que tanto escola, quanto SMED desconheçam dados preciosos sobre os seus estudantes.

Na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, normalmente o responsável legal pelo estudante vai diretamente à escola onde deseja vaga e lá solicita a matrícula para o filho. Desde que haja vaga, o secretário da instituição tem como obrigação realizar o registro. Caso o estudante tenha status de refugiado, a matrícula deve ser compulsória, ou seja, ele deve ser matriculado na escola onde se solicita a matrícula, ainda que não haja vaga. Os dados recolhidos pela secretaria são inseridos no Sistema de Gestão Escolar (SGE) e passam, então, a serem acessados por diferentes departamentos da SMED.

Na França, um órgão chamado CASNAV (*Centres Académiques pour la Scolarisation des Enfants Allophones Nouvellement Arrivés et des Enfants Issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs*) é o responsável pelo acolhimento das famílias migrantes que chegam ao país³².

³² Para saber mais, acesse: <https://eduscol.education.fr/1201/casnav>.

Segundo o site do Ministério da Educação Nacional e da Juventude, o CASNAV é responsável pela criação e atualização de um painel quantitativo e qualitativo, que agrupa dados sobre o estado da escolarização dos estudantes migrantes. A partir desse acolhimento, o CASNAV fornece informações úteis sobre as famílias recém-chegadas aos professores, às equipes educacionais e aos parceiros do Ministério da Educação envolvidos na recepção dos estudantes vindos de outros países. Esse departamento é responsável também por orientar quanto às modalidades de recepção, escolarização e acompanhamento dos alunos, bem como por dar suporte aos pais, por fornecer recursos e ferramentas pedagógicas para os professores, conceber formações e grupos de trabalho, propiciar meios para que ocorram aulas de Francês como Língua Segunda (FLS) para os estudantes não falantes de francês, dentre outras funções.

Trabalhando há alguns anos em diferentes setores da Secretaria Municipal de Educação, compreendi que grande parte das informações a que não tínhamos acesso advinha de um formulário de matrícula e sistema obsoletos. Para que eles sejam atualizados, é necessário construir campos para o lançamento de informações, tais como a(s) língua(s) materna(s) do estudante, a(s) língua(s) de preferência para comunicação, se filho de migrantes de segunda geração, a etnia (considerando que, desde 2020, como mencionado, Belo Horizonte vem recebendo matrículas de estudantes indígenas da etnia Warao, advindos da Venezuela, falantes de warao) e tipo de estadia (migrante com visto humanitário, refugiado, apátrida ou retornado). Atualmente, a RME já conta com um sistema recentemente atualizado, que contempla essas informações, contudo é necessário que os secretários escolares estejam conscientes e bem informados para atualizarem esses campos.

Ao contrário da experiência francesa, na RME, conforme já mencionado, a via de entrada principal do estudante é a escola, e a SMED é acionada a partir das demandas que possam surgir. Desse modo, os setores criados para pensarem a pauta das migrações se veem rendidos às informações que devem ser fornecidas pelas escolas, a partir do contato estabelecido com as famílias. Por meio desse fluxo, dados mais detalhados ficam pulverizados e dispersos, impedindo, assim, que informações preciosas cheguem até gestores e professores. Em contextos específicos, há relatos feitos por professores de que a secretaria da escola, juntamente com a direção e a coordenação, não informa quem são os estudantes migrantes matriculados segundo a alegação de que alguns dados são sigilosos, em uma ação muitas vezes protecionista, o que intensifica o desconhecimento, por parte dos professores, sobre as especificidades de alguns estudantes.

Dentre algumas informações relevantes, conhecer qual(is) é(são) a(s) língua(s) falada(s) pelos estudantes pode ajudar a compreender melhor o cenário da migração na RME de Belo

Horizonte, já que saber apenas a nacionalidade não é suficiente para mapear quais são as demandas dos estudantes e famílias. Por outro lado, saber que nasceu no Brasil, mas é filho de migrantes alerta para o fato de que ele pode ser um potencial demandante de aulas de PLAc. O fato de nascer fora do Brasil, mas ser filho de brasileiros retornados também revela uma informação importante, de que esse estudante, por exemplo, não demande, necessariamente, as mesmas ações que um migrante de primeira ou segunda geração. Responsabilizar-se pela exatidão das informações é uma função que diz respeito à gestão, a partir de um diálogo mais estreito com as escolas, para que elas também estejam alertas e cuidadosas quanto ao lançamento e à atualização desses dados.

Durante os Encontros de Formação, o desafio enfrentado pelas escolas quanto à ausência de informações precisas foi um dos temas tratados, narrado, especialmente, pela Professora dos Anos Iniciais. Ela conta sobre sua frustração ao tentar buscar informações do seu estudante migrante, na secretaria da escola. O aluno dizia ter nascido no Brasil, contudo havia pela professora uma leve desconfiança de que ele fosse de nacionalidade chinesa por ser filho de chineses, falar mandarim e ter baixa proficiência em língua portuguesa. A professora tem dificuldades em compreender que a criança pode ser brasileira, por ter nascido no Brasil, e falar exclusivamente mandarim em casa, por ser filho de chineses.

Recorte 20 – Professora dos Anos Iniciais

Eu falava que ele veio da China porque eu não sabia que ele tinha nascido aqui. Eu tinha tentado descobrir já e não... eu ia na secretaria e as meninas também não sabiam, não tinha informação no documento de matrícula e eu perguntava pra ele, eu tentava falar assim: “você nasceu na China? Na China? Ou você nasceu aqui no Brasil?”

(3º Encontro de Formação, 18 out. 2022)

A professora pede, então, ajuda ao estagiário de mandarim, que auxiliava a escola na comunicação com a família. Em conversa com o estagiário, a professora se mostra ansiosa e esperançosa por informações mais precisas, contudo, na tentativa de diálogo com o estudante, o estagiário não consegue compreendê-lo, e a dúvida da professora sobre a nacionalidade do seu aluno permanece. Embora ela busque essa informação com a secretaria da escola, com o próprio aluno e com o estagiário falante de mandarim, ela não consegue ter o esclarecimento que deseja.

Recorte 21 – Professora dos Anos Iniciais

Ele conversou um pouquinho com o Diego e já de cara ele me falou: “ó, o mandarim dele não é bom”. Aí eu falei assim: “mas como assim? Ele é chinês? Ele veio da China? Ou ele é japonês?”. Né? Eu tentando entender. E ele falou assim: “Eu não sei”. Eu falei assim: “Ele nasceu no Brasil? Pergunta pra ele?”. Aí ele falou assim: “Ele não fala, ele é muito tímido”. Aí eu falei assim: “Meu Deus do céu. Como é que eu vou fazer agora?”

(3º Encontro de Formação, 18 out. 2022)

Desse modo, a professora tenta descobrir informações essenciais sobre o aluno, mas esbarra em uma série de obstáculos. A experiência dessa professora revela um cenário de comunicação bastante frustrada e barreiras recorrentemente enfrentadas no processo de ensino, especialmente em contextos de diversidade cultural e linguística. O fato de não haver informações claras sobre o aluno faz com que a professora busque respostas de forma improvisada e indireta. O mediador apresenta informações limitadas e imprecisas, como “Ele não fala, ele é muito tímido” e “Eu não sei”. Isso não só dificulta o acesso da professora à informação como também aumenta sua frustração, já que as respostas não são suficientes para que ela compreenda a situação e desenvolva estratégias eficazes.

Sob a perspectiva do bilinguismo, esse relato destaca pontos importantes sobre identidade linguística e desafios educacionais ao lidar com estudantes bilíngues ou plurilíngues em contextos escolares. A professora associa automaticamente o mandarim à origem étnica do aluno, partindo do pressuposto de que, por ser chinês ou ter vindo da China, ele necessariamente deveria dominar o idioma. Além disso, o fato de ter o mandarim considerado como não tão bom pelo estagiário pode gerar alguns estereótipos que podem impactar negativamente na sua autoestima e na sua aprendizagem. Dentre outras questões, esse relato ilustra também a importância de compreender o bilinguismo como um fenômeno dinâmico e diverso, que não pode ser reduzido a estereótipos ou expectativas baseadas em origem ou etnia.

Compreender quem é seu estudante, conhecer a realidade que o cerca ou cercava, quais são as suas condições sociais e de sobrevivência no Brasil são informações às quais nem a escola nem a SMED devem se furtar. Ter acesso rápido e seguro a dados básicos relativos aos estudantes facilita a proposição de ações e intervenções de forma mais urgente e assertiva. Além disso, é importante que essas informações cheguem à escola de maneira facilitada e desburocratizada. Quanto à planificação de políticas linguísticas para os estudantes migrantes e refugiados, ter acesso a dados fidedignos também levará a estratégias e resultados mais

exitosos e a menos experimentalismo. Uma possível solução, além da inserção dos campos sobre a(s) língua(s) falada(s) pelo estudante no formulário de matrícula, seria a construção de um questionário sociolinguístico, no qual constem informações sobre a vida escolar pregressa do estudante, sobre sua realidade linguística, migratória, social, hábitos etc. Uma das gestoras aponta essa direção, porém ainda sem encaminhamentos precisos, por ausência de informações.

Recorte 22 – Gestora 3

E nós fizemos também o formulário sociolinguístico para... é... fazer um inventário, né, de letramento desses sujeitos. Tudo isso, gente, essas ações, elas não são feitas sozinhas, né? A gente precisa muito da escola e **a gente sabe que muitas vezes a gente não tem os dados**, né, que a gente precisa.

(1º Encontro de Formação, 09 ago. 2022)

A gestora aponta: não há dados referentes ao número real de matrículas de estudantes migrantes e refugiados na RME, o que impede, muitas vezes, que as ações sejam encaminhadas. Dessa forma, como será possível o planejamento de políticas linguísticas para esse público específico? A ausência de informações sistematizadas sobre esses estudantes dificulta a formulação de estratégias direcionadas e compromete a visibilidade dessa população no interior da rede. Sem dados concretos, torna-se limitado o reconhecimento das demandas linguísticas e educacionais desses sujeitos, o que fragiliza a construção de estratégias consistentes de acolhimento, ensino e valorização das línguas de origem. Essa lacuna evidencia o quanto a invisibilidade estatística está diretamente relacionada à invisibilidade política e simbólica, tornando incertos o alcance e a efetividade de qualquer política linguística voltada a esses estudantes.

4.3 Representações de docentes em relação a estudantes migrantes e refugiados

Ao longo dos Encontros de Formação e das análises realizadas nesta pesquisa, tornou-se evidente que os estudantes migrantes e refugiados são alvo de representações que, muitas vezes, produzem estigmas e reforçam práticas de exclusão simbólica e material no espaço escolar. Essas representações não se expressam apenas em discursos explícitos, mas também nas sutilezas do cotidiano, nos silêncios, nos gestos, nas expectativas e nas formas de

organização das rotinas escolares. São, portanto, formas de construir sentidos sobre quem são esses sujeitos, como aprendem, o que merecem e onde devem estar dentro da escola.

Com o objetivo de sistematizar os sentidos mais recorrentes atribuídos a esses estudantes, elaboramos um quadro com sete perfis de representação observados de maneira recorrente nas falas de professores e gestores. Esses perfis não são excludentes entre si – muitas vezes coexistem ou se sobrepõem – e revelam os modos como a diferença é percebida, interpretada e, muitas vezes, reduzida a categorias que reiteram desigualdades e desautorizam identidades.

Quadro 5 – Representação dos estudantes migrantes e refugiados

Perfil de Representação	Sentido atribuído ao estudante migrante/refugiado
Invisibilidade	O estudante é ignorado ou esquecido no cotidiano escolar, como se não estivesse presente ou não demandasse atenção específica.
Patologização	A diferença é tratada como doença, desvio ou transtorno, exigindo correção ou adaptação.
Inferiorização	O estudante é considerado menos capaz, intelectualmente ou culturalmente, em relação aos demais, a partir do uso de diminutivos e/ou termos pejorativos.
Descaracterização	O estudante é definido por algum atributo que não necessariamente o pertence, apagando sua identidade.
Perturbação	O estudante é percebido como um problema, um obstáculo ao ritmo da turma ou desestabilização da rotina escolar.
Supervalorização	O estudante é idealizado como um presente ou inspiração, o que encobre suas necessidades reais.
Compensação	O destaque de uma qualidade ou de um caso positivo vira foco ou referência em detrimento de tantas outras “faltas”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Essas categorias ajudam a compreender como as escolas constroem lugares simbólicos para esses sujeitos e como isso influencia as formas de pertencimento, participação e reconhecimento desses estudantes. Nas próximas páginas, aprofundaremos a análise de cada um desses perfis, examinando os efeitos que produzem nas práticas pedagógicas, nas políticas institucionais e na experiência escolar dos estudantes migrantes e refugiados.

4.3.1 *Invisibilidade*

A invisibilidade aparece nos Encontros de Formação a partir de diferentes aspectos, por meio de relatos que apagam os migrantes e refugiados, suas culturas e suas línguas. Algumas vezes, o próprio aparato de educação do município, conforme foi pensado e projetado, comprova a necessidade de adequação a uma nova realidade que se desenha na RME. Uma das gestoras aponta explicitamente essa carência que incide na invisibilidade dos estudantes migrantes e refugiados em função da desatualização do SGE, responsável pelo armazenamento dos dados de todos os estudantes matriculados nas escolas do município. Segundo a própria gestora, alguns estudantes ficam invisíveis para a educação da cidade por terem nascido no país, embora filhos de migrantes. Assim, ao serem registrados no sistema como brasileiros sem nenhuma informação de que são migrantes de segunda geração e para quem a língua portuguesa não é, necessariamente, a língua materna, eles não são captados como um público demandante de políticas linguísticas específicas e, por isso, as poucas ações construídas não os alcançam.

Recorte 23 – Gestora 3

Infelizmente, a gente tá sem estagiário de... de mandarim, viu Carla. A gente... nossa... eu pedi tanto. A gente queria muito porque é... na verdade como você fala... você falou uma coisa muito importante com relação às crianças, elas são brasileiras e no SGE elas não entram como chinesas, elas entram como brasileiras, só que elas são falantes somente do chinês. Então esses meninos ficam é... meio que **inviázib... invisíveis**, né? São **invisíveis** aí na rede.

(2º Encontro de Formação, 13 set. 2022)

Nesse trecho, fica explícita a invisibilidade dos estudantes migrantes e refugiados para a RME, a partir do sistema adotado pela rede de educação e por sua obsolescência. A gestora declara expressamente, por meio da palavra “invisíveis”, a forma como os estudantes migrantes e refugiados são concebidos pela Rede Municipal de Educação, tendo em vista que o próprio

sistema operacional não os considera, excluindo-os. É esse sistema a referência oficial para a captação de dados a partir dos quais se pensará, dentro da SMED, as políticas adotadas pela educação. Se o sistema é falho, consequentemente, as ações voltadas para o público migrante também serão.

A fala da gestora demonstra um sentimento de frustração por reconhecer a necessidade de apoio, mas, provavelmente, enfrentar barreiras institucionais para obter os recursos adequados às demandas apresentadas pelo público migrante e refugiados matriculados nas escolas da RME, público esse que se torna invisível em função de um sistema que não contempla suas necessidades singulares. Essa invisibilidade, expressamente apontada na fala da gestora, a partir do reconhecimento das especificidades dos estudantes migrantes e refugiados dentro da Rede Municipal de Educação, é um reflexo de políticas e práticas educativas que, por serem desenhadas majoritariamente a partir de uma concepção monolíngue, não se ajustam às demandas de uma população cada vez mais diversa.

No quinto Encontro de Formação, a mesma gestora volta a apontar o apagamento dos estudantes migrantes e refugiados para a RME, por meio da efetuação da matrícula pela escola. Novamente, ela sinaliza a dificuldade de identificação desses estudantes em função de um sistema que os invisibiliza:

Recorte 24 – Gestora 3

Então a gente percebe muitas dificuldades é... e desconhecimento mesmo das escolas, né, das famílias sobre o acesso à matrícula. A gente também tem, como a [palestrante] falou, né, essa dificuldade na identificação desses sujeitos porque há algumas lacunas, né, nos sistemas.

(5º Encontro de Formação, 14 dez. 2022)

A dificuldade de acesso à escola e a falta de conhecimento sobre o processo de matrícula refletem a falha do sistema educacional em fornecer informações acessíveis para todas as famílias. Em muitos casos, famílias e grupos em situação de vulnerabilidade, com menor acesso a tecnologias ou com baixa escolaridade, enfrentam maiores barreiras para matricular crianças e adolescentes em idade escolar. A falta de informações claras e a burocratização do procedimento podem impedir que, especificamente, o público migrante e refugiado seja devidamente registrado e integrado ao sistema de ensino. Esse fenômeno cria uma primeira camada de exclusão e invisibilidade, em que os estudantes potencialmente demandantes de

políticas de acesso à educação permaneçam fora do radar das instituições e, assim, consequentemente, privados de um dos seus direitos fundamentais, agravando desigualdades sociais e educacionais.

O trecho menciona que “há algumas lacunas nos sistemas”, destacando a existência de falhas que dificultam a identificação dos estudantes que acabam não sendo contabilizados. Essas lacunas podem se referir à ausência de políticas efetivas de acesso, monitoramento e acompanhamento da trajetória escolar dos estudantes, sobretudo aqueles em situação de maior vulnerabilidade, mas também, como já discutido, da falta de atualização de um sistema que ignora a diversidade do público que recebe. A ausência de uma rede integrada de informações e de dados atualizados dificulta a identificação desses estudantes e o planejamento de ações mais assertivas, resultando não apenas no reforço da invisibilidade dos migrantes e refugiados, mas num consequente desconhecimento da realidade vivida por esse público. O primeiro passo para a construção de políticas linguísticas e educacionais efetivas é o acesso a dados reais, fidedignos, que reflitam verdadeiramente a realidade da rede.

A invisibilidade também é mantida pela fragmentação do próprio sistema de ensino e pela ausência de coordenação entre as diversas esferas e órgãos responsáveis pela inclusão dos estudantes. A comunicação entre as escolas, as Diretorias Regionais e a Secretaria Municipal de Educação nem sempre é eficiente, o que aumenta a dificuldade pelo reconhecimento do perfil dos estudantes matriculados na RME. A ausência de uma política de comunicação e colaboração coordenada entre esses setores faz com que cada segmento lide de forma isolada com questões que carecem de um olhar integral e colaborativo, o que perpetua a exclusão dos estudantes mais vulneráveis e, consequentemente, a ausência de ações pedagógicas específicas. Sem um sistema que seja inclusivo e preparado para identificar e responder às demandas dos estudantes migrantes e refugiados, a qualidade e a equidade educacional ficam comprometidas.

Para combater essa invisibilidade, é essencial uma reestruturação no sistema e em alguns fluxos para que seja possível identificar e monitorar continuamente os estudantes e as demandas que apresentam. A criação de políticas públicas intersetoriais que promovam a busca ativa dos estudantes fora das escolas, a implementação de dados integrados entre diferentes setores e órgãos da prefeitura que lidam com questões como saúde e assistência social, por exemplo, e a orientação às escolas e famílias sobre o processo de matrícula e acompanhamento escolar podem ser soluções para essa questão. Para isso, é necessário mapear as principais falhas e as lacunas que impedem que os estudantes migrantes e refugiados sejam considerados nas suas especificidades e, assim, se planejem ações com vistas a sanar esses problemas. Somente por meio de uma visão sistêmica e da criação de políticas de inserção e acompanhamento da

aprendizagem escolar será possível tornar o sistema de ensino capaz de reconhecer e valorizar todos os estudantes, garantindo, assim, plena realização do direito à matrícula, permanência escolar e qualidade do ensino.

Parte dessas questões é reforçada por uma fala da Gestora 3, conforme reproduzido a seguir:

Recorte 25 – Gestora 3

E aqui eu vou falar um pouquinho de algumas ações que a gente tem feito, né, durante esse ano de 2022. Nós fizemos o levantamento dos estudantes, apesar de que essas ações, a gente tem esses... esse mapeamento... **a gente tem o SGE, mas muitas vezes algumas realidades elas não são contempladas.** Então a gente encaminhou para as escolas, todas as escolas o formulário pra... perguntando, né, se havia estudante de outra nacionalidade, né? Se... se... se havia estudantes refugiados, migrantes e qual era a condição desse estudante aqui no país.

(5º Encontro de Formação, 14 dez. 2022)

Embora o SGE ofereça uma base para o levantamento de informações sobre os estudantes, a fala da gestora reforça a observação de que ele ainda apresenta limitações importantes. Essas limitações ocorrem porque o SGE, e sistemas semelhantes, nem sempre possuem campos específicos para registrarem condições migratórias e realidades culturais e linguísticas dos estudantes, conforme já discutido. Como resultado, os alunos migrantes, sobretudo aqueles em situações complexas como os refugiados ou sem documentação, permanecem invisíveis nos registros oficiais. O mapeamento inicial é um primeiro passo, mas depende de um sistema mais refinado que possa reconhecer e categorizar esses estudantes em suas condições reais de vida.

O uso de formulários enviados às escolas indica uma estratégia de busca ativa, mas também expõe a dependência de respostas diretas das instituições. Nem todas as escolas têm o mesmo nível de compromisso ou conhecimento sobre como identificar ou incluir adequadamente estudantes migrantes no sistema de banco de dados. Em muitos casos, a falta de capacitação dos profissionais escolares para lidarem com temas como o status de refugiado ou as especificidades culturais e linguísticas dos estudantes migrantes torna o processo de identificação e registro inconsistente e, muitas vezes, superficial. A ação empreendida pela gestora, para mapear os estudantes por meio de um questionário sociolinguístico configura, nesse caso, uma estratégia pontual, de tentativa de superação das limitações impostas pela falha

do sistema educacional, mas não pode ser considerada como uma ação de política linguística eficiente.

Dentro das escolas, essa invisibilidade também se faz presente no modo como os estudantes migrantes e refugiados são percebidos. No terceiro Encontro de Formação, uma Professora Espectadora compartilha com os colegas sua experiência vivenciada em uma escola, na Educação Infantil. Segundo ela, apenas um tempo depois lecionando para sua turma, ela descobre que havia, em sua sala de aula, uma estudante portuguesa, conforme narra:

Recorte 26 – Professora Espectadora 1

Eu estou com uma turma de seis anos e nós não tivemos a Educação Infantil depois da pandemia, né? [...] E chegou um cotoquinho lá, seis aninhos, caladinha e de máscara, né? E a menina calada, com um olhar muito vivo. Então ela dava conta de tudo, mas não falava nada. Custei pra entender que a mãe também não participava das reuniões. Por fim, fiz um grupo no WhatsApp e fui incluindo as famílias e consegui comunicar. E a mãe perguntou como que a filha estava. Eu falei assim: “olha, eu não consigo ouvi-la”. Quando eu fui ver, a menina era portuguesa. Tinha acabado de chegar aqui no Brasil. Apesar da proximidade da língua, muita coisa é diferente, né? Então eu estava alfabetizando e ela dando conta de tudo aquilo, mas ela não verbalizava. Eu achei que fosse timidez, no caso da Lívia “é tímida, é tímida”. Aí eu falei assim “meu Deus!”. E realmente ela não pedia nem pra ir ao banheiro, mas ela dava conta daquela organização porque ela era muito esperta, muito viva. Pequeninha, mas muito viva. Aí depois eu falei assim, agora eu olho pra ela e falo assim “você me entende?”. Né? É consciência fonológica também, fazia o som: “você me entende?”. Ela: “sim”. Aí eu comecei a perguntar pra ouvir mais a voz dela. E aí mudei a estrutura da sala, coloquei em trio, hora dupla, hora trio e ela sempre no meio e hoje eu tenho que falar “Lívia, olha, agora é silêncio, agora sou eu é quem fala” (risos). De tanto que ela desembolou a falar.

(3º Encontro de Formação, 18 out. 2022)

Esse trecho será retomado algumas vezes por revelar algumas questões que serão discutidas ainda neste capítulo. A situação apresentada pela Professora retrata tanto a invisibilidade dos estudantes migrantes e refugiados, quanto a própria barreira na comunicação. Embora, nesse exemplo, a língua seja oficialmente a mesma, sabemos que, ainda assim, há um distanciamento entre a variedade portuguesa e a variedade brasileira, além, claro, de outras questões relevantes, como a mudança de país e cultura, as dificuldades na adaptação e o período pós-pandêmico. A presença de um “olhar vivo” e o fato de que “dava conta de tudo” mostram que a estudante tinha habilidades e curiosidade, contudo, o silêncio persistente destaca uma forma de isolamento que dificultava a sua inserção. Em relação à família, os desafios persistem,

pois a professora narra a ausência de comunicação com a mãe, o que, mais uma vez, em certa medida, reforça a invisibilidade da estudante.

O fato de a professora não saber que sua estudante é de nacionalidade portuguesa faz com que ela, num primeiro momento, não adote uma postura diferenciada mediante a criança. Apenas algum tempo depois, se descobre ou se tem acesso à sua verdadeira nacionalidade, a partir da criação pela Professora, de um grupo de WhatsApp, no qual adiciona o contato dos responsáveis por cada estudante. No entanto, ao tomar conhecimento de que possui uma estudante proveniente de outro país, ainda que falante de português, a professora muda suas estratégias de ensino e observa uma evolução significativa no processo de adaptação da estudante. Inicialmente calada e até reticente em pedir para ir ao banheiro, a estudante foi adquirindo segurança para expressar-se e envolver-se com a dinâmica escolar, graças às intervenções feitas pela Professora. Esse relato evidencia o impacto positivo de práticas pedagógicas atentas e flexíveis, que reconhecem e valorizam a presença do estudante migrante ou refugiado em sala de aula, possibilitando, assim, que ele deixe de ser invisível para a escola.

Ao perceber a vivacidade da aluna e sua capacidade de entender a rotina da nova escola, a professora passa a adotar uma abordagem cuidadosa e sensível para estimular a comunicação verbal. O uso de perguntas simples e o reforço da “consciência fonológica” foram passos aparentemente importantes, pois ajudaram a aluna a perceber as nuances da comunicação e a ganhar confiança para responder. A mudança na estrutura da sala, organizando os alunos em duplas ou trios e colocando a estudante como participante ativa das interações, não só promoveu sua inserção, como favoreceu a comunicação e sua socialização, elementos fundamentais para a construção de vínculos e para a compreensão de uma nova variante linguística. Desse modo, a reação positiva da aluna, que passou a se expressar cada vez mais ao ponto de a professora pedir-lhe silêncio, é um indicativo de que a abordagem da professora foi exitosa, gerando na estudante sentimento de pertencimento e autoconfiança.

Neves e Diniz (2018) discutem o tema da invisibilização dos estudantes migrantes e refugiados em documentos educacionais como o Currículo Básico Comum de Minas Gerais (CBC) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O artigo examina como as políticas linguísticas para migrantes e refugiados no Ensino Básico no Brasil (ou sua ausência) impactam a visibilidade desses estudantes dentro dos espaços escolares. Os pesquisadores exploram as dificuldades enfrentadas por esses estudantes devido à barreira linguística, ao despreparo profissional e à falta de adaptações dos documentos curriculares (nacional e estadual) para que considerem e atendam às suas demandas linguísticas e culturais. A análise destaca que, muitas vezes, as escolas tratam esses estudantes pelo viés da homogeneização, em que suas identidades

e idiomas maternos são pouco valorizados ou até mesmo ignorados. Os autores apontam que, sem políticas de acolhimento linguístico adequadas, os estudantes migrantes e refugiados se tornam invisibilizados no sistema educacional ou, em alguns casos, sofrem um processo de inclusão assimilacionista, em que veem suas culturas e identidades apagadas. Para combater essa invisibilidade, Diniz e Neves (2018) sugerem a implementação de práticas que promovam a valorização da diversidade linguística e cultural, como a formação de professores preparados para atuarem nesse contexto. Esses podem ser primeiros passos para que os estudantes migrantes e refugiados passem a ser enxergados e considerados dentro do sistema educacional brasileiro.

4.3.2 Patologização

A imagem do estudante migrante e refugiado com demandas idênticas ao estudante com deficiência foi recorrentemente apontada nos Encontros de Formação. No segundo encontro, a palavra “deficientes” apareceu 11 vezes, todas elas apoiadas no discurso da diretora, que frequentemente utiliza os estudantes com deficiência matriculados na sua escola como referência e base para o acolhimento dos estudantes migrantes e refugiados. Não nos parece mera coincidência a frequência com que as escolas recorrem à Gerência de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no desejo de que sua suspeita de que o estudante migrante e refugiado apresenta algum transtorno ou alguma deficiência seja confirmada. Situações como essa podem levar, por vezes, a encaminhamentos equivocados, que podem comprometer o desenvolvimento e o aprendizado do estudante.

Diniz e Neves (2018, p. 103) discutem a patologização do estudante migrante e refugiado a partir de uma notícia veiculada pelo Jornal Folha de São Paulo, em que, na cidade de São Paulo, um grande contingente de estudantes migrantes e refugiados passou a ser encaminhado a unidades de saúde, para avaliação médica e psicológica, em razão do baixo rendimento escolar. Cenários como o mostrado na matéria reforçam a imagem do estudante migrante e refugiado a partir do discurso da falta (Lopez, 2016; Diniz; Neves, 2018), já que são atribuídos a ele a ausência da língua, a falta de conhecimento, de habilidades, de competências, eximindo, assim, o sistema escolar da responsabilidade sobre as suas práticas de ensino a partir de uma cultura única, monolíngue e excludente.

No trecho seguinte, a diretora explica à mãe do estudante chinês, no seu primeiro dia de aula, que seria necessário que fizessem uma adaptação, assim como é feito com as crianças com deficiência.

Recorte 27 – Diretora

Porque eu falei pra mãe: “vamos fazer uma adaptação, né?”. Primeiro dia, né? Igual a gente faz com os meninos é... com deficiência. [...]

Nossa escola é uma escola que tem muitos estudantes com deficiência assim, hoje a gente tá no turno da tarde com 23 crianças que têm é... laudo, mas a gente tem outras crianças que tem ali, né, outras deficiências que não precisam de auxiliar de apoio, que... com às vezes com baixa visão, com baixa audição, mas que tão é... caminhando. Então a gente tem é TDAH, isso é... pra mim, TDAH tá no... no rol das coisas comuns assim, né, faz parte... todo mundo tem TDAH no final das contas. Então, é... as crianças já tão acostumadas um pouco a lidar com essas diferenças assim. Então, eles foram se adaptando. [...]

Então a gente tem sempre que... **a gente vai ter que pensar pra esses estudantes... da mesma maneira como a gente pensou lá pros estudantes com deficiência** um processo de avaliação, a gente vai ter que pensar um outro processo pra eles.

(2º Encontro de Formação, 13 set. 2022)

A percepção de que os estudantes migrantes e refugiados apresentam “deficiências” pode levar a práticas inadequadas, como a busca de diagnósticos médicos ou psicológicos para questões que, em muitos casos, são reflexo de barreiras externas. Encaminhamentos equivocados para o AEE podem desviar o foco de ações pedagógicas inclusivas e transformadoras, além de comprometer a autoestima e a integração dos estudantes no ambiente escolar. Ao tratar demandas contextuais como patológicas, há o risco de reforçar estigmas, afastando os migrantes e refugiados de uma educação verdadeiramente inclusiva. O discurso da diretora, ao mencionar a “adaptação” e o “processo de avaliação” para estudantes migrantes e refugiados de maneira similar aos estudantes com deficiência, revela uma abordagem que reduz a acessibilidade a determinados processos e conhecimentos a uma questão de estratégia uniforme. Embora a comparação possa parecer pragmática, ela desconsidera que reconhecer algumas especificidades dos estudantes migrantes e refugiados requer abordagens que respeitem sua diversidade cultural, linguística e social, aspectos muitas vezes ignorados em práticas voltadas para estudantes com deficiência.

A fala da diretora evidencia, ainda, outra questão: a generalização de diagnósticos, como no caso do TDAH, ao dizer que “todo mundo tem TDAH no final das contas”. Tal comentário não só banaliza a condição de quem de fato apresenta sintomas de determinados transtornos, mas também reforça a ideia de que diferenças e dificuldades são tratadas como patologias comuns em vez de serem compreendidas em seus contextos específicos. Essa generalização pode criar um ambiente em que as particularidades dos estudantes – sejam elas ligadas a deficiências ou a experiências de migração – não sejam devidamente consideradas. Atitudes como essa dão lugar ao que alguns costumam chamar informalmente de “laudalização”, na

tentativa de apontar o desejo que alguns professores têm de encaixarem seus alunos em laudos e diagnósticos. A procura frequente pelas equipes de AEE, para validarem suspeitas de transtornos ou deficiências em estudantes migrantes e refugiados, aponta para uma lacuna na formação e no preparo das escolas para lidarem com a diversidade. Ao buscarem confirmar suposições de deficiência, os educadores podem negligenciar estratégias pedagógicas mais eficazes, que promovam a integração e aprendizagem sem rotular os estudantes. Isso reforça a importância de formações que sensibilizem e capacitem as equipes escolares para diferenciarem desafios pedagógicos de demandas médico-clínicas.

No trecho seguinte, uma das professoras refere-se ao seu estudante migrante como “aluno de inclusão”, expressão usada na área da educação para fazer menção aos estudantes que apresentam algum tipo de deficiência.

Recorte 28 – Professora dos Anos Iniciais

No início eu comparava o Diego como aluno de inclusão, mas ele é um aluno de inclusão (risos). Porque tem que dar uma atenção diferenciada, né? E eu percebo que hoje ele se sente, né, parte da turma. Não tem... não tem uma exclusão por ele ser estrangeiro, ele não deixa de fazer nada que os colegas fazem. Todas as atividades ele consegue participar, ele dá conta, né? Mesmo quando ele não entende, eu insisto pra poder mostrá-lo como que é.

(3º Encontro de Formação, 18 out. 2022).

A forma como o professor enxerga seu estudante pode ser determinante na sua forma de lidar com as questões que cada um deles apresenta. Nesse trecho, a Professora dos Anos Iniciais categoriza seu estudante brasileiro, filho de migrantes chineses, falante de mandarim, como um “aluno de inclusão”. Ela não compara as suas demandas com as de um estudante com deficiência, como faz a diretora, mas o define exatamente como tal. No entanto, para apresentarmos uma afirmação tão contundente como a que é feita pela professora, é necessário que a família disponha de um diagnóstico de um médico especialista, comprovando a deficiência ou a neurodiversidade do estudante, o que aparentemente não aconteceu. Se assim fosse, esse aluno teria direito a um auxiliar de apoio e ao AEE, o que também não ocorreu.

A professora tenta reforçar seu desejo de inserir seu estudante nas atividades desenvolvidas em sala de aula, contudo ela demonstra um olhar que nos direciona para uma interpretação diferente do que aparenta inicialmente. Ao afirmar que não há exclusão do estudante migrante, ela opera numa lógica daquilo que se esperaria que houvesse, a partir de

uma expectativa pessoal, de que, por ser “estrangeiro”, o estudante sofreria algum tipo de exclusão, o que, nesse contexto, poderia ser considerado como xenofobia. Ao mesmo tempo, a professora tenta dar algum tipo de satisfação ao se justificar, dizendo que, quando o estudante não entende alguma atividade, ela o ajuda, numa tentativa, possivelmente, de provar que ela não age com exclusão.

Durante as visitas feitas às escolas da RME, não raras vezes, as crianças migrantes e refugiadas, especialmente aquelas matriculadas em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), são caracterizadas pelas professoras e coordenadoras como estudantes que apresentam um comportamento inesperado, inadequado, inapropriado ou diferente dos colegas brasileiros. As escolas, normalmente, insistem em afirmar que a criança tem algum comprometimento cognitivo, atraso na aprendizagem ou alguma doença. Existe um desejo de que esses estudantes possam ser encaminhados a um posto de saúde, para que tenham acesso a um psicólogo ou psiquiatra, que possa confirmar sua suspeita. Se, de fato, isso chega a acontecer, esses estudantes têm direito a atendimento educacional especializado e, muito provavelmente, um auxiliar de apoio ao educando, com quem ficarão durante as aulas, em sala de aula.

Antônio (2011), em sua dissertação, discute a patologização de crianças sem patologia. A autora alerta para o grande número de diagnósticos relacionados a algum tipo de patologia, em função de questões escolares referentes ao processo de aquisição da leitura e escrita. Segundo a autora, são várias as “doenças” que surgem para justificar o fracasso escolar ou o comportamento considerado inadequado de algumas crianças. Contudo, numa investigação mais profunda, é possível perceber uma concepção de ensino e uma abordagem pedagógica que desconsidera o indivíduo na sua singularidade e, assim, o classifica como normal ou não, como se houvesse uma linha limítrofe que definisse claramente um comportamento “normal” ou “anormal”.

Segundo a pesquisadora, é comum pais e responsáveis utilizarem sintomas que costumam ver circular pela mídia para “pré-diagnosticar” os próprios filhos, caso eles apresentem um rendimento escolar insatisfatório ou um comportamento divergente dos demais colegas. Caso os diagnósticos não se confirmem, as crianças recebem o rótulo de “atrasadas”, “preguiçosas”, dentre outros termos pejorativos. Antônio afirma que o movimento de “pré-diagnosticar” o filho, juntamente com o fácil acesso à lista de sintomas atrelados a algumas doenças e a busca por algo que justifique as dificuldades dos filhos, somados a profissionais despreparados, geram uma banalização de algumas patologias.

O que deve ser feito em casos como esses é um trabalho em que as atividades sejam contextualizadas, de modo que as crianças se aproximem da escrita da mesma forma que ela se

apresenta na vida social. É importante que o professor tenha conhecimento a respeito dos assuntos pelos quais as crianças se interessam, para que sejam pensadas atividades que lhes gerem motivação (Antônio, 2011). Além disso, é necessário que se considerem e se planejem atividades em que as crianças ocupem outros espaços que não sejam necessariamente o da sala de aula, como cinemas, museus e praças, concebendo atividades que favoreçam o uso social da língua e sua relação com o corpo, os gestos, a percepção, a atenção, assim como a imaginação, a criatividade, a dramatização, as narrativas etc. (Antônio, 2011).

4.3.3 Inferiorização

É sabido que os sufixos diminutivos, na língua portuguesa, não servem apenas para indicar a dimensão reduzida de algo ou alguém. Dependendo do contexto comunicativo, da intenção de quem fala e da relação estabelecida com o interlocutor, o uso do diminutivo pode assumir conotações que vão além da redução de tamanho, adquirindo nuances pejorativas de inferiorização ou até paternalismo. Em minha trajetória profissional, observei, em diversas situações cotidianas, o uso do diminutivo para se referir a estudantes migrantes e refugiados de maneira que, mesmo aparentemente afetuosa, revela sutis formas de desvalorização. Expressões como “fofinhos”, “bonitinhos”, “gracinha”, assim como o emprego do diminutivo associado à nacionalidade dos estudantes, são exemplos recorrentes. Durante os Encontros de Formação, essas práticas foram identificadas nas falas de alguns convidados, conforme algumas reproduções a seguir.

Recorte 29 – Diretora

Bom, aí, em 2020, é... a gente matriculou uma criança, **um chinesinho, um fofinho**. [...]

Quando eu tô na porta fazendo, né, a recepção dos estudantes, todo mundo tava chegando, né, voltando, né, depois da pandemia, depois de praticamente dois anos que eu vejo descer assim a rua uma mãe chinesa com um **menininho chinesinho**. Eu falei: “gente, não é possível. Outro **chinesinho**.”

(2º Encontro de Formação, 13 set. 2022)

Nesses dois trechos, a diretora faz referência a dois estudantes migrantes, de origem chinesa. O primeiro deles diz respeito à chegada de um dos estudantes matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, antes do início da pandemia. A diretora tanto se refere ao estudante no diminutivo, ao usar o vocábulo “chinesinho”, quanto o qualifica como “fofinho”. Já

no segundo trecho, a mesma diretora relata a história de uma segunda criança chinesa, que se aproxima da escola durante a entrada dos estudantes, na retomada das aulas presenciais pós-pandemia. Nos trechos, é possível perceber o uso do diminutivo três vezes em um único excerto, em que dois deles fazem referência à nacionalidade do estudante – “chinesinho”. Pelo contexto e a partir do tom com que a diretora se coloca, cria-se a impressão de uma situação indesejada, por meio do uso da expressão “gente, não é possível”, como se fosse inacreditável se deparar com aquela realidade, ou seja, receber mais um estudante chinês em sua escola, o que reforça o caráter negativo do seu discurso.

Durante a minha primeira experiência com estudantes migrantes e refugiados, era recorrente ouvir dos colegas professores o substantivo “chinesinhas” para se referir às duas estudantes adolescentes de origem chinesa. Naquele contexto, o uso do substantivo gentílico no diminutivo para fazer menção às alunas, em detrimento da referência por meio do nome próprio, causava uma impressão de indiferença, menor importância e inferiorização. Seus nomes não eram difíceis de serem pronunciados. Uma delas fazia uso de um nome em português, uma escolha feita por boa parte dos chineses que fixam residência no Brasil, como uma forma de praticidade.

Em alguns casos, há quem escolha a forma como se pronunciará o nome do estudante com a alegação de que estamos no Brasil, portanto devemos “abrasileirar” as palavras, independentemente da opinião de quem terá o nome modificado. Há quem diga ao estudante que tal pronúncia é mais bonita do que a pronúncia original e que, portanto, adotará a forma que lhe parece mais adequada, como se coubesse a nós definirmos uma maneira “melhor” de nos dirigirmos ao nosso estudante. O ideal é que lhe perguntemos qual é a pronúncia correta de seu nome ou como gostaria de ser chamado. Identificar os estudantes pelo nome, mesmo que tenhamos dificuldade na pronúncia, por se tratar de outro idioma, demonstra respeito e alteridade. Atitudes como essa precisam ser consideradas tanto em relação aos estudantes migrantes e refugiados, quanto aos estudantes brasileiros. Saber ou tentar pronunciar o nome do estudante corretamente, sem apelidos indesejados, é o primeiro passo para tentar acolhê-lo com dignidade, já que o nome é uma forma de demonstrar interesse em relação ao outro, de reconhecê-lo e de respeitar a sua identidade e origem.

A Professora dos Anos Iniciais, assim como a diretora, também faz uso do diminutivo ao se referir ao seu estudante chinês, mencionado no trecho anterior, pela diretora:

Recorte 30 – Professora dos Anos Iniciais

(...) o Diego foi aquele que a diretora tava no portão e ela viu o **chinesinho** vindo com a mãe na esquina e falou “eu não acredito que ele tá vindo pra cá”.

(3º Encontro de Formação, 18 out. 2022)

Embora a Professora mencione o nome do estudante no início de sua exposição oral, ela também se refere a ele usando a nacionalidade no diminutivo. Por outro lado, ao contrário, não é comum ver professores e demais funcionários da escola se referirem aos estudantes migrantes e refugiados, de forma geral, da mesma forma com que se referem aos estudantes chineses, como “venezuelanozinhos” ou “haitianinhos”, o que pode evidenciar algum estigma em relação a alguns países e nacionalidades. Ainda assim, expressões como “fofinho”, “bonzinho”, “gracinha” são proferidas independentemente do país de onde vêm e, em alguma medida, geram a inferiorização desses sujeitos.

Em um dos relatos, a diretora comenta que não apenas ela, mas toda a escola enxerga os estudantes chineses que lá estavam matriculados com “empatia” e os vê como “fofos”, “gracinha”. Segundo ela, talvez essa possa ser uma característica relacionada à cultura, já que os cinco estudantes chineses que estudam na escola são “extremamente fofos”.

Recorte 31 – Diretora

E assim, eu não sei se é da cultura, eu não sei o que que é. **Os cinco são extremamente fofos**, sabe assim? São aquelas crianças que você fica com vontade o tempo todo: “ahhh... nossa...”. Então, todo mundo que tá na escola que... que... que... encontra com eles, que vê, tem essa... esse olhar assim é... de empatia, de... de... de... **“oh que fofo, que gracinha”**.

(2º Encontro de Formação, 13 set. 2022)

De acordo com o que expõe a diretora, tem-se a impressão de que empatia, nesse contexto, significa enxergar os alunos migrantes como “fofos”, já que, segundo ela, todo mundo na escola que encontra com os estudantes demonstra empatia ao percebê-los como uma “gracinha”. Nesse caso, os adjetivos usados como referência aos estudantes chineses os coloca em um lugar que os reduz a uma suposta beleza pueril, mas também a um subjugamento de que eles se resumem apenas a uma aparência agradável, colocando em segundo plano as questões que dizem respeito objetivamente à aprendizagem.

A utilização de termos no diminutivo para se referir aos estudantes, sejam eles migrantes ou não, pode ser vista como uma prática linguística que reforça, em alguma medida, as relações de poder e condescendência. Em contextos educacionais, o uso de termos como “aluninho querido”, “espertinho” pode parecer, à primeira vista, uma forma de carinho, mas carrega consigo, muitas vezes, uma forma de infantilização e subestimação das capacidades dos estudantes, especialmente em ambientes onde se espera que eles sejam tratados como seres autônomos e competentes.

Sabemos que a escolha de determinadas palavras e expressões que infantilizam o interlocutor não acontece isenta de intenções, não é neutra. Pelo contrário, ela tem o efeito de reforçar a dependência e a inferioridade do estudante em relação ao professor. Desse modo, a linguagem utilizada pelo professor reforça e naturaliza as relações de poder, como nos trechos aqui apresentados – com o emprego de diminutivos e expressões supostamente afetuosas – especialmente em contextos de hierarquia, como o escolar, fortalecendo a posição de autoridade e controlando a imagem e a posição do estudante em relação ao professor.

No livro “A economia das trocas simbólicas”, Pierre Bourdieu (2007) oferece uma análise da forma como os sistemas simbólicos operam na sociedade, ou seja, como significados, valores e símbolos circulam e são trocados entre indivíduos, grupos e instituições. Bourdieu examina os mecanismos de poder e como as relações sociais são mediadas por essas trocas simbólicas. O autor utiliza a metáfora das “trocas” para mostrar como o simbolismo – em práticas culturais, religiosas, educacionais, por exemplo – é um recurso que pode ser usado tanto para o fortalecimento de uma posição social, quanto para a manutenção das desigualdades sociais.

Bourdieu desenvolve o conceito de “capital simbólico”, que é a acumulação de prestígio, autoridade e reconhecimento social que um indivíduo ou grupo possui como essencial para manter o poder e a dominação de um determinado grupo sobre outro na sociedade. Esse tipo de capital pode ser invisível, mas seu efeito é real e concreto. Ele pode ser conferido através de comportamentos, títulos, discursos e sua circulação e troca contribuem para manter as estruturas sociais de poder. Desse modo, instituições como igrejas e escolas são vistas por Bourdieu como estruturas que legitimam o uso de certos tipos de capital simbólico, já que desempenham um papel crucial na reprodução das relações de poder, uma vez que validam as trocas simbólicas e reforçam as hierarquias sociais. A educação, por exemplo, é um meio importante pelo qual o capital cultural e social é transferido entre as gerações, ajudando a manter as desigualdades sociais ao mesmo tempo em que naturaliza a posição das classes dominantes.

Segundo Bourdieu (2007, p. 259):

A relação que um indivíduo mantém com a escola, com a cultura e com a língua que ela transmite e supõe – relação presente em todas as suas condutas, relação que as avaliações e os veredictos escolares sempre levam em conta –, é mais ou menos “fácil” e “natural”, “tensa” e “laboriosa” conforme suas chances de sobrevivência no sistema, isto é, segundo as probabilidades (objetivamente ligadas à sua categoria) de ter acesso a uma posição determinada no sistema.

Desse modo, a relação estabelecida entre a escola e o indivíduo é influenciada por sua posição social e suas “chances de sobrevivência” no sistema educacional. Esse “ajuste” ao ambiente escolar é condicionado pelas probabilidades que o estudante tem de sucesso ou fracasso dentro do sistema. Por meio do uso de uma linguagem que infantiliza, pode haver um fortalecimento da percepção de que certos estudantes têm uma posição de menor valor dentro do sistema educacional, contribuindo para a construção de um ambiente onde a relação com o saber e a cultura escolar não é de igualdade. Estudantes que não estão “naturalmente” alinhados às normas culturais da escola, em função de uma série de fatores, acabam recebendo um tratamento linguístico que reforça a sua “não conformidade” com a cultura dominante. Esse tratamento pode resultar na internalização de um papel passivo, inferiorizado e dependente, reduzindo o sentimento de autonomia e eficiência dos estudantes.

4.3.4 *Descaracterização*

Uma característica recorrentemente atribuída aos estudantes migrantes e refugiados é a de que são tímidos, de que não falam ou não gostam de interagir ou que sentem vergonha ao se dirigirem aos professores ou colegas. Especialmente, a timidez é frequentemente apontada como uma característica nata desse público, como uma espécie de justificativa para o fato de o estudante não falar a língua majoritária do país onde se encontra. Nas visitas que normalmente faço às instituições de ensino, em função do cargo que ocupo atualmente dentro do NUPEM, constantemente, ouço dos funcionários que lidam diretamente com estudantes migrantes e refugiados quão difícil é estabelecer a comunicação com o estudante porque ele é muito tímido e não gosta de falar. Durante alguns minutos sozinha com o estudante, percebo, na prática, que ele não se sente à vontade ou seguro para manter conversas em língua portuguesa. Se, ao contrário, tentamos estabelecer a comunicação em sua língua materna, normalmente o aluno se expressa com desenvoltura, de forma bastante comunicativa, como se apresentasse, muitas

vezes, um desejo latente por ser ouvido, por se expressar, por se comunicar, apenas à espera de um momento e de alguém disposto a fazê-lo.

Nos Encontros de Formação, a representação dos estudantes migrantes e refugiados como tímidos ficou evidente em algumas falas. Não raras vezes, as professoras apontavam a timidez do estudante como um empecilho para a comunicação e para a interação com os colegas, atribuindo a essa característica parte do insucesso desses estudantes em sua socialização com a turma, sugerindo até mesmo uma “autoexclusão”. Nesse sentido, a língua deixa de ser a questão primeira e cede espaço a uma suposta descaracterização que, em alguma medida, justifica, ainda que de maneira inverídica, o comportamento do estudante. No trecho seguinte, a Professora dos Anos Iniciais aponta, já consciente do equívoco que cometia, a percepção de que seu estudante chinês era tímido.

Recorte 32 – Professora dos Anos Iniciais

E nesse começo também eu tive muitos conflitos de socialização, não só com o Diego, mas com a turma no geral, que tava voltando desse contexto pós-pandemia, né? E com ele... porque por ser... o [estagiário] me relatou que **ele era tímido** e eu absorvi isso de uma forma assim... bem... eu rotulei mesmo. **Ele é tímido. Então ele não fala, né? Como se ele não falasse. Ele não falava é... não se expressava muito oralmente.**

(3º Encontro de Formação, 18 out. 2022)

No início da sua exposição, a Professora pontua que, no contexto pós-pandêmico, toda a turma apresentava dificuldade em socializar, contudo, ela chama a atenção para as dificuldades vivenciadas apenas em relação a seu estudante chinês. Nesse trecho, fica evidente que tanto o estagiário de mandarim, quanto a professora rotulam o estudante migrante como tímido, por ele não se comunicar em língua portuguesa, idioma por meio do qual ele ainda não conseguia se expressar. A professora atribui a construção da imagem do estudante como tímido à representação que lhe foi passada pelo estagiário, chegando até mesmo a entender que ele não falava.

Mais à frente, ela conta que não o chamava para participar dos momentos das aulas em que ele precisasse se expor, a partir da compreensão de que ele não desejava falar: “Então igual falou ‘ah, chamar p’ruma apresentação, pra se expressar’. Ele já falava ‘não’ e eu: ‘não, ele é tímido, vou respeitar’”. (Professora Alfabetizadora – Encontro 3). A observação da professora quanto à hesitação ou recusa do estudante em apresentar o trabalho, somada à conclusão de que

ele era tímido, faz com que ela decida respeitar seu suposto desejo de não se expor. Isso pode revelar uma interpretação da professora que, embora bem-intencionada, pode estar relacionada a uma percepção limitada sobre as complexidades culturais, emocionais e sociais vivenciadas pelo estudante.

A fala da professora indica que ela deseja ser respeitosa ao não pressionar o aluno, demonstrando, assim, uma sensibilidade positiva, no entanto, essa atitude pode, também, impedir que o estudante se desenvolva, construa confiança e habilidades para se integrar. De fato, é possível considerar que o contexto vivido pelo estudante migrante pressupõe algum retraimento, a ausência de desejo pelo próprio estudante de ser visto ou exposto, contudo, é necessário entender quais são os reais motivos que o levam a esse comportamento, se uma característica nata, se uma suposta situação de desconforto, exotização (Neves, 2018) ou se barreiras linguísticas e culturais.

A partir das discussões priorizadas pelos Encontros de Formação, dos quais a professora participa, ela muda seu olhar e suas atitudes em relação ao estudante e avança:

Recorte 33 – Professora dos Anos Iniciais

Então **eu tirei essa viseira de que ele é tímido** e comecei a colocar ele pra fazer mais coisas, comecei a ouvir, comecei a insistir pra ele falar. Aí às vezes eu falo, eu coloco a mão no ouvido assim que eu quero ouvir que ele fala bem baixinho. Então ele realmente... **ele é tímido**, mas ele consegue se expressar. Então eu tenho valorizado essas pequenas expressividades dele, né?

(3º Encontro de Formação, 18 out. 2022)

Esse trecho revela uma mudança significativa na percepção e na abordagem da professora. Ao “tirar a viseira”, conforme ela mesma expressa, em relação ao rótulo inicial de timidez do estudante, ela começa a experimentar estratégias mais proativas para incentivá-lo a se expressar. Sua atitude demonstra autocrítica e evolução profissional, pois ela percebe que o comportamento do estudante poderia ser trabalhado de maneira diferente, com encorajamento e incentivo em vez de proteção excessiva. Ao descrever que coloca a mão no ouvido para sinalizar seu desejo em escutá-lo, ela demonstra uma tentativa em fortalecer os vínculos e legitimar a fala do aluno. Esse gesto demonstra uma prática de escuta ativa e de valorização da comunicação do estudante. Ela também passa a valorizar as “pequenas expressividades” do aluno, mostrando sensibilidade para perceber os avanços que apresenta, o que aponta para um

reconhecimento e uma validação das tentativas do estudante, criando, assim, um ambiente seguro, de apoio. A mudança de postura da professora e sua conscientização quanto a uma possível descaracterização do estudante promove um avanço em seu fazer pedagógico, contribuindo para um olhar mais sensível e postura humana de toda a turma.

Em seguida, motivada por essa discussão, uma Professora Espectadora também expõe sua experiência em um recorte já reproduzido anteriormente:

Recorte 26 – Professora Espectadora 1

Eu estou com uma turma de seis anos e nós não tivemos a Educação Infantil depois da pandemia, né? [...] E chegou um cotoquinho lá, seis aninhos, caladinha e de máscara, né? E a menina calada, com um olhar muito vivo. **Então ela dava conta de tudo, mas não falava nada.** Custei pra entender que a mãe também não participava das reuniões. Por fim, fiz um grupo no whatsapp e fui incluindo as famílias e consegui comunicar. E a mãe perguntou como que a filha estava. Eu falei assim: “olha, eu não consigo ouvi-la”. Quando eu fui ver, a menina era portuguesa. Tinha acabado de chegar aqui no Brasil. Apesar da proximidade da língua, muita coisa é diferente, né? Então eu estava alfabetizando e **ela dando conta de tudo aquilo, mas ela não verbalizava. Eu achei que fosse timidez no caso da Lívia “é tímida, é tímida”.** Aí eu falei assim “meu Deus!”. **E realmente ela não pedia nem pra ir ao banheiro, mas ela dava conta daquela organização porque ela era muito esperta, muito viva.** Pequeninha, mas muito viva. Aí depois eu falei assim, agora eu olho pra ela e falo assim “você me entende?”. Né? É consciência fonológica também, fazia o som: “você me entende?”. Ela: “sim”. Aí eu comecei a perguntar pra ouvir mais a voz dela. E aí mudei a estrutura da sala, coloquei em trio, hora dupla, hora trio e ela sempre no meio e hoje eu tenho que falar “Lívia, olha, agora é silêncio, agora sou eu é quem fala” (risos). De tanto que ela desembolou a falar.

(3º Encontro de Formação, 18 out. 2022)

O relato dessa professora ilustra, de maneira análoga, a experiência vivida também pela Professora dos Anos Iniciais. É possível perceber a responsabilidade supostamente delegada a estudante de se virar, de se adaptar a uma determinada cultura escolar, sem nenhum suporte ou orientação. Segundo a professora, “ela dava conta daquela organização porque ela era muito esperta, muito viva”. Em casos como esse, o estudante migrante e refugiado é vítima e ao mesmo tempo responsabilizado pela sua invisibilização, já que eles são “tímidos”, “calados”, “não interagem” e, ao mesmo tempo, se adaptam sem que seja necessária nenhuma intervenção direta por parte da escola, como se esse fosse um processo que se retroalimenta. Porque o estudante não pede ajuda, ele não tem suporte e, porque não tem suporte, ele precisa fazer o que

está ao seu alcance para dar conta de se manter na escola e cumprir com as suas demandas e com as expectativas que lhe são depositadas.

Esse relato reflete a necessidade de uma percepção mais cuidadosa e atenta em relação a todos os estudantes, não apenas aos migrantes e refugiados. Nesse caso, o que inicialmente foi interpretado como timidez era, na verdade, um período de adaptação. A reflexão crítica da professora mostra a importância de o educador questionar suas interpretações iniciais e buscar entender o contexto e o momento em que se encontra o estudante, a fim de não limitar seu potencial. O processo de interação com Lívia trouxe à professora um aprendizado sobre os desafios vivenciados pelos estudantes migrantes e refugiados e sobre a necessidade de flexibilidade e escuta ativa. Ela se tornou mais atenta aos sinais não verbais e mais comprometida em criar um ambiente favorável ao acolhimento da estudante. Essa experiência ilustra como a sensibilidade e a adaptação pedagógica permitiram à professora apoiar uma aluna que era inicialmente silenciosa, levando-a a se expressar com segurança, sem medo ou suposta “timidez”. A história de Lívia, assim como a de Diego, destaca o papel fundamental desempenhado pelo professor, de criar condições adequadas e acessíveis para que todos os estudantes, especialmente aqueles em situação de migração, tenham espaço e incentivo para se expressarem e se desenvolverem plenamente, saindo, assim, da zona de invisibilidade.

Quanto à função do professor nesse contexto, Cummins (2001) esclarece que não basta aceitar as diferenças, sejam elas culturais ou linguísticas, de forma passiva.

Não é suficiente que os professores aceitem passivamente as diferenças culturais e linguísticas das crianças; eles precisam avançar, por exemplo, com pôsteres em todos os idiomas representados, afixados em diferentes partes da escola, incentivando as crianças a escreverem, não apenas no idioma majoritário, mas também em sua língua materna (imprimindo livros bilíngues escritos pelas crianças) e em geral, criando um ambiente de ensino, no qual toda a experiência linguística e cultural da criança seja aceita e valorizada (Cummins, 2001, p. 19, 20).

Desse modo, o professor precisa estar atento para acolher os estudantes de maneira efetiva e proativa, seja propiciando situações durante as aulas, para que os estudantes façam uso da sua língua e cultura, seja construindo materiais bilíngues. A depender do modo como age e conduz suas práticas, o professor pode ter um potencial imensurável na construção de uma sala de aula multilíngue, sensível e acolhedora, com ações que reverberem em toda a escola. Ter consciência da importância da língua materna do estudante no contexto de ensino a migrantes e refugiados também é um passo importante para que o professor não o impeça de utilizar sua língua sempre que desejar, na falsa ideia de que, por estar no Brasil, deva,

obrigatoriamente, fazer uso da língua portuguesa e abandonar sua língua materna, reforçando a falácia de um país monolíngue.

Nesse sentido, Souza Santos (2007) defende a importância de um “diálogo horizontal” entre diferentes formas de conhecimento, no qual todos os saberes – incluindo a língua e a cultura dos migrantes – são tratados com igualdade e respeito, reforçando a importância de uma abordagem que valorize a diferença e permita que cada pessoa seja reconhecida como sujeito. Dessa forma, o direito à educação deve ser compreendido não como um direito de assimilação, mas como um direito de diferenciação, ou seja, o direito de aprender a partir da diversidade cultural das experiências próprias de cada indivíduo (Souza Santos, 2007). Ao falar do direito à diferenciação, Santos desafia a visão tradicional de educação, que busca a assimilação de todos ao mesmo padrão cultural e linguístico. Em lugar disso, o autor defende uma abordagem educacional que respeite e incorpore a diversidade cultural dos estudantes, garantindo que suas experiências e identidades culturais sejam reconhecidas e valorizadas dentro do espaço escolar. Esse tipo de educação contribui para um ambiente mais inclusivo e enriquecedor, onde todos os estudantes possam aprender e crescer de maneira autêntica e respeitosa (Souza Santos, 2007).

Como parte da descaracterização da imagem dos estudantes migrantes e refugiados, uma das pesquisadoras convidadas compartilhou um relato ilustrativo, que evidencia os perigos das falsas representações construídas no ambiente escolar. No caso narrado a seguir, o estudante migrante foi erroneamente percebido como surdo, devido à sua dificuldade em se comunicar em língua portuguesa. O episódio envolve uma estudante de graduação em Letras que, ao iniciar as aulas de PLAc para esse aluno, dirige-se a ele em espanhol, sua língua materna. A cena surpreende a coordenação da escola, que se mostra impressionada com a desenvoltura do estudante e com sua capacidade de comunicação. Segundo a coordenação, havia, na escola, pessoas que acreditavam que o aluno fosse “mudo”, um equívoco que reflete a necessidade de maior atenção aos estereótipos associados à ausência, nesse caso, da língua portuguesa.

Recorte 34 – Pesquisadora 1

A [Professora dos Anos Iniciais] falou sobre a timidez, a gente teve um aluno colombiano é... que ele é... uma... uma... foi uma... uma voluntária aqui que fez, ela ensinou português numa... na... numa escola municipal como parte de uma disciplina, sabe? Aqui da UFMG. E aí é... ela chegou na escola pra conhecer o aluno e falou com ele em espanhol. Aí tava a coordenadora da escola, a diretora, acho que o pai do menino e mais alguns agentes lá da escola. E aí ele foi e falou com ela, desembolou a falar. Falou, falou, falou, falou, falou, falou, falou um monte em espanhol com ela. Ela era... ela ia dar uma aula de português pra ele, né?

E aí o pessoal falou assim, a coordenadora falou: “gente, eu tô chocada com esse menino, ele fala muito. E a gente... tinha gente aqui que achava que ele era mudo”. Entendeu? **Tinha gente que achava que ele era mudo.** Sabe? Então... e aí falou na língua dele, ele desembolou a falar. Então assim às vezes o que a gente acha que é timidez é mesmo assim ó: “eu queria falar com você, eu tô doido pra falar com você um monte de coisa, mas eu não dou conta de falar ainda”, sabe?

(3º Encontro de Formação, 18 out. 2022)

Esse relato revela um aspecto crucial da experiência educacional com estudantes migrantes e refugiados, de modo a apontar como a barreira linguística pode ser severamente mal interpretada. A história mostra como, ao interagir na sua língua materna, o estudante demonstra expressividade e desenvoltura, características que passaram despercebidas por aqueles que mantinham contato com o estudante apenas em português. A análise desse trecho passa por alguns pontos importantes. O primeiro deles diz respeito à falha na interpretação de timidez ou “mudez” atribuída ao estudante. Parte da escola considera que o estudante colombiano era “mudo” devido ao seu silêncio nas interações em língua portuguesa. Essa situação ilustra cenas recorrentes vividas por estudantes migrantes não falantes de português, em que seu silêncio passa a ser interpretado como uma recusa à interação, timidez ou algum tipo de transtorno. Nesse cenário fica claro que o estudante permanecia calado não por ausência do desejo de falar, mas pelas condições limitantes de comunicação.

A interação em espanhol, da voluntária com o aluno, passa a ser um ponto de virada. Assim que ele detecta uma situação favorável para que se expresse em sua língua materna, ele se mostra completamente capaz de se comunicar e até mesmo sedento por isso. Esse episódio evidencia o quanto é fundamental que os estudantes migrantes e refugiados tenham acesso a algum tipo de suporte linguístico, que possa incluir, de algum modo, a presença da sua língua materna nas interações, além do uso de livros de literatura e materiais bilíngues. Recursos como esse facilitam a expressão oral e oportunizam conhecer mais o estudante e suas demandas, construindo um ambiente mais favorável ao aprendizado. Por outro lado, o aprendizado da língua portuguesa também se impõe como uma ação que pode propiciar autonomia e confiança ao estudante, a partir da construção de um ambiente favorável para se comunicar com segurança e respeito.

O choque da coordenadora e dos outros membros da equipe pedagógica ao ouvirem o aluno se comunicar em espanhol pode ser visto como um momento-chave para a conscientização da importância da presença da língua materna do estudante dentro do espaço escolar. Esse episódio pode servir de alerta para que a escola reflita sobre suas práticas de

acolhimento e sobre a necessidade de adaptação às abordagens e estratégias utilizadas para melhor apoiar os estudantes, independentemente da sua nacionalidade. Ao mesmo tempo, esse caso demonstra que, ao reconhecer a língua do aluno, a escola pode, mais facilmente, promover sua inserção de maneira prática e significativa. Essa experiência serve, também, como um alerta para que cenas como essa não voltem a se repetir no acolhimento de estudantes migrantes e refugiados dentro das escolas.

Os trechos reproduzidos revelam a importância de não descaracterizarmos os estudantes ou rotulá-los a partir de impressões próprias ou subtendidos. Ao considerarmos o estudante migrante e refugiado como uma criança ou adolescente tímido (ou “mudo”), corremos o risco de atribuir à causa do seu silêncio uma característica que falseia uma realidade que demanda atenção e urgência. Ao não detectar, de maneira assertiva, o motivo que o silencia, a escola retarda uma intervenção que deveria ser proposta desde o momento em que o estudante é matriculado. Afirmar que o estudante migrante ou refugiado é tímido, por exemplo, é mais uma maneira de invisibilizar esse público, suas particularidades e especificidades e, ao mesmo tempo, de justificar a ausência de ações que solucionem questões escondidas por trás desses estereótipos.

4.3.5 *Perturbação*

A percepção dos estudantes como um “problema” apareceu nos Encontros de Formação, a partir da tentativa de negação desse estereótipo, como um exercício de se posicionar contrariamente àquilo que de fato se acredita. Nesses casos, o comunicador lança mão de algo já dito como forma de se colocar contrário a essas construções sociais expressamente depreciativas. No trecho seguinte, a Professora da EJA apresenta sua apreciação em relação ao acolhimento do estudante refugiado em sua sala de aula, como um aprendizado e, por duas vezes, ela diz não vê-lo como um problema, o que pressupõe a concepção prévia de que alunos migrantes e refugiados constituem um “problema”.

Recorte 35 – Professora da EJA

É... foi um prazer enorme, a gente aprendeu muito com ele em sala. Foi muito bom ter recebido ele. **Ele não foi hora nenhuma visto como um problema**, mas assim, como uma forma da gente... a gente se sentiu um pouco desafiada e sente até hoje, né? Mas **de forma nenhuma ele foi interpretado como um problema** ou uma coisa a mais que... que... que... que... demandasse mais do professor. Isso não.

(1º Encontro de Formação, 09 ago. 2022)

Ao afirmar que o estudante “não foi hora nenhuma visto como um problema”, a professora sugere que houve um acolhimento respeitoso e digno, que considera o aluno em sua individualidade, incluindo suas diferenças culturais e linguísticas. Esse tipo de acolhimento é essencial para que os estudantes migrantes e refugiados possam se sentir pertencentes, parte da escola e seguros, elementos essenciais para o seu desenvolvimento social e emocional. Por outro lado, em uma análise mais profunda, podemos observar que a fala da professora contrasta com a visão comum de que os estudantes migrantes e refugiados são um problema, em uma tentativa de desconstruí-la a partir do seu relato. Ela também afirma que foi um “prazer enorme” e que foi “muito bom” recebê-lo em sua sala de aula como, possivelmente, uma forma de positivar a recepção do estudante por ela e pela turma. Ela afirma se sentir desafiada, contudo, logo em seguida, contrariamente, acrescenta que, de forma nenhuma, ele foi interpretado como uma coisa que demandasse mais do professor: “Mas **de forma nenhuma ele foi interpretado como um problema** ou uma coisa a mais que... que... que... que... demandasse mais do professor. Isso não.”. No entanto, se acolher um estudante migrante e refugiado lhe gera desafios, conseqüentemente, espera-se que haja mais dedicação por parte da professora, para que sejam feitas intervenções específicas que superem esses obstáculos. Representações como as feitas pela professora, em que a imagem do estudante é atrelada a “problema”, aparecem, na maioria das vezes, de forma sutil, sensível, sem que a própria pessoa que as profere consiga percebê-la e são exatamente essas circunstâncias veladas as reveladoras de ideias preconcebidas.

Concepções como essa reforçam uma suposta resistência à presença de diferentes grupos em alguns territórios, conforme apontado por Cummins (2001, p. 19). Em um grande número de países, grupos neofascistas encorajam abertamente uma política racista frente a grupos de imigração ou grupos sociais culturalmente diferentes. Segundo o autor, alguns grupos

definem a presença de diferentes grupos como um “problema” e veem poucas vantagens em sua presença na sociedade. Eles temem que essa diversidade cultural, racial e religiosa ameace a identidade do país anfitrião. Como resultado, eles implementam uma política educacional projetada para fazer com que o “problema desapareça” (Cummins, 2001, p. 19, tradução nossa).³³

Cummins (2001) aponta que a presença da diversidade é, em alguns contextos, interpretada como uma ameaça por alguns países. O medo e a resistência advindos dessa visão refletem um olhar etnocêntrico, em que a identidade nacional é entendida como homogênea e, por isso, deve ser protegida contra influências “externas” trazidas por migrantes e grupos culturalmente diversos. Essa visão contribui para atitudes xenofóbicas e políticas excludentes, impulsionadas por ideologias que consideram esses grupos um “problema” a ser controlado ou eliminado. Em alguns países, especialmente onde movimentos nacionalistas e neofascistas têm crescido, esses grupos promovem abertamente uma política racista, contrária à migração, encorajando a exclusão e a marginalização de grupos minoritarizados, o que se reflete em políticas que limitam os direitos e o acesso desses grupos à educação e a outros serviços públicos.

Dentro das escolas, essa ideologia se manifesta na forma de políticas educacionais que buscam assimilar ou silenciar a diversidade cultural dos estudantes, tratando suas diferenças como algo a ser escondido ou neutralizado. Em vez de promover o reconhecimento e a valorização da diversidade, tais políticas tendem a reforçar um modelo de uniformidade cultural que impede o diálogo intercultural e o enriquecimento mútuo. Cummins (2001) critica essa postura ao sugerir que, ao ver a diversidade como uma ameaça em vez de vantagem, esses sistemas educacionais negam a inclusão genuína e a construção de uma sociedade mais plural e justa.

Essa reflexão nos leva ao trecho seguinte, em que, por meio da exposição da diretora, se podem ver revelados estereótipos e representações. A diretora explica: “a gente não teve, graças a Deus, nenhuma situação de... de *bullying* ou de... de... de zoar... ou... eles, sabe? Não... não existiu isso, muito pelo contrário” (Diretora – Encontro de Formação 2). Nessa situação, ela expressa alívio pela ausência de *bullying*, o que levanta a questão de que havia uma expectativa da sua parte de que isso, em algum momento, aconteceria. O “graças a Deus” implica que o estudante migrante poderia se tornar alvo de discriminação ou zombaria, o que,

³³ Ils définissent cependant la présence des différents groupes comme un “problème”, et ne voient que peu d’avantages à leur présence dans la société d’accueil. Ils ont peur que cette diversité culturelle, “raciale” et religieuse, menace l’identité du pays hôte. Par conséquent, ils mettent en oeuvre une politique de l’enseignement destinée à faire disparaître le “problème.”

paradoxalmente, reforça uma visão de que ele seria uma figura “diferente” ou geraria algum tipo de motivação que despertasse uma atitude nada adequada por parte dos estudantes. Em outras palavras, a expectativa pelo *bullying* sugere uma percepção, ainda que implícita ou inconsciente, de que o estudante migrante poderia não ser totalmente aceito e que sua presença representaria uma possibilidade de conflito.

A diretora utiliza a locução “muito pelo contrário” como um contradiscurso, buscando reforçar a ideia de que a inclusão do aluno ocorreu sem grandes desafios. No entanto, a sua própria exposição acaba revelando nuances que contradizem essa afirmação. Essa escolha linguística pode atuar como um mecanismo para suavizar ou ocultar micro exclusões e barreiras sutis que, embora não explicitamente reconhecidas, impactam negativamente o senso de pertencimento do estudante. Atitudes aparentemente inofensivas, como gestos de indiferença ou a falta de iniciativa de colegas para integrá-lo, podem não ser identificadas como *bullying*, mas, ainda assim, contribuem para a construção de um ambiente menos acolhedor, comprometendo a experiência de inclusão plena.

Uma situação similar é apresentada pela Professora da EJA, que compartilha sua suposta expectativa de possíveis problemas que poderiam surgir a partir da presença do seu estudante refugiado em sala de aula:

Recorte 36 – Professora da EJA

Então, assim, a gente tem várias situações de brincadeira é... tem um aluno que não conseguia falar o nome dele de jeito nenhum, então só chamava ele de Rabadah. O Rabadah, o Rabadah... e ele aceitou isso numa boa. No momento eu falei assim **“pronto, começamos com o primeiro problema”**.

(1º Encontro de Formação, 09 ago. 2022)

A professora se preocupa com o desfecho de uma situação criada por seu estudante brasileiro, ao não saber como pronunciar o nome do colega e, assim, chamá-lo por um apelido (Rabadah). Ao mesmo tempo, a fala revela que a professora identificou essa situação como o “primeiro problema”, indicando uma consciência de que aquele apelido poderia representar uma questão mais complexa do que uma simples adaptação ou brincadeira. A dicotomia “problema” e “brincadeira” revelam uma ambiguidade, pois o que a princípio é visto como uma brincadeira pelo colega brasileiro poderia se transformar em um problema para a professora. Essa mudança de tom revela que, ao mesmo tempo em que a professora tenta normalizar a

situação de maneira leve e natural, ela reconhece que algo não está certo. Isso sugere que, embora o apelido tenha sido “aceito” pelo estudante migrante, existe, ainda assim, um incômodo subjacente – tanto da parte da professora, quanto potencialmente do estudante, mesmo que ele não o expresse abertamente.

O uso do apelido como redução da identidade do estudante também aponta uma questão a ser refletida. No contexto de um estudante refugiado, o apelido “Rabadah” pode ser problemático por várias razões. Os nomes carregam identidades e significados culturais profundos, especialmente para alunos que estão em processo de adaptação a uma nova língua e cultura. A incapacidade de se ver reconhecido pelo seu próprio nome, pode, para ele, significar uma perda de identidade. O apelido, ainda que aparentemente inofensivo, representa uma redução simbólica da identidade do estudante, que passa a ser reconhecido por seu colega por um nome que não é o seu. Isso pode reforçar a ideia de que ele, como indivíduo, não é totalmente aceito em sua diferença.

Assim como os estudantes migrantes e refugiados são localizados como um problema, Skliar (2003, p. 42) adverte para o fato de que na Educação a “diversidade” também é pensada e produzida como tal, a partir de:

- a) um problema;
- b) um problema considerado de recente data;
- c) um problema que começa no outro, na sua existência, ou melhor dito, na sua experiência de ser outro;
- d) o mesmo problema que aquele da heterogeneidade já antes indesejável;
- [...]
- f) um problema educativo que parece de todos mas que acaba se focalizando exclusivamente nos sujeitos considerados problemáticos;
- g) um problema do outro, cuja única resposta possível da nossa parte é a nossa tolerância, o nosso respeito, a nossa aceitação, o nosso reconhecimento;
- h) porém, a tolerância, o respeito, a aceitação, acabam sendo apenas conteúdos curriculares a serem avaliados no outro;
- i) a finalidade de tanto eufemismo e problematização do outro não é outra coisa que o antigo e único objeto do avanço no conhecimento curricular. Índios, imigrantes, surdos, pobres, nômades etc., constituem nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, em adiante) do Brasil – Adaptações Curriculares (1999), esses outros com necessidades especiais que encontram nesse discurso uma estranha referência de unanimidade e igualdade na experiência de ser outros (Skliar, 2003, p. 42)

A associação entre a percepção dos estudantes migrantes e refugiados como um “problema” e as advertências de Skliar (2003) sobre a construção da diversidade como problemática na Educação revelam dinâmicas similares de exclusão e marginalização. Skliar expõe como a diversidade é frequentemente tratada como uma questão que precisa ser resolvida, muitas vezes deslocando o foco das instituições e das estruturas para o indivíduo que encarna a diferença. Assim, migrantes e refugiados, tal como outros sujeitos historicamente

marginalizados (indígenas, surdos, pobres, nômades), são frequentemente colocados em uma posição de outro problemático, cujas especificidades demandam tolerância e aceitação por parte de uma norma hegemônica.

No caso dos estudantes migrantes e refugiados, a educação os localiza como uma “heterogeneidade indesejável”. As adaptações curriculares e práticas escolares, muitas vezes, traduzem-se em respostas superficiais, que abordam a diversidade como um conteúdo curricular, e não como uma transformação estrutural. Esse enquadramento reforça a percepção de que o “problema” reside no sujeito e não nas falhas do sistema em criar espaços e práticas verdadeiramente inclusivos. Além disso, a ideia de que “o problema começa no outro” reflete a dificuldade em reconhecer que o desafio da inclusão é, em grande parte, uma questão sistemática, e não uma condição inerente aos migrantes e refugiados. A responsabilização dos sujeitos pela sua própria integração desconsidera o papel das políticas educacionais, currículos e práticas pedagógicas na perpetuação de barreiras. O foco em “tolerância, respeito e aceitação” muitas vezes se limita a ações pontuais e paternalistas, que mascaram a ausência de mudanças efetivas nas estruturas de ensino.

4.3.6 *Supervalorização*

Uma das representações referentes à presença dos estudantes migrantes e refugiados nas escolas diz respeito à ideia de que tê-los em sala de aula é como um presente, uma bênção, algo que engrandece e enobrece. Isso pode ser observado em algumas falas que buscam reforçar a representação contrária à imagem dos migrantes como um problema ou uma perturbação, o que pôde ser observado em cinco diferentes falas de uma mesma professora, em uma tentativa de demonstrar que seu estudante foi de fato bem acolhido e que ela se sentia privilegiada pela oportunidade de tê-lo em sua sala de aula.

Recorte 37 – Professora dos Anos Iniciais

E eu recebi esse ano, eu recebi o **presente**, o Diego. [...]

E junto a isso, né, a gente tem o desafio aí dos alunos estrangeiros. E esse ano eu falo que foi um **presente** também que eu recebi, né? Eu recebi esse ano o Diego, que foi realmente uma surpresa. [...]

Nós somos **agraciadas** porque **apesar de ser estrangeiros** eles são muito fofos [...]

Tem sido **gratificante**, né, ter esse desafio aí e superar a cada dia. [...]

No início, foi desesperador, mas agora a gente tá caminhando aí. Tenho visto avanço, a gente vai acalmando o coração, né? E é muito **gratificante** trabalhar com uma criança assim.

(3º Encontro de Formação, 18 out. 2022)

No terceiro trecho (“Nós somos **agraciadas** porque **apesar de ser estrangeiros** eles são muito fofos”), embora a intenção da professora seja a de se colocar numa posição bondosa, de alguém que acolhe efetivamente seus estudantes migrantes e refugiados com empatia e atenção, ela acaba deixando transparecer alguns estereótipos que denotam uma ideia contrária ao que ela explicitamente diz. Ao fazer uso da conjunção concessiva “apesar”, ela aponta para um olhar negativo e depreciativo em relação ao seu estudante migrante. O que pode ser observado é que, por meio dessa fala, ser estrangeiro carrega consigo um peso de algo indesejado, de algum prejuízo. Por outro lado, ela afirma: “eles são muito fofos”, numa tentativa de dizer que ela vê qualidades onde supostamente elas não existem. No trecho reproduzido acima, ela tenta usar um discurso politicamente correto, com a intenção de corresponder às expectativas do público que a escuta. Sua intenção primeira é dizer que foram agraciadas, que os seus estudantes “estrangeiros” são fofos, contudo, ela falha e seu discurso vai na contramão das suas intenções.

Por meio dos cinco trechos, a professora busca construir a imagem de alguém que entende a importância do acolhimento digno e efetivo dos estudantes migrantes, contudo ela deixa escapar alguns estereótipos que a acompanham, como enxergá-los como um problema. Ela tenta, recorrentemente, convencer as pessoas que assistiam à formação de que o seu trabalho estava sendo bem feito, de que seu estudante era devidamente acolhido, quase que em uma atitude de prestação de contas, de justificativa. Isso pode ser percebido pela recorrência de falas que, expressamente, positivam o estudante migrante e refugiado, mesmo que existam nuances que provem o contrário.

Além da Professora Alfabetizadora, uma Professora Espectadora também apresenta um relato que compara os estudantes afegãos a presentes. Apesar dos desafios, ela afirma ser “muito gostoso” o trabalho feito com eles.

Recorte 38 – Professora Espectadora 2

Eu coordeno hoje é... umas turmas na EJA, né, e esse trabalho que eu faço com o grupo de afegãos não foi diretamente primeiro na escola, foi primeiro no trabalho voluntário e a igreja, mas eu já **ganhei** nove. Eu **ganhei** nove, cada um de um jeito. Cada um numa idade, de 4 a 40 anos (risos). Mas assim foi muito desafiador, tem sido. E hoje, quatro, né, quatro das crianças estão aqui na minha escola de dia, né, e as duas adolescentes estão em outra escola que é a gente também que conduziu e fez a matrícula, igual a [menciona a Pesquisadora 1] fez aí do grupo que ela tá atendendo e é muito bom, né? Eu compartilhei de muitos sentimentos desse aí que você, né, falou **porque é muito gostoso**. A gente se sente mesmo **presenteado**.

(4º Encontro de Formação, 22 nov. 2022)

A Professora Espectadora afirma que “ganhou” nove afegãos em função do trabalho voluntário que desempenha na igreja. O uso do verbo “ganhar”, por si só, pressupõe a ideia de presente, de algo valioso. Ela explica que, antes de desenvolver o trabalho na escola, ela começou o contato com o grupo de estudantes de forma voluntária, por meio da igreja, o que reforça o caráter do voluntariado no contexto das migrações (Amado, 2013; Lopez, 2016), apontado por Lopez (2016, p. 139) como uma marca da falta de articulação de políticas públicas.

O discurso que reserva ao estudante migrante e refugiado o lugar da bênção, da riqueza ou como um dom que ajuda a sociedade a crescer está em consonância com o discurso religioso cristão, de que devemos ser caridosos e benevolentes com o próximo. Líderes religiosos, em seus discursos, chamam a atenção para a necessidade de acolher o outro, especialmente, os migrantes, vistos como uma bênção para as comunidades que os acolhem, já que trazem consigo dons e riquezas. Talvez, daí venha, em parte, o estereótipo do migrante como um presente, como uma bênção, uma dádiva, um dom.

4.3.7 *Compensação*

Durante os Encontros de Formação e em conversas com escolas e estudantes, uma das características recorrentes dos estudantes migrantes e refugiados, independentemente da nacionalidade, é a suposta facilidade que possuem com os números. Dentre as disciplinas escolares, a matemática é a que menor dificuldade gera aos estudantes. Essas falas, muitas vezes, aparecem como uma espécie de positividade ou compensação, uma vez que as competências linguísticas, até aquele momento, não tenham sido alcançadas como a escola

esperaria. Assim, a facilidade em matemática ou o fato de ser bom de bola, por exemplo, pode aparecer como uma forma de contrabalançar uma dificuldade (a barreira linguística) que o estudante enfrenta. Esse tipo de abordagem, embora cheia de boas intenções, acaba reforçando a ideia de que a competência do estudante migrante e refugiado precisa ser compensada para que ele seja valorizado. Desse modo, sugere-se que a habilidade em outras áreas serviria como um contraponto para a falta de proficiência em língua portuguesa, o que, de maneira implícita, pode subestimar as potencialidades do aluno de forma mais ampla. Isso pode ser observado no seguinte trecho:

Recorte 39 – Diretora

E uma coisa que a [professora] trouxe que **as meninas tinham muita facilidade em matemática**, né, as meninas adolescentes lá... lá atrás em 2018. Ele... esses... esses... isso já é uma... uma realidade que a gente percebe que as meninas hoje, **as professoras falaram que matemática tá tranquilo**. Então a... a barreira, vamos dizer assim, a dificuldade, o desafio tá mesmo na língua e talvez porque eles sabem aquilo ali. Se a gente, né, fosse a... fosse perguntar aquilo ali pra eles na na... na... língua que eles entendessem eles iam saber responder corretamente.

(2º Encontro de Formação, 13 set. 2022)

As professoras observam que, enquanto os alunos apresentam bom rendimento em matemática, a barreira linguística segue representando o maior desafio no processo de aprendizagem. Essa análise revela aspectos importantes sobre a avaliação das habilidades dos estudantes migrantes e refugiados e as implicações de se basear exclusivamente na proficiência linguística como parâmetro para o sucesso escolar. Esse trecho marca, também, que as dificuldades que os estudantes enfrentam não estão ligadas necessariamente a uma falta de compreensão dos conteúdos das disciplinas, mas sim, a uma falta de fluência na língua por meio da qual os conteúdos são ministrados. O comentário “se a gente fosse perguntar aquilo ali pra eles na língua que eles entendessem, eles iriam saber responder corretamente” indica que a diversidade linguística pode mascarar o conhecimento que possuem esses estudantes. Esse aspecto ressalta a importância de abordagens de ensino que sejam cultural e linguisticamente sensíveis, reconhecendo que a baixa proficiência na língua de escolarização não deve ser parâmetro para mensurar o conhecimento acadêmico dos estudantes.

No âmbito das avaliações, as professoras sinalizam a necessidade de métodos que reconheçam e levem em consideração o contexto linguístico dos estudantes. Testes e avaliações que dependam exclusivamente de uma língua por meio da qual o estudante não se sente

confortável ou seguro certamente darão um falso diagnóstico do real potencial e das habilidades dos estudantes. Métodos mais acessíveis, como o uso de apoio bilíngue ou avaliação diferenciada, podem possibilitar que os estudantes demonstrem seu conhecimento de forma mais justa.

A professora dos Anos Iniciais também comenta que seu aluno não apenas gosta de matemática, como termina as atividades rapidamente e nem mesmo a espera explicá-las para começar a resolvê-las.

Recorte 40 – Professora dos Anos Iniciais

Hoje eu até fiz uma experiência, né? Ele terminou a atividade de matemática bem rapidinho porque **matemática pra ele é super tranquilo**, né? **Sequência numérica ele dá conta**, na hora que eu dou atividade de continha, adição, subtração, ele nem espera eu explicar.

(3º Encontro de Formação, 18 out. 2022)

O comentário da professora destaca a habilidade do aluno em matemática como uma espécie de compensação em relação às suas competências linguísticas, refletindo, assim, uma positividade em um tom um tanto quanto negativo, já que, por outro lado, o discurso recorrente da professora diz respeito às dificuldades do estudante em relação à comunicação e à socialização. Observações como essa ajudam a entender como certas falas, ainda que enalteçam as qualidades do aluno, podem inadvertidamente reforçar uma visão limitadora ou condicional de sua capacidade ou valor.

A professora da Educação de Jovens e Adultos também traz a informação de que seu estudante apresenta bastante facilidade em matemática, ao contrário da maioria dos seus estudantes brasileiros, o que gerou entre a professora e o aluno um ato de cumplicidade, já que ele entendia que, se apresentasse a resposta aos colegas antes que a professora fizesse a correção, interferiria no desenvolvimento da turma:

Recorte 41 – Professora da EJA

(...) ele tem, por exemplo, uma **facilidade muito grande na matemática**. **A matemática pra ele era mais tranquila**, né? E aí, por vários motivos. E... ele percebia, o que eu achei interessante, que se ele desse logo a resposta ele atrapalharia o desenvolvimento da turma. Então ele se colocou nesse lugar assim meio que de parceria comigo (risos).

(1º Encontro de Formação, 09 ago. 2022)

A observação da professora reforça um tipo de positivação condicional, pois valoriza a capacidade em matemática, mas a partir da concepção de que em todas as outras áreas seu rendimento era inferior. Aparentemente, o que se tem em situações como essa é uma provável intenção de compensação, de positivar alguma característica do estudante migrante e refugiado em detrimento de todas as suas outras supostas faltas, conforme aponta o discurso da falta (Lopez, 2016; Diniz; Neves, 2018). Nesses casos, a facilidade do aprendizado das disciplinas de exatas compensa a “dificuldade” de aprendizado das outras disciplinas. O estudante não alcança média em língua portuguesa, ciências, história, geografia, mas consegue boas notas em matemática ou, não raras vezes, apresenta desenvoltura e motivação durante as aulas de educação física ou joga bola muito bem. Essa análise ressalta a importância de apoiar o aluno de forma integral, ajudando-o a desenvolver e a ser valorizado em todas as suas habilidades. É importante que o professor tenha consciência de que, no momento em que destaca algum ponto positivo de qualquer estudante, o faça sem que esta seja uma maneira de compensação ou de contrabalançar algum ponto em que apresente mais dificuldades.

Em uma experiência recente, estive junto com uma colega de trabalho em uma visita a uma escola que havia recebido três estudantes venezuelanos. Como parte do trabalho, entrávamos nas salas de aula em que cada um dos estudantes estava e começávamos a conversar com toda a turma em espanhol, numa tentativa de deslocamento dos colegas e professora para um lugar desconhecido e desconfortável, como normalmente acontece com os estudantes migrantes. Ao usar a língua espanhola como meio de comunicação, apenas os estudantes venezuelanos conseguiam interagir conosco. Em uma das salas onde entramos, ao usar essa dinâmica, foi possível perceber os olhos atentos da estudante e o sorriso de quem se sentia acolhida. Chamamos a atenção para o fato de que alguém ali nos entendia. Nossa tentativa era de um olhar mais sensível para a colega que, segundo informações da coordenação, parecia ter dificuldades de adaptação.

Durante o diálogo com a turma, foi nítida a mudança de perspectiva dos colegas em relação à estudante venezuelana, ao perceberem que ela falava além do português, em processo de aprendizagem, também a língua espanhola. Os colegas ficavam curiosos para entender tudo o que dizíamos, mas apenas ela era capaz de nos entender. Contudo, a professora nos interrompe para, diante de toda a turma, dizer que ela precisava estudar mais português porque na leitura ela não se saía bem, focalizando uma competência que estava ainda em processo de aquisição e que não deveria ser apontada ali, diante da turma da forma como fazia e menos ainda ter como parâmetro de comparação os estudantes brasileiros.

Cenas como essa também revelam uma postura contrária ao que propõe a compensação, adquirindo contornos de um reforço negativo para situações e características que os professores julgam inadequadas, fora dos padrões esperados, evidenciando algo apontado como prejuízo, fazendo com que o estudante se envergonhe de ser quem é, de usar sua língua materna e de parecer diferente. Reações como a da professora desconsideram a diversidade e a pluralidade da sala de aula, numa tentativa de manter viva a falácia de uma escola monolíngue, onde as línguas dos estudantes não merecem habitar.

4.4 Representações sobre o repertório linguístico dos estudantes migrantes e refugiados

Os repertórios linguísticos dos estudantes migrantes e refugiados, em vez de serem reconhecidos como recursos valiosos para a aprendizagem, são frequentemente alvo de representações estigmatizantes no contexto escolar. Essas representações moldam as expectativas pedagógicas, influenciam práticas avaliativas e impactam diretamente o modo como esses estudantes são acolhidos e integrados às rotinas escolares.

No decorrer desta pesquisa, foi possível identificar três sentidos recorrentes atribuídos aos repertórios linguísticos: como obstáculo, como inferior e como ausente ou insuficiente. Essas representações, ainda que distintas, partem de uma mesma lógica de desvalorização da diferença linguística, reforçando uma visão monolíngue e normativa da escola. O quadro a seguir sintetiza essas representações e suas implicações simbólicas:

Quadro 6 – Representação do repertório linguístico

Representação	Sentido atribuído ao repertório linguístico
Obstáculo	A língua materna é vista como uma barreira ao aprendizado e à comunicação, algo a ser superado.
Inferior	O repertório do estudante é considerado menos complexo ou menos válido que o português.
Insuficiente	Supõe-se que o estudante não possui proficiência plena em nenhuma língua (“ni ni”, Billiez, 2007), o que apaga suas competências reais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Essas representações operam como formas de silenciamento e exclusão simbólica, deslegitimando os saberes e as experiências linguísticas que os estudantes trazem consigo. Nos parágrafos seguintes, discutiremos como essas categorias emergiram na pesquisa e os efeitos que produzem nas práticas pedagógicas e nas políticas de acolhimento.

4.4.1 *Obstáculo*

Em resposta ao questionário, uma das escolas expôs sua compreensão de que a exposição a duas línguas compromete o aprendizado: “Filhas de mãe brasileira e pai libanês que não fala português. (...) As crianças compreendem algumas palavras/frases em português, porém ao falar utilizam as duas línguas, o que tem dificultado o entendimento.”. Observa-se a interpretação de que o contato com uma língua que não seja o português representa um entrave para a aprendizagem da língua portuguesa. A partir dessa perspectiva, é como se a língua falada pelo pai interferisse negativamente no desenvolvimento linguístico da criança.

Não raras vezes, o que se vê é a recomendação, pela escola à família, de que só se converse em casa em língua portuguesa. Outras vezes quem faz essa recomendação são pessoas que ocupam cargos de gestão dentro de núcleos criados para pensar a migração, como representantes da Secretaria Municipal de Educação. Contudo, a recomendação para que a família converse em português em casa revela uma tentativa de assimilação linguística que, além de ser ineficaz, pode ter efeitos negativos sobre a identidade cultural das crianças e adolescentes. Para famílias de origens culturais diversas, a língua materna não é apenas um meio de comunicação, mas um elo com as tradições, valores e cultura da sua família, do seu país e da sua história. Ao orientar que essa língua seja excluída do meio familiar, a escola e os gestores educacionais podem prejudicar a conexão identitária e emocional da criança com sua herança cultural. Recomendações como essa podem fazer com que a criança veja a sua língua e a sua cultura como “erradas”, “menores”, “desvalorizadas” ou “indesejadas”, impactando negativamente sua autoestima e sua relação com suas raízes culturais.

Além da assimilação linguística e cultural, a orientação de interdição da língua materna no ambiente familiar promove uma política do monolinguismo normativo, na qual o português é visto como a única língua possível e de valor, como se esta fosse uma condição para a sensação de pertencimento e, especialmente no âmbito escolar, de avanço e sucesso. Nesse sentido, ocorre o apagamento das línguas faladas pelos estudantes migrantes e refugiados, já que a atitude que presenciam na escola é de deslegitimação da língua que carregam. Com o tempo, a consequência é de que essas línguas deixem de ser faladas, levando a um abandono voluntário

ou involuntário, sobretudo se a criança ou adolescente internaliza a mensagem de que sua língua materna não é relevante ou não possui prestígio.

Desse modo, gestores e representantes da SMED que lidam com a pauta da migração têm uma responsabilidade profunda em promoverem políticas que incentivam a inclusão e o respeito à diversidade linguística. Ao recomendarem o uso exclusivo do português em substituição à língua materna, esses gestores perdem a oportunidade de apoiarem práticas bilíngues que favoreçam o desenvolvimento linguístico e cultural dos estudantes. Diferentes estudos e pesquisas no campo educacional (Cummins, 2001; Moro, 2014; Grosjean, 2015; Borges, 2021) já comprovaram que políticas de manutenção da língua de herança beneficiam o aprendizado da língua majoritária do país onde se encontram, pois reforça a base linguística geral da criança e criam uma transição mais suave e natural para a aquisição de ambas as línguas.

Por outro lado, em alguma medida, há também escolas que apresentam um olhar positivo quanto ao fenômeno do bilinguismo, ao considerarem que uma língua materna diferente do português não prejudicaria o aprendizado da criança. Isso é o que uma escola afirma ao apontar que a criança chegou com dois anos, falando algumas palavras em inglês, e hoje “já fala o português fluente”. O próprio uso do advérbio de tempo “já” denota a rapidez, na perspectiva da escola, com que a criança passou a falar com fluência a língua portuguesa. Segundo Flores (2013, p. 38), “muitos estudos linguísticos, (sobretudo da escola generativa), que incidem sobre a aquisição precoce de duas línguas na infância, têm comprovado que a mente humana está predisposta ao multilinguismo”. Portanto, mesmo que exista ainda a concepção retrógrada e o mito de que o bilinguismo (Grosjean, 2015) retarde e prejudique o aprendizado da criança, são notáveis avanços nesse cenário.

4.4.2 *Inferior*

Um dos desafios colocados pelas escolas como algo problemático durante os Encontros de Formação e que apareceu também nas respostas ao questionário foi a interferência de uma segunda língua sobre o português e o prejuízo que isso pode causar. Algumas escolas entendem, conforme os mitos apresentados por Grosjean (2015), que a presença de duas línguas pode provocar um retardo do aprendizado da língua em aquisição ou no desenvolvimento cognitivo da criança. Fato que comprova a reincidência dessa concepção é a defesa de que o uso de uma língua em casa e outra na escola dificulta o aprendizado da criança. Uma das escolas reforça essa ideia ao lançar a dúvida em resposta ao questionário: “Os dois tem dificuldades na fala,

não sabemos se é pelo fato de conviverem com dois idiomas e ainda com dialetos.” Aqui, a escola se refere a dois estudantes migrantes matriculados em sua instituição. Além de colocar como negativa a exposição de ambos a duas línguas, a escola acentua esse olhar estigmatizado ao acrescentar “e ainda com dialetos”, classificando os idiomas como menores e, ainda assim, como se a presença deles – dos “dialetos” – pudesse causar um prejuízo ainda maior, o que fortalece a ideia de supremacia de algumas línguas em relação a outras.

Essa concepção revela um imaginário monolíngue enraizado na cultura escolar, que associa o desenvolvimento linguístico ao domínio de uma única língua – preferencialmente a dominante no contexto nacional – e interpreta a presença de outras línguas como ruído ou obstáculo ao aprendizado, conforme discutido na subseção anterior. No entanto, essa ideia já foi amplamente refutada por estudos na área da psicolinguística e da educação bilíngue (Cummins, 2001; Grosjean, 2015), que demonstram que o contato com múltiplas línguas pode, na verdade, favorecer habilidades metalinguísticas, cognitivas e interculturais.

A leitura feita por algumas escolas parte de um enquadramento no qual o uso de duas línguas – especialmente se uma delas for socialmente desvalorizada – é interpretado como um entrave à aprendizagem, devendo, assim, ser apagada ou excluída. Essa perspectiva revela não apenas desconhecimento sobre o funcionamento da aquisição linguística em contextos multilíngues, mas também a internalização de uma lógica hierárquica que atribui valor diferenciado às línguas. A expressão “e ainda com dialetos”, presente na resposta da escola, exemplifica essa hierarquização ao colocar os dialetos em um lugar de menos prestígio, como se fossem uma forma inferior ou degradada de linguagem, reforçando estereótipos sobre sua suposta precariedade ou inadequação ao espaço escolar.

Essa postura de desvalorização das línguas, como adotada por algumas escolas, conseqüentemente, se estende à maneira como os professores se relacionam com o estudante, com sua cultura, como suas experiências e trajetórias, o que a curto ou médio prazo poderá gerar ao aluno migrante um desejo de apagamento da sua língua materna, já que de acordo com as imposições feitas pela escola, ela deverá ser abolida do espaço escolar, ou em casos mais graves, do espaço familiar também. Alguns professores explicitam: “se estamos no Brasil, eles precisam aprender português” ou “para passar de ano, eles precisam saber ler e escrever português” como se a língua de escolarização devesse substituir a língua materna e as duas não pudessem coexistir.

Algumas visões e posturas operam segundo o que Hall (2016) denomina de regimes de representação, que constroem e naturalizam sentidos sobre os sujeitos e seus modos de ser. Nesse regime, a língua do outro, quando não é a língua legitimada pelo Estado e pela escola, é

convertida em marcador de déficit, o que contribui para a construção simbólica do estudante migrante como “um problema escolar”, conforme já discutido. Trata-se de uma prática discursiva que inferioriza determinadas formas de falar, silencia saberes e experiências plurilíngues e reproduz, no cotidiano escolar, relações desiguais de poder entre línguas e entre sujeitos.

Essa perspectiva está presente também no trecho 21, já reproduzido anteriormente, o qual retomamos a seguir.

Recorte 21 – Professora dos Anos Iniciais

Ele conversou um pouquinho com o Diego e já de cara ele me falou: **“ó, o mandarim dele não é bom”**. Aí eu falei assim: “mas como assim? Ele é chinês? Ele veio da China? Ou ele é japonês?”. Né? Eu tentando entender. E ele falou assim: “Eu não sei”. Eu falei assim: “Ele nasceu no Brasil? Pergunta pra ele?”. Aí ele falou assim: “Ele não fala, ele é muito tímido”. Aí eu falei assim: “Meu Deus do céu. Como é que eu vou fazer agora?”

(3º Encontro de Formação, 18 out. 2022)

Nesse recorte, é possível ver explícitas as incertezas e ansiedades que atravessam a atuação docente diante de um estudante cuja identidade linguística e cultural escapa às classificações comumente reconhecíveis. A primeira reação da professora, ao receber do estagiário a informação de que “o mandarim dele não é bom”, já é reveladora da presença de uma lógica de julgamento da proficiência linguística segundo critérios normativos e monolíngues. A suposta “insuficiência” no mandarim é enunciada como um problema sem que haja clareza sobre a origem linguística do estudante, o que já demonstra o quanto essas categorias (“chinês”, “japonês”, “mandarim”) são mobilizadas de forma genérica, muitas vezes desinformada, e baseadas em estereótipos raciais e linguísticos.

A enunciação “ele não fala, ele é muito tímido” é igualmente significativa: a ausência de fala ou a não manifestação linguística imediata pode ser interpretada como traço de personalidade, apagando outras possibilidades – como o silêncio como estratégia de observação, de resguardo identitário ou mesmo de resistência. Esse apagamento desconsidera, como apontam Garcia (2009) e Cummins (2001), as dinâmicas complexas do uso de línguas em contextos multilíngues e migratórios. O estudante pode estar transitando entre repertórios diversos, sem serem reconhecidos pela escola como legítimos.

A tentativa da professora de classificar o estudante por meio de categorias como “chinês” ou “japonês” também revela um esforço de fixação identitária baseado em estereótipos raciais e linguísticos, como se a identidade linguística estivesse rigidamente atrelada à nacionalidade ou etnia presumida. Essa associação essencializa e reforça a ideia de que certos corpos “deveriam” falar determinadas línguas – e falá-las de forma fluente e normativa – sob pena de serem considerados “menos autênticos” ou “incompletos”. A língua, desse modo, aparece como critério de valoração do sujeito: se ele não domina “bem” o idioma que se espera dele, sua identidade e sua legitimidade na escola são colocadas em dúvida. Trata-se, portanto, de mais um exemplo em que a linguagem do outro, quando não reconhecida pela norma institucional, é tratada como menos válida, menos útil ou menos desejável. Essa desvalorização da língua se articula à desvalorização do próprio sujeito, em uma lógica que nega reconhecimento e reproduz exclusões.

A angústia expressa pela professora em sua fala final revela o despreparo institucional e formativo para lidar com a heterogeneidade linguística e cultural. Ao mesmo tempo, evidencia que a dificuldade não está, necessariamente, no estudante, mas na ausência de políticas linguísticas que reconheçam e acolham a diversidade de repertórios linguísticos e culturais. A ausência de conhecimento mais preciso sobre o estudante e sua história revela também a falta de espaços estruturados de escuta e diálogo com as famílias e com os próprios estudantes, que poderiam contribuir para uma compreensão mais ampla e segura de suas trajetórias.

Por outro lado, a afirmação do estagiário de que o mandarim falado pelo estudante chinês não é bom levanta um questionamento: o que seria, então, um mandarim “bom”? Talvez o próprio estagiário tenha aprendido uma outra variante do mandarim ou não seja proficiente na língua a ponto de entender o que diz o estudante. Em casos como esse, é importante que haja uma mudança de olhar e posicionamento para nos questionarmos se são os estudantes que não falam bem sua língua materna ou se somos nós que não temos competência linguística suficiente para compreendê-los.

4.4.3 *Nem uma, nem outra*

Uma das escolas salienta a ideia positiva sobre o bilinguismo ao afirmar que “a aluna fala a língua portuguesa com bastante fluência na escola, a mãe relatou que em casa só fala o espanhol”, ou seja, o fato de a estudante se comunicar em espanhol em casa não interfere na sua aquisição da língua portuguesa na escola. Contudo, a mesma escola se contradiz ao apresentar seu parecer sobre outra estudante quando afirma: “os pais relataram que em casa a

família só se comunica em francês. Sendo assim, observamos certa dificuldade de [a aluna] em entender os comandos da professora na língua portuguesa, mas a mesma está avançando a cada dia”. Ou seja, a escola atribui a dificuldade da aluna ao fato de se comunicar em duas línguas diferentes no seu dia a dia (francês em casa e português na escola). Por outro lado, afirma que ela avança a cada dia, demonstrando assim um discurso ambíguo e paradoxal quanto à evolução da estudante, já que tanto reconhece os benefícios da exposição às duas línguas, quanto atribui dificuldades de aprendizagem pelo fato de a criança lidar com duas línguas diferentes ao mesmo tempo.

A escola parece simplificar o processo de aprendizado bilíngue ao vincular as dificuldades de uma criança migrante exclusivamente ao fato de falar outra língua em casa, ignorando que o avanço da proficiência em um novo idioma pode variar entre indivíduos, além de ser processual e demandar tempo. O aprendizado de uma segunda língua, especialmente em uma experiência de imersão, pode ser uma jornada rica e desafiadora, que envolve diversos aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Quando alguém está imerso em um ambiente onde a segunda língua é predominante, os estímulos são constantes, o que acelera o processo de aquisição linguística e cultural. Desse modo, a atribuição direta entre a dificuldade e o uso de outra língua sugere uma falta de compreensão sobre essa adaptação, desconsiderando que o avanço em língua portuguesa pode ocorrer com o tempo e a exposição contínua, como a própria escola observou que a criança “avança a cada dia”.

A incompreensão sobre o processo de aquisição de uma segunda língua também apareceu no Encontro de Formação 3, em que a professora dos Anos Iniciais, inicialmente, relata a sua dúvida quanto à nacionalidade do seu estudante (se brasileiro ou chinês) no momento em que o recebe em sua sala de aula. Ao final do encontro, aberto o momento para as perguntas, uma Professora Espectadora questiona se, ao final, foi desvendada a nacionalidade do estudante, ao que a Professora dos Anos Iniciais responde:

Recorte 42 – Professora dos Anos Iniciais

Ele nasceu no Brasil, mas por isso que ele tinha, acredito que **por isso que ele tinha essa confusão. Ele teve contato com as duas línguas: dentro de casa o mandarim fluente, né, e às vezes saindo na rua e ouvindo o português. Então ele não conseguiu nem focar, né... nem desenvolver o mandarim, nem desenvolver o português.** Mas agora acredito que na escola, né, ele... ele tá conseguindo... ele consegue se expressar, se comunicar. Agora de forma bem mais assertiva, até com os colegas.

(3º Encontro de Formação, 18 out. 2022)

Nesse trecho, fica evidente a forma como a professora entende a aquisição de duas línguas. Segundo ela, seu estudante chinês não conseguiu focar em uma única língua, ou seja, não desenvolveu nem o mandarim, nem o português, já que, em casa, a família conversava em mandarim, mas, no ambiente social, a comunicação se dava em português, como se o fato de ter contato com duas línguas levasse o estudante a uma suposta “confusão linguística”, interferindo no desenvolvimento pleno de ambas. Na perspectiva da professora, duas línguas não podem ser aprendidas simultaneamente. O estagiário de mandarim também contribui de alguma maneira para a compreensão de que o estudante chinês não falava bem mandarim ao afirmar que o mandarim dele não era bom. Isso reflete a concepção que se tem do que significa aprender uma língua, como se estivesse em compartimento separado, e aprender duas ao mesmo tempo poderia prejudicar o desenvolvimento de uma em relação a outra.

Concluída a explicação, a Professora Espectadora interage novamente dizendo: “então ele fala o mandarês, né? É um mandarim com o português, aquela mistura, nenhum e nem outro (risos)” (Professora Espectadora 1 – Encontro de Formação 3). O comentário da professora reforça a ideia de que o aluno não se comunicava bem em nenhum dos dois idiomas, evento cunhado por Billiez (2007) como “ni ni”, que significa “nem nem”, ou seja, a partir da concepção de bilinguismo como a soma perfeita de dois monolinguismos, conclui-se que o estudante não fala “bem” nenhuma das duas línguas (nem a materna, nem a língua do país onde se encontra). Comentários como o que foi feito pela professora reincidentem em estereótipos que nada ajudam no acolhimento do estudante migrante, reforçando o discurso da falta (Diniz; Neves, 2018), já que, na visão das docentes, falta ao estudante migrante tanto o conhecimento da sua própria língua materna, quanto o conhecimento da língua portuguesa, a qual lhe é exigida na escola.

Quanto à aprendizagem do português como língua de escolarização, é preciso que se tenha consciência de que o aprendizado de uma ou mais línguas não pode mais ser considerado segundo o conceito monolíngue, ou seja, como um conjunto de sistemas linguísticos distintos e independentes, que podem ser colocados em confronto para aquisição ou mesmo ‘domínio’. As línguas não devem ser consideradas em relação bilíngue e dicotômicas, face a face (Castelotti, 2001; Coste, 2001), como era tradicionalmente o caso, mas sim, em suas complexas inter-relações, que dão às línguas um repertório (Ducancel; Simon, 2004).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do crescente fluxo migratório que tem atravessado fronteiras nas últimas décadas, é fundamental a formulação e a implementação de políticas públicas – tanto *de jure* quanto *de facto* (Shohamy, 2006, p. 52) – que contemplem, em caráter emergencial, as esferas social, de saúde e educação. Entre os grupos mais vulneráveis, estão crianças e adolescentes migrantes e refugiados, em idade escolar, cujas trajetórias são marcadas por privação de direitos, incluindo barreiras de acesso à educação, como negação de matrícula em uma escola pública ou burocratização dos processos administrativos para entrada no sistema escolar brasileiro.

Pesquisas e estudos voltados para o acolhimento de estudantes migrantes e refugiados na Educação Básica, embora tenham crescido, como as valiosas contribuições de Neves (2018), Miranda (2021) e Coelho (2021), ainda precisam se fortalecer. Em meio a um cenário de grandes e incontáveis desafios, como o das migrações de crise, há que se compreender melhor as especificidades desse público, suas trajetórias linguísticas e culturais, bem como as dificuldades enfrentadas em suas experiências educacionais para que, assim, se possa pensar e propor políticas públicas que contemplem a diversidade presente nesses grupos.

O que esta pesquisa, em consonância com minha experiência profissional, nos faz perceber, depois de transitar por dois espaços distintos, tanto a sala de aula, quanto a Secretaria Municipal de Educação, é de que são locais com grande poder de realização, que requerem um diálogo harmônico, contudo, muitas vezes, em atrito e dissonante. Não é incomum as escolas receberem inúmeras demandas vindas dos diferentes núcleos da SMED, exigindo que cumpram prazos, que executem projetos dos quais as escolas não se veem pertencentes, que realizem avaliações externas. Na maioria das vezes, essas demandas chegam sem prévio diálogo com a escola, como uma imposição, sem negociação, com prazos curtos, apenas com um “cumpra-se”. Recorrentemente, eu, particularmente, recebia convites para participar de concursos nacionais de redação, Jornada Literária, mostras de educação, além dos projetos da própria escola, que culminavam em apresentações ou exposições internas. Ao mesmo tempo, havia uma cobrança quanto ao bom desempenho dos alunos, quanto à média no IDEB e participação em eventos externos. Essas exigências geram desgastes tanto para o corpo docente, quanto para a relação escola-SMED. Repensar essas exigências sem que haja antes uma reaproximação entre as duas instâncias, para que assim se construa uma relação saudável e harmoniosa, deve estar no escopo de ações primárias da Secretaria de Educação.

O breve panorama traçado a partir do que orientam os dispositivos legais, de forma geral, apontou uma dissonância entre o que é previsto nas normas e o que é efetivamente realizado pela Secretaria Municipal de Educação e pelas escolas. Embora a Portaria de Núcleo de Línguas aponte para o acolhimento dos estudantes migrantes e refugiados e suas demandas, a prática observada nas respostas dadas pelas escolas ao questionário apontou o contrário. Concebidos, muitas vezes, como um espaço de denúncia e manifestação de insatisfação, professores e gestores fizeram uso do questionário para relatarem a sensação de descaso e abandono em relação às suas solicitações, indicando a ausência de políticas concretas para atenderem ao público migrante e refugiado presente nas escolas.

Essas políticas linguísticas são percebidas pelos gestores que trabalham na SMED como algo constantemente em construção, inacabado, ou como algo construído a várias mãos, de forma coletiva. Essas representações nos levam a algumas interpretações, como a de uma justificativa para a ausência de ações concretas e efetivas. O fato de as políticas linguísticas serem vistas como algo em constante desenvolvimento pode resultar em uma falta de continuidade e consistência, dificultando a implementação de medidas sistemáticas que realmente atendam às necessidades específicas dos estudantes. Em vez de se consolidar em práticas e ações que garantam o direito à educação de todos os alunos, essa abordagem pode gerar um ciclo de tentativas e falhas, sem resultados concretos. Essa construção “inacabada” pode, portanto, ser uma forma de protelar a responsabilidade de enfrentar desafios educacionais reais e imediatos. A concepção de uma política feita a várias mãos destaca o risco de que as decisões se tornem dispersas, com pouca clareza ou coordenação dificultosa. A ausência de uma liderança forte e de um plano de ação bem estruturado pode resultar em fragmentação das iniciativas, com ações pontuais e desconexas, que não se articulam de maneira coesa e constante.

Por outro lado, a visão de políticas linguísticas como construção coletiva pode refletir a intenção de promover uma abordagem mais horizontal, que busque evitar a imposição de diretrizes de forma unilateral e centralizada, num modelo *top down*. Essa perspectiva parte do reconhecimento da importância de incluir diferentes atores envolvidos no processo educacional – especialmente os professores e os próprios estudantes migrantes – como agentes ativos na formulação de ações que os impactam diretamente. Tal abordagem busca valorizar a representatividade, garantindo que as vozes daqueles que vivenciam as realidades escolares estejam presentes e tenham influência no processo decisório.

Ao incluir os professores, a proposta ganha em legitimidade, já que são eles que lidam diretamente com as complexidades do cotidiano escolar e têm um entendimento mais imediato

das necessidades dos estudantes. Essa tentativa de horizontalidade também pode contribuir para a inserção das comunidades migrantes, promovendo um senso de pertencimento e coautoria no espaço escolar. Além do mais, o processo participativo pode ajudar a desconstruir preconceitos ao criar oportunidades para o diálogo e para as trocas de experiências entre diferentes culturas, dentro do contexto escolar. Desse modo, as políticas linguísticas ganham mais força e sentido, já que as constrói quem de fato as colocará em ação.

Entretanto, para que essa abordagem horizontal seja eficaz, é necessário que existam estruturas e mecanismos claros que garantam a articulação entre as diferentes vozes envolvidas. A participação coletiva não pode ser apenas simbólica ou superficial. Ela precisa ser acompanhada de processos bem definidos para a tomada de decisões e implementação de ações que apresentam resultados visíveis. Além disso, é fundamental que os gestores educacionais equilibrem a horizontalidade com uma liderança orientadora, que assegure a coerência e a continuidade das políticas linguísticas, evitando que a diversidade de opiniões leve à dispersão ou à ineficiência, garantindo, assim, uma gestão democrática e justa.

Além das representações construídas sobre políticas linguísticas, por diferentes atores educacionais, buscamos compreender, também, as imagens e as percepções associadas aos estudantes migrantes e refugiados. Esse exercício analítico permitiu identificar como esses estudantes são vistos pelos participantes da pesquisa, durante os Encontros de Formação, revelando padrões de compreensão e categorização que muitas vezes influenciam as práticas pedagógicas e as relações escolares. A partir dessa análise, emergiram sete perfis recorrentes, que nomeamos como: invisibilidade, patologização, inferiorização, descaracterização, perturbação, supervalorização e compensação.

Essas categorias revelam a complexidade das percepções que cercam os estudantes migrantes e refugiados, expondo tanto os preconceitos e barreiras que enfrentam, quanto oportunidades para a reflexão crítica e para a reconfiguração de práticas pedagógicas e institucionais. Reconhecer essas categorias é o primeiro passo para entender como as dinâmicas de poder, preconceitos estruturais e práticas institucionalizadas podem reforçar desigualdades, silenciar vozes e contribuir para a invisibilização de alguns grupos. A identificação dessas percepções oferece subsídios importantes para planejar intervenções que visem superar os desafios enfrentados no acolhimento aos estudantes migrantes e refugiados e para que contribuam para transformar a escola em um espaço mais democrático e plural.

À luz dessas categorias, pensar a formação de professores a partir de uma sensibilização para a diversidade linguística e cultural é um caminho essencial para a promoção de uma educação intercultural, de modo que os educadores reconheçam e valorizem a pluralidade

presente na sala de aula, rompendo com práticas que perpetuam estereótipos e preconceitos. Para isso, a formação deve partir de um processo reflexivo que permita aos professores identificarem como as categorias de percepção, como invisibilidade, patologização e descaracterização, influenciam suas atitudes e práticas pedagógicas e de que maneira elas podem ser revertidas em atitudes como alteridade e valorização de outras línguas, culturas e modos de viver.

Nesse contexto, vale ressaltar a importância de uma formação de professores que preveja uma preparação específica para o ensino de PLAc, capaz de proporcionar aos educadores uma compreensão das especificidades do processo de aprendizagem voltado para migrantes de crise, que considere a aprendizagem de conteúdos que não sejam os tradicionalmente ensinados nas aulas de língua portuguesa, como classificação das orações subordinadas ou divisão de sílabas poéticas. Esses encontros de formação devem ser concebidos a partir da ótica de um espaço propício para debates, discussões, estudos de caso, em que se contemplem os desafios enfrentados pelos professores em suas experiências iniciais de ensino para o público migrante. Os momentos de reflexão são essenciais para que os professores possam compartilhar suas vivências, identificar dificuldades comuns e construir, coletivamente, estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades de cada estudante. Esses espaços permitem que os professores se sintam apoiados em sua prática ao trocarem experiências com colegas que enfrentam desafios semelhantes, criando, assim, uma rede de apoio profissional e emocional.

Nos Encontros de Formação analisados nesta tese, algumas falas apontaram temas que necessitam ser aprofundados, como estratégias de comunicação com famílias e estudantes, instrumentos de avaliação que não sejam necessariamente os mesmos aos quais os professores estão acostumados, reprovação etc. Conforme apontado, a alfabetização em contexto de migração, por exemplo, é um dos campos que mais dúvidas e insegurança têm gerado aos professores que lecionam para os anos iniciais do ensino fundamental, sem muitas respostas até o momento. Nesse caso, sinalizamos a relevância de pesquisas e estudos que focalizem a alfabetização de crianças migrantes e refugiadas em língua portuguesa.

Conforme apontado por Miranda (2021) e reforçado por este trabalho, os cursos de graduação em Letras e Pedagogia precisam considerar, em seus currículos, disciplinas que considerem o ensino de línguas em contexto de migração para crianças e adolescentes. Essa é uma lacuna a ser preenchida com caminhos ainda difusos. A inclusão dessa temática nos currículos de graduação seria um passo essencial para a preparação de futuros profissionais que lecionarão para crianças de origens diversas, oferecendo uma base teórica e prática para o

enfrentamento dos desafios que elas apresentam. As infâncias migrantes ainda carecem de investimento em estudos de campo, considerando os perfis que chegam às escolas brasileiras.

O letramento escolar também se revelou, nesta pesquisa, como essencial para o trabalho desenvolvido com os estudantes migrantes e refugiados, desempenhando um papel central para o sucesso escolar dos alunos. Compreendido como uma ferramenta que pode garantir o direito efetivo à educação e ao acesso aos conteúdos escolares, o letramento escolar exerce a função primordial de permitir que os estudantes compreendam o sistema do qual fazem parte, cujos códigos podem ser desconhecidos de boa parte dos alunos, inclusive os brasileiros. Para que isso aconteça, os professores devem garantir que os estudantes aprendam, além das funções sociais da leitura e da escrita, sua relação de identidade e poder. Nesse movimento em direção a um ensino de PLAc que considere o letramento escolar, uma das tarefas mais urgentes é:

atentar para a dinâmica e as múltiplas maneiras de uso social da linguagem, estabelecendo uma ponte entre o que está dentro e o que está fora da sala de aula, de forma a considerar as diferentes vozes e identidades que circulam nos espaços educativos. Essa preocupação é particularmente importante nesse momento sócio-histórico em que a educação para todos, como política, impõe-se como questão-chave para um mundo em movimento do qual a escola faz parte. Estamos diante da necessidade de reconhecer e validar diferentes práticas de uso social da linguagem como parte do repertório cultural dos novos sujeitos (Souza, 2011, p. 160).

Para que todas essas iniciativas surtam efeito, é importante considerar, também, a necessidade de que se pense em concursos para professores de PLAc na RME. Embora o CLIC já conte com estagiários que lecionam essa disciplina para grupos de migrantes e refugiados de forma on line e, em menor frequência, presencial, na escola do estudante, é preciso que a RME se responsabilize, de forma mais contundente, pela oferta consistente de PLAc nas escolas, já que o estagiário está, ainda, em processo de formação inicial, sem garantia de um trabalho contínuo. Conforme já acontece em Portugal (Pereira, 2017), é preciso que se planeje a política linguística para o município, a partir do perfil desejado do professor que ocuparia essa vaga na RME, tendo como pré-requisito formação ou experiência em PLA. Em função das particularidades da Rede Municipal de Educação, uma proposta viável seria considerar a previsão de pelo menos um professor de PLAc para cada turno, por regional, que pudesse se deslocar até as escolas com demandas maiores ou mais urgentes, conforme proposto por Miranda (2021).

Outro aspecto fundamental é o desenvolvimento de determinadas competências para ensinar em contextos multilíngues e multiculturais. É importante que os professores adquiram ferramentas para lidarem com a diversidade linguística de forma prática e natural, como um

recurso enriquecedor e não como um problema, evitando, assim, práticas que marginalizem ou patologizem os estudantes, com base em suas diferenças linguísticas e culturais. Estratégias pedagógicas que abordem o plurilinguismo podem ser incorporadas à formação dos alunos e professores, promovendo um ensino que integre as línguas dos estudantes como parte do processo de aprendizagem.

Ao se tratar de assuntos como plurilinguismo e intercompreensão, é possível avançar, também, na discussão sobre o bilinguismo, especificamente, desconstruindo alguns entendimentos, desmistificando os mitos apresentados por Grosjean (1984) e a ideia que o estudante bilíngue não fala nem uma língua nem outra, conforme apontaram os resultados da nossa pesquisa. A formação de professores que atuam em contextos de migração deve desempenhar um papel importante ao oferecer uma visão mais ampla e embasada do bilinguismo, a partir da concepção de que a competência bilíngue não se resume à fluência em dois idiomas, segundo padrões idealizados, mas sim, à capacidade de usar duas línguas de maneira dinâmica e funcional, de acordo com as necessidades e o contexto. O bilinguismo deve ser entendido como uma competência multifacetada e adaptativa, que representa uma vantagem cognitiva social e cultural. Desse modo, pode ser possível transformar as percepções dos educadores, capacitando-os para adotarem práticas pedagógicas que respeitem e promovam o uso das línguas dos estudantes em sala de aula, sem que eles sejam estigmatizados ou alocados em lugares patologizantes.

Para as escolas onde haja um número relevante de estudantes falantes de espanhol, considerando que os dados apresentados pela Gerência de Informações Educacionais da SMED indicam que mais da metade dos estudantes migrantes e refugiados matriculados nas escolas da RME são hispanofalantes, pensar a criação de pelo menos uma escola bilíngue por regional emerge como uma solução promissora. Essa iniciativa seria não apenas uma resposta às demandas específicas desses estudantes, mas também uma forma de valorizar e integrar a diversidade linguística e cultural no espaço não apenas da escola, mas da cidade.

Contudo, a implementação de escolas bilíngues exige um planejamento cuidadoso e um esforço sistemático na formação dos professores para atuarem nesse campo. Nesse contexto, não seria suficiente apenas a proficiência em língua espanhola, mas também o desenvolvimento de competências pedagógicas específicas para o ensino bilíngue. Isso inclui estar capacitado para o uso de metodologias específicas para o ensino bilíngue, que permitam que os alunos aprendam conteúdos acadêmicos ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades linguísticas em ambas as línguas de instrução.

Nesse sentido, a proposição de escolas bilíngues por regional requereria um alinhamento entre as políticas institucionais e a prática pedagógica. Além disso, precisam estar previstos o investimento em recursos didáticos bilíngues, a adaptação do currículo às necessidades dos estudantes hispanofalantes e a garantia de suporte contínuo às escolas, para a implementação dessa proposta. Além disso, é preciso considerar parcerias com as instituições de ensino superior ou a contratação de um grupo especializado nessa temática. Esse modelo poderia servir de inspiração para outras redes de ensino públicas, como uma possível solução para as demandas que emergem de um cenário crescente de migração.

Para a superação da invisibilização das línguas maternas dos estudantes migrantes e refugiados, Neves (2018) sugere que sejam inseridas perguntas específicas a esse respeito. Hoje, na RME de Belo Horizonte, após a inserção dessas perguntas, verifica-se a necessidade de que os secretários das escolas sejam formados para atuarem corretamente no lançamento dos dados, já que eles são os profissionais que atuam dentro das escolas, com a captação de informações dos estudantes, trabalhando diretamente com o banco de dados da SMED. Se antes faltava um espaço para o preenchimento desses dados, hoje, solucionada essa questão, percebe-se a necessidade de formação dos secretários para manusearem esses dados com compromisso e disciplina. À medida que se avança, percebem-se lacunas outras que demandam novas soluções.

Nossa pesquisa ratifica que as políticas linguísticas voltadas para o público migrante presente nas escolas de Ensino Básico precisam considerar, fundamentalmente, a formação de toda a escola, desde o secretário escolar ao diretor, passando pelo porteiro, a cantineira, o artífice e demais funcionários, incentivando, desse modo, a educação do entorno (Maher, 2007). Além disso, os gestores que atuam dentro da Secretaria Municipal de Educação devem reconhecer a necessidade de ampliarem seus conhecimentos tanto sobre políticas linguísticas, quanto sobre a temática da qual se ocupam, para que possam, assim, garantir os direitos essenciais a todos os estudantes, com qualidade e efeitos de longo alcance.

Embora fundamentalmente boa parte das soluções aqui desenhadas passe por uma formação sólida, constante e contínua, consideramos que outras ações precisam ser vislumbradas. Assim como Neves (2018), sublinhamos a relevância da alfabetização na língua materna do estudante migrante, comunicação eficiente entre o professor regular e o professor de PLAc, promoção de oportunidades para diálogos interculturais, oferta de aulas de PLAc para os familiares dos estudantes. Outras ações também relevantes são: produção de guias e documentos orientadores, preferencialmente multilíngues, para as famílias, estudantes e

escolas; parcerias intersetoriais, que prevejam um diálogo entre educação, saúde e assistência social; e uma relação mais próxima entre universidade e escola.

Em um âmbito geral, nossa defesa é a de que uma escola preparada para a diversidade, característica inerente ao ser humano, não encontra grandes empecilhos para o acolhimento dos estudantes migrantes e refugiados. Recorrentemente, os profissionais apontam a complexidade da sala de aula como um dificultador, em que receber um estudante migrante e refugiado, cuja língua materna não seja o português, se constituiria em mais um “problema”, conforme apontaram alguns relatos nos Encontros de Formação. Diferentemente do que alguns professores e diretores apontam, uma sala de aula diversa reflete a realidade externa aos muros da escola.

Por outro lado, uma escola preparada para lidar com a diversidade não exime a responsabilidade dos governos de investirem em políticas públicas que ofereçam suporte efetivo às instituições de ensino e aos profissionais da educação. Uma rede de ensino que valoriza a diversidade e é amparada por políticas linguísticas e educacionais se vê preparada não apenas para incluir todas as crianças e adolescentes, sem distinção, de maneira digna, mas também para transformar a experiência escolar em um espaço de troca cultural, aprendizado mútuo e enriquecimento de vivências que podem ser singulares.

5.1 Proposições para pesquisas futuras

Ao finalizar esta pesquisa, cabe sublinhar seu caráter situado na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, de 2017 a 2024, ou seja, em um tempo e espaço específicos. Ainda que tal escolha tenha possibilitado uma análise densa e sensível, ela não abarca, evidentemente, a multiplicidade de contextos migratórios nem as várias configurações de escolas e redes de ensino. A posição da pesquisadora como professora implicada no processo investigado traz desafios éticos e epistemológicos, exigindo um constante exercício de autorreflexividade quanto aos modos de olhar, interpretar e narrar a experiência vivida.

Com base nesses limites, esta pesquisa aponta alguns caminhos para futuras investigações que podem contribuir para o fortalecimento das políticas linguísticas e das práticas pedagógicas em contextos de diversidade:

- Estudos que explorem outras experiências migratórias, especialmente com estudantes indígenas migrantes.

- Investigações que priorizem a escuta de crianças e adolescentes migrantes e refugiados, suas narrativas escolares e estratégias de agência frente às barreiras institucionais.
- Pesquisas sobre alfabetização em contexto de migração, especialmente nos anos iniciais, e sobre letramento escolar como direito e como ferramenta de inclusão.
- Pesquisas sobre a inserção escolar de crianças migrantes e refugiadas na Educação Infantil.
- Análises comparativas entre redes municipais, estaduais e federais, para mapear como diferentes políticas linguísticas têm sido formuladas e implementadas no Brasil.
- Estudos sobre formação docente inicial e continuada para professores de PLAc, com foco em práticas interculturais e plurilíngues.
- Investigação sobre o papel dos profissionais não docentes (secretários, porteiros, cantineiras) no acolhimento e na inclusão dos estudantes migrantes e refugiados nas escolas.
- Pesquisas que avaliem a viabilidade e os impactos de escolas bilíngues em redes públicas de ensino.
- Estudos que articulem educação, saúde e assistência social na construção de respostas intersetoriais às demandas das famílias migrantes e refugiadas.

Essas proposições buscam não apenas aprofundar o conhecimento acadêmico, mas também subsidiar a formulação de políticas públicas mais coerentes, justas e eficazes. Ao reafirmar a centralidade da linguagem na construção da cidadania, da pertença e da dignidade humana, este trabalho pretende contribuir com o debate sobre uma escola que, mais do que incluir, seja capaz de reconhecer e valorizar a pluralidade que já a constitui.

REFERÊNCIAS

- ABOU, S. **L'identité culturelle**. Paris: Anthropos. 1981.
- AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE)**. Edição 7, Ano 4, n. 2, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272394920_O_ensino_de_portugues_como_lingua_de_acolhimento_para_refugiados. Acesso em: 10 nov. 2024.
- ANTONIO, G. D. R. **Da sombra à luz: a patologização de crianças sem patologia**. 2011. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- ANUNCIAÇÃO, R. F. M. **Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento**. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas, 2017.
- ANUNCIAÇÃO, R. F. M. **A política linguística do plano estadual de políticas públicas para a promoção e defesa dos direitos dos refugiados, migrantes e apátridas do estado do Paraná para o ensino-aprendizagem de português como língua adicional**. 2023. 167f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas, 2023.
- BAENINGER, R. A.; PERES, R. G. Migração de crise: a imigração haitiana para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos da População**, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 119-143, jan./abr. 2017. DOI <http://dx.doi.org/10.20947/S0102-3098a0017>.
- BAENINGER, R. A.; BÓGUS, L. M.; MOREIRA, J. B.; VEDOVATO, L. R.; FERNANDES, D.; SOUZA, M. R.; BALTAR, C. S.; PERES, R. G.; WALDMAN, R. C.; MAGALHÃES, L. F. A. (Orgs.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.
- BALL, S. J. **Education Policy and Social Class: The selected Works of Stephen J. Ball**. London: Routledge, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEACCO, J. C.; BYRAM, M. **De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2007. Disponível em: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3ab>. Acesso em: 21 mar. 2023.
- BELO HORIZONTE. **Portaria nº 021/2018 de 20 de fevereiro de 2018**. Disponível em: <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/ato/359707>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- BELO HORIZONTE. **Portaria nº 128/2024 de 10 de maio de 2024**. Disponível em: <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/ato/439380>. Acesso em 25 dez. 2024.
- BELO HORIZONTE, Prefeitura. Núcleo de línguas. 2018. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/nucleo-de-linguas>. Acesso em: 24 set. 2024.

BELO HORIZONTE, Prefeitura. Decreto n. 17.164, de 24 de janeiro de 2020. Dispõe sobre o Programa Falando com o Mundo e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/decreto/2020/1727/17264/decreto-n-17264-2020-dispoe-sobre-o-programa-falando-com-o-mundo-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 25 dez. 2024.

BELO HORIZONTE, Prefeitura. Decreto n. 18.975, de 31 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial da União**. Belo Horizonte, 2025. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/secretaria-municipal-de-educacao>. Acesso em: 14 fev. 2025.

BELO HORIZONTE, Prefeitura. **Falando com o Mundo já tem 60 alunos matriculados para curso de línguas**. 2023. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/falando-com-o-mundo-ja-tem-60-alunos-matriculados-para-curso-de-linguas>. Acesso em: 25 dez. 2024.

BELO HORIZONTE, Prefeitura. **As diretorias regionais de educação – DIRES**. 2024. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/diretorias-regionais-de-educacao-dires>. Acesso em: 25 dez. 2024.

BELO HORIZONTE, Prefeitura. **Escolas da Rede Municipal de BH voltam às aulas nesta quarta-feira (5)**. 2025. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/escolas-da-rede-municipal-de-bh-voltam-aulas-nesta-quarta-feira-5#:~:text=A%20partir%20desta%20quarta%2Dfeira,o%20ano%20letivo%20de%202025>. Acesso em: 24 fev. 2025.

BELO HORIZONTE, Prefeitura. **A rede municipal de Educação de Belo Horizonte**. 2025. Disponível de: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte>. Acesso em: 24 fev. 2025.

BILLIEZ, J. Être plurilingue: handicap ou atout? **Ecarts d'identité**, n. 111, 2007, p. 88-90. Disponível em: [https://maledive.ecml.at/Portals/45/Billiez\(2007\).pdf](https://maledive.ecml.at/Portals/45/Billiez(2007).pdf). Acesso em: 24 fev. 2025.

BIZARRO, R.; MOREIRA, M. A.; FLORES, C. Reptos à investigação e ensino em português língua não materna. In: GROSSO, M. J. (Dir.) **Português língua não materna: investigação e ensino**. LIDEL: Lisboa, 2013.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. Apresentação - Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 1-5, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5380/rvx.v13i1>.

BIZON, A. C.; CAMARGO, H. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, R. et al. (Orgs.). **Migrações Sul Sul**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018, p. 712-726.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Henry Holt. 1933.

BORGES, E. F. **Da língua de origem à língua de herança**: a manutenção do espanhol por hispanofalantes na Zona da Mata Mineira. 2021. 85 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2021.

BOSZORMENYI-NAGY, I.; SPARK, G. M. **Lealtades Invisibles**: reciprocidad en terapia familiar intergeneracional. Amorrortu Editores: Buenos Aires, 1983.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 ago. 1980. Seção 1.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado Federal, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 25 dez. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos de para a implementação do Estatuto dos Refugiados, de 1951 e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jul. 1997.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília. 2003.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. 06 de julho de 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 25 maio 2017. Seção 1.

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1/2020**. Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembro-de-2020-288317152>. Acesso em: 25 dez. 2024.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. (Orgs.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CAMARGO, H. R. E. **Diálogos transversais**: narrativas para um protocolo de encaminhamentos para políticas de acolhimento a migrantes de crise. 2019. 272f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) -Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1092905>. Acesso em: 25 dez. 2024.

CARNEIRO, S. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CASTELLOTTI, V. **La langue maternelle en classe de langue étrangère**. Paris: Clé International, 2001.

CASTANHEIRA, M. L. Letramento escolar. In: In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (Org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFGM, 2014

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. **Relatório Anual OBMigra 2024**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2024.

CHARLOT, B. **Da relação do saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

COELHO, R. P. **Formação de professores de língua portuguesa para o ensino a estudantes migrantes na educação básica de Minas Gerais**. 2021. 230 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

COLLINS, P. H. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, R. (Org.) **Reflexões e práticas de transformação feminista**. São Paulo: SOF, p. 13-42, 2015.

COLLINS, P. H. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 6-17, jun. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/%20article/view/559>. Acesso em: 27 fev. 2025.

CONSEIL DE L'EUROPE. **L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet**. 2008. Disponível em: <https://rm.coe.int/l-education-plurilingue-et-interculturelle-comme-projet-ce-texte-a-ete/16805a21a0>. Acesso em: 28 jul. 2023.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Edições Asa, Lisboa, 2001. Disponível

em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023.

CORNÉLIO, W. F.; O imaginário do “professor-herói” na cultura da escola pública do estado de Minas Gerais. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba, 2017.

COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. **Compétence plurielle et pluriculturelle**. Conseil de l’Europe: Strasbourg, 1997.

COSTE, D. De plus d’une langue à d’autres encore; penser les compétences plurilingues. In: Castellotti, V. (dir.). **D’une langue à d’autres: pratiques et représentations**. Collection. Dyalang, Publications de l’Université de Rouen, Rouen 2001, p. 191 – 202.

CRENSHAW, K. W. A. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativo ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 7-16, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2025.

CRENSHAW, K. W. A. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: VV.AA. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, 2004.

CUMMINS, J. La langue maternelle des enfants bilingues: qu’est-ce qui est important dans leurs études ? **Sprogforum** n. 19, 2001, p. 15-20. Disponível em: <https://fabriquedespetitslecteurs.ca/wp-content/uploads/2019/06/Article-Jim-Cummins-La-langue-maternelle-des-enfants-bilingues.pdf>. Acesso em: 28 set. 2022.

CUQ, J. P. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: CLE International, 2003.

DABÈNE, L. **Repères sociolinguistiques pour l’enseignement des langues**. Les situations plurilingues. Collection dirigée par Sophie Moirand. Hachette-Livre: Paris, 1994.

DEMAIN, P. **Interviú Francois Grosjean – Bilinguismo**. 9:10 minutos. 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zj_CywViTzQ. Acesso em: 18 nov. 2022.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. O. Políticas Linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Revista X**, v. 13. n. 1, p. 87-110, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2NBjMnS>. Acesso em: 10 nov. 2018.

DUCANCEL, G.; SIMON, D. L. De deux monolingüismes vers une éducation plurilingue. In: **Repères, recherches en didactique du français langue maternelle**, n° 29, 2004.

ERICKSON, F. Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. **Anthropology & Education Quarterly**, 18(4), 335–356.

FLISTER, C. V. E.; CAVALCANTE, S. M. S. Políticas educacionais, relações interculturais e práticas de letramento: o que devemos aprender com os Varão? **Scripta**, v. 27, n. 60, p. 65-100, 21 dez. 2023.

FLORES, C. M. M. Português Língua Não Materna: discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In: GROSSO, J. M. **Português Língua Não Materna: investigação e ensino**. LIDEL: Lisboa, 2013.

FRAZATTO, B. E.; GABAS, T. M. Repensando necessidades e especificidades no ensino de português como língua adicional para grupos asiáticos. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 423-455, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Educação como prática libertadora e o conceito de conscientização para promover mudanças na visão de mundo dos educandos.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009.

GOMES, N. L.; MUNANGA, K. Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.

GOMES, N. L. "Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão." In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62.

GROSJEAN, F. Le bilinguisme: vivre avec deux langues. **Travaux Neuchâtelois de Linguistique**, v.7, p. 15-42, 1984. Disponível em: <https://doi.org/10.26034/tranel.1984.2279>. Acesso em: 22 fev. 2023.

GROSJEAN, F. **Bilinguisme individuel**. Encyclopedia Universalis, 2015.

GUMPERZ, J. J. Linguistic and social interaction in two communities. **American anthropologist**, v. 66, n. 6, p. 137-153, 1964. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/i227427>. Acesso em: 22 fev. 2023.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HEATH, S. B. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (edl). **Spoken and written language: exploring orality and literacy**. Norwood, N. J.: Ablex, 1982, p. 91-107.

HELLER, M. **Bilingualism: A Social Approach**. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

JURAS, M. M; COSTA, L. F. **O divórcio destrutivo na perspectiva de filhos com menos de 12 anos**. Estilos da Clínica, 16(1), 222-245, 2011. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282011000100013. Acesso em: 22 nov. 2024.

KAUR, R. **O que o sol faz com as flores**. São Paulo: Planeta, 2018.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LES LANGUES RELIÉES. Direção: Marie Colomban. Produção Azimut. França, 2017. Vimeo. Disponível em: <https://vimeo.com/644438593>. Acesso em: 08 dez. 2022.

LOPES, M. “Entre o imprevisto e a invisibilidade: políticas linguísticas e estudantes migrantes na educação pública brasileira”. **Educação em Questão**, v. 56, n. 50, 2018.

LOPEZ, A. P. A. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/RMSA-AJTNHQ>. Acesso em: 25 dez. 2024.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira**, Brasília, Edição especial n. 9, s/p, 2018.

LOPEZ, A. P. A. Algumas considerações sobre o termo Português como Língua de Acolhimento. In: MARTORELLI, A. B. P.; SOUSA, S. C. T.; VIRGULINO, C. G. C. (Org.). **Vidas em movimento: ações e reflexões sobre o acolhimento de pessoas em situação de refúgio**. 1. ed. Paraíba: Editora UFPB, 2020, v. 1, p. 120-144.

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

MENEZES, E. R. **Crenças de professores de PLE e alunos asiáticos do CELIN–UFPR**. 2015. 178 F. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/41340/R%20-%20D%20-%20ESTER%20ROOS%20DE%20MENEZES.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 21 dez. 2024.

MIGRACIDADES. **Relatório de diagnóstico 2021**: Esteio/RS. UFRGS/OIM, 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/migracidades/wp-content/uploads/2021/02/Relatorio-final-BH.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2024.

MIRANDA, Y. C. C. **Narrativas em curso: subsídios para a formação de professores de português em contexto de acolhimento a estudantes migrantes e refugiados no ensino básico brasileiro**. 2021. 296f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/40830>. Acesso em: 25 dez. 2024.

MIRANDA, Y. C. C.; LOPEZ, A. P. A. Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português como língua de acolhimento. In: FERREIRA, L. C. et al. (Org.). **Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no Mundo**. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019.

MOIRAND, S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1982.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORO, M. R. **Marie Rose Moro: Passer d'une langue à l'autre, le cas des enfants bilingues**. França, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WwcGUuCpzXs>. Acesso em: 07 abr. 2023.

MORO, M. R. **Quelle est l'importance de la langue maternelle ?** DULALA. França, 2015. Disponível em: <https://dulala.fr/videos-sur-le-plurilinguisme-et-le-bilinguisme/>. Acesso em: 01 set. 2022.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NEVES, A. O. A política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no Ensino **Fundamental brasileiro**: um estudo de caso. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-B64H2A>. Acesso em: 25 dez. 2024.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-83.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: A critical introduction**. London: Routledge, 2006.

PEREIRA, C. Enquadramento e funcionamento da disciplina de PLNM no Sistema Educativo Português. **Revista De Estudos De Cultura**, (7), 93–108, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/6558>. Acesso em: 14 set. 2024.

PIETRO, J. F de. Demain, enseigner l'éveil aux langues à l'école ?. In: BILLIEZ, Jaqueline (Org.). **De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme** : hommage à Louise Dabène. CDL-LIDILEM université Stendhal Grenoble III, 1998.

PORTAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Semilinguismo**. Dicionário de Termos Linguísticos. Disponível em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=view&id=2918>. Acesso em: 22 nov. 2024.

ROJO, R. H. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. H. Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. **Revista Da Anpoll**, v. 1, n. 11, 2001.

ROJO, R. H.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. Parábola Editorial, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANABIO, A. G. **Filhos parentalizados: repercussões da inversão geracional no desenvolvimento emocional infantil**. Relatório de Iniciação Científica, Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2021.

SEVERO, C. G. Política(s) linguística(s) e questões de poder. ALFA: Revista de Linguística, São Paulo, v. 57, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5132>. Acesso em: 01 set. 2024.

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

SILVA, T. T. A produção da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, T. T. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. SILVA, T. T. (Org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 30-45, 2003.

SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do Ensino Fundamental. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 130-165, jan./abr. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100007>.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos – CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p.71-94, nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2024.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hip hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SPOLSKY, B. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Harrow: Pearson, 1995.

UNESCO. **Educación para todos**: la alfabetización, un factor vital: informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2006. Paris: UNESCO, 2006. Disponível em: <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/glossary/lengua-oficial>. Acesso em: 19 set. 2022.

VERDELHAN-BOURGADE, M. **Le français de scolarisation**. Pour une didactique réaliste. Presses Universitaire de France. Coll Éducation et formation, 2002.

WOKUSCH, S. Didactique intégrée des langues: la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. In: BROHY, C. B.; REZGUI, S. R. **La didactique intégrée des langues**: expériences et applications. Comano: Babylonia, 2008, v. 1, p. 12-14.

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado participante:

1. Você está sendo convidado a participar, como voluntário, da pesquisa intitulada “A construção de uma política linguística para acolhimento de migrantes e refugiados nas escolas municipais de Belo Horizonte (MG) – Brasil”. A pesquisa em questão propõe uma análise das ações de construção e implementação de políticas linguísticas para o acolhimento de migrantes e refugiados propostas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e pelas escolas da mesma rede. Busca, ainda, identificar quais são os desafios enfrentados pelos setores da Secretaria Municipal de Educação responsáveis pelo armazenamento de dados relativos a informações que dizem respeito aos estudantes migrantes e refugiados e de que maneira a falta de políticas linguísticas mobilizam a sociedade civil. A pesquisa é desenvolvida pela estudante Liliane Francisca Batista, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) e orientada pelo Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

2. Para a realização desta pesquisa, pretendemos entrevistar os sujeitos envolvidos na elaboração e promoção de políticas linguísticas voltadas para os estudantes migrantes e refugiados da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Será realizada individualmente, uma entrevista com cada participante. As entrevistas serão conduzidas presencialmente ou virtualmente, a critério do participante, a depender da situação de cada entrevistado. Em ambos os casos, o tempo de duração será de, aproximadamente, 30 minutos. As entrevistas terão por finalidade compreender como são estruturadas e colocadas em prática as políticas linguísticas desenvolvidas pelas Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e pelas escolas no que diz respeito aos estudantes migrantes e refugiados. Esperamos que esse estudo contribua para compreender como se dá a construção e o fortalecimento de políticas linguísticas no município de Belo Horizonte e de que maneira as ações da secretaria de educação dialogam com as ações colocadas em prática pelas escolas.

³⁴3. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial e sua privacidade será assegurada com a substituição de seu nome por um termo escolhido de forma aleatória. Em nenhum momento o seu nome será divulgado. Os dados coletados serão utilizados para fins científicos apenas nesta pesquisa e os resultados poderão ser divulgados em eventos, livros e/ou revistas científicas. Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com os pesquisadores responsáveis por um período de 5 (cinco) anos e, após, serão destruídos.

³⁴ As entrevistas foram substituídas pelas falas coletadas nos Encontros de Formação.

4. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você poderá se recusar a responder qualquer pergunta ou desistir de participar da pesquisa, sem nenhum prejuízo ou constrangimento. Sua participação consistirá em responder às perguntas que serão realizadas sob a forma de entrevista que será gravada para viabilizar posterior transcrição e consulta para análise de dados. A estimativa é de que a entrevista tenha a duração de 30 minutos. Considerando as possíveis dificuldades que o estudante migrante possa ter em relação ao idioma ao ler este documento, resguardamos que seu consentimento se realize no momento do recrutamento.

5. Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. No caso de entrevista realizada virtualmente, o equipamento eletrônico a ser utilizado por você deverá ser de sua propriedade. Segundo a Resolução 466/12, toda pesquisa envolve riscos. No caso desta pesquisa, o risco oferecido ao participante é baixo, ainda assim, um risco a ser considerado é o cansaço que pode ocorrer durante a entrevista, cuja duração prevista é de 30 minutos. Caso isso aconteça, esse desconforto será minimizado, podendo a entrevista ser interrompida ou suspensa definitivamente. Também será contemplado o intervalo de tempo para pausa sempre que você quiser solicitá-lo. Outro risco a ser considerado é a possibilidade de que alguma pergunta feita durante a entrevista lhe cause desconforto ou constrangimento. Se isso acontecer, a pergunta em questão será anulada e substituída por outra, na sequência. Caso prefira, por qualquer razão, proceder à entrevista presencial, todos os cuidados de distanciamento e de segurança recomendados pelas autoridades sanitárias serão tomados. Caso você sinta que sofreu algum dano em virtude da sua participação na pesquisa, poderá pleitear a indenização em face dos pesquisadores.

6. Não há benefícios diretos ao participante. O benefício relacionado à sua participação será de contribuir para as discussões a respeito das políticas linguísticas de acolhimento construídas para os estudantes migrantes e refugiados matriculados nas escolas municipais de Belo Horizonte. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Universidade Federal de Minas Gerais, e a outra será fornecida ao participante. Caso este documento seja enviado por e-mail, solicitamos que guarde, em segurança, uma cópia do documento eletrônico. Você receberá uma via deste termo, no qual consta o telefone e endereço dos pesquisadores envolvidos, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

7. Disponibilizamos, ainda, os dados do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), órgão que visa a garantir e a resguardar a integridade e os direitos dos participantes. Você poderá consultá-lo, em caso de dúvidas, no que diz respeito aos aspectos éticos da pesquisa.

8. Se você se sentir suficientemente esclarecido em relação à proposta e concordar com a participação nesta pesquisa, solicitamos a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo e devolver este termo de consentimento. Você receberá uma via deste documento.

Pesquisadores envolvidos:

Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, pesquisador responsável pelo projeto na Faculdade de Letras da UFMG, Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4111, tel.: + 55 (31) 3409-6041, e-mail: leandroradiniz@gmail.com.

Liliane Francisca Batista, pesquisadora assistente. Rua Conselheiro Lafaiete, 1581, tel: +55 (31) 3651-2399, e-mail: lilianefbatista@gmail.com.

Para solicitar informações sobre questões éticas no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG, Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005, CEP: 31.270-901, BH-MG, tel.: + 55 (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Eu, ..., declaro que concordo em participar voluntariamente desta pesquisa, com meu consentimento livre e esclarecido. Entendi as informações fornecidas e sinto-me esclarecido dos detalhes para participar da pesquisa. A seguir, assino o documento em duas vias. Uma via ficará com o participante e a outra com o pesquisador responsável.

.....

Assinatura do participante

.....

Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz

Doutoranda Liliane Francisca Batista

Pesquisador responsável – FALE /
UFMG

Pesquisadora assistente – FALE / UFMG

ANEXO 1 - PORTARIA DO NÚCLEO DE LÍNGUAS (2019)**PORTARIA SMED Nº 021/2018***

Dispõe sobre a criação do Núcleo de Línguas, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), a partir do ano de 2018.

A Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte, no uso de suas atribuições, considerando, no tocante à Educação Integral e ao Ensino de Línguas Estrangeiras, o disposto no artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988; o artigo 4º, inciso VIII; o artigo 32, § 3º e o artigo 34 e seus incisos, da Lei nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996; o artigo 4º, inciso X, da Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017; a Lei nº 8.432, de 31 de outubro de 2002, da Câmara Municipal de Belo Horizonte; o artigo 1º, § único e artigo 2º da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002,

RESOLVE:

Art. 1º - Institui-se o Núcleo de Línguas, vinculado à Educação Integral, para implementação de ações que visam à oferta de Línguas Estrangeiras Modernas a todos os estudantes da Rede Municipal de Educação, de Língua Portuguesa aos estudantes estrangeiros e de Libras aos estudantes e professores ouvintes.

Art. 2º - São diretrizes do Núcleo de Línguas:

I - pautar as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas nos pressupostos da Educação Integral presentes na legislação educacional brasileira;

II - ampliar a jornada escolar, promovendo a aumento do tempo de permanência dos estudantes em ambientes educativos;

III - ampliar as oportunidades de aprendizagens, visando a enfrentar as desigualdades educacionais, por meio da oferta de atividades e vivências que contribuam para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem;

IV - considerar a perspectiva inclusiva, garantindo a participação de estudantes surdos e daqueles oriundos de outros países, favorecendo o acesso à educação como direito social;

V - valorizar a diversidade cultural e étnica e fomentar o combate ao racismo e à discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória.

Art. 3º - O Núcleo de Línguas, em suas ações, deverá promover a oferta do ensino de:

I - Português, como Língua Adicional (PLA), para estudantes estrangeiros e surdos, não alfabetizados em Língua Portuguesa, matriculados na Rede Municipal de Educação;

II – Português, como Língua Adicional (PLA), para os responsáveis pelos estudantes estrangeiros matriculados na Rede Municipal de Educação, de acordo com a demanda;

III - Língua Brasileira de Sinais para estudantes e professores ouvintes da Rede Municipal de Educação;

IV - línguas estrangeiras modernas para estudantes regularmente matriculados na Rede Municipal de Educação.

Art. 4º - As atividades a serem desenvolvidas pelo Núcleo de Línguas serão efetivadas por meio de parcerias com instituições de Ensino Superior, escolas de ensino de idiomas e entidades públicas e privadas.

Art. 5º - O Núcleo de Línguas promoverá a interlocução entre:

I - professores e profissionais que atuam nas Escolas Municipais com experiência no ensino de Português como Língua Adicional (PLA);

II - professores e profissionais que atuam nas Escolas Municipais com experiência no ensino de Línguas Estrangeiras.

III - professores e profissionais que atuam nas Escolas Municipais com estudantes surdos e com a Língua Brasileira de Sinais.

Art. 6º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Belo Horizonte, 30 de janeiro de 2019

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Secretária Municipal de Educação

() Republicada por ter saído com incorreções no DOM do dia 20/2/2018*

ANEXO 2 - PORTARIA DO GT ACOLHEMAR

PORTARIA SMED Nº 128/2024

Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, o Grupo de Trabalho para o Acolhimento e o Acompanhamento de Estudantes Migrantes, Apátridas, Refugiados e Retornados (GT – ACOLHEMAR) e dá outras providências.

O Secretário Municipal de Educação, no uso das atribuições que lhe conferem os incisos I e III do parágrafo único do art. 112 da Lei Orgânica do Município e considerando o disposto na Resolução CNE/CEB nº 01/2020,

RESOLVE:

Art. 1º - Fica instituído, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SMED), o Grupo de Trabalho para o Acolhimento e o Acompanhamento de Estudantes Migrantes, Apátridas, Refugiados e Retornados (GT – ACOLHEMAR),

Art. 2º - São atribuições do GT - ACOLHEMAR:

I - propor ações para o desenvolvimento das políticas públicas de acolhimento, inclusão escolar e acompanhamento pedagógico de estudantes em situação de migração e de refúgio, solicitantes de refúgio, apátridas e retornados, tendo como referências as diretrizes da política educacional do Município e a legislação educacional nacional e municipal;

II - construir propostas pedagógicas inclusivas, considerando-as conforme os níveis de desenvolvimento, as faixas etárias e as necessidades de aprendizagem dos estudantes mencionados no inciso I;

III - consultar outros órgãos da Administração Pública e instituições de referência na área educacional para regular a instrução de seus trabalhos;

IV - deliberar sobre a forma de condução dos seus trabalhos, elaborando regimento próprio que defina os procedimentos necessários para a realização de suas atividades;

V - promover as substituições de seus membros, sempre que necessário, mediante solicitação ao Gabinete da Secretaria Municipal de educação (GAB-SMED).

Art. 3º - Ficam designados para compor o GT - ACOLHEMAR as seguintes servidoras, sob a coordenação da primeira:

I - Viviane de Cássia Maia Trindade, BM 45.773-X;

II - Aparecida Alves de Oliveira, BM 84.837-2;

III - Bernadete Quirino Duarte Blaess, BM 71.230-6;

IV - Catarina Valle e Flister, BM 320.150-1;

V - Chrisley Soares Félix, BM 92.811-2;

VI - Fabiana Regis de Oliveira BM 75.597-8;

VII - Flávia Renata Guimarães Moreira, BM 74.899-8;

VIII - Jussara Miranda Quintão de Oliveira, BM 86.684-2;

IX - Liliane Francisca Batista, BM 103.794-1;

X - Lucienne de Castro Gomes, BM 111.598-4;

XI - Luciana Aparecida Guimarães de Freitas - BM 74.622-7;

XII - Maria da Conceição Magalhães Ferreira, BM 44.090-X

XIII - Maricélia da Silva Palhares, BM 99.544-8;

XIV - Patrícia Rodrigues Martínez, BM 111.927-1;

XV - Sandra Aparecida Colares, BM 73.466-2;
XVI - Valéria Valadares Coimbra, BM 79.587-2;
XVII - Vanessa Vieira Barbosa, BM 79.365-9;
XVIII - Vera Lima da Conceição Silva Gonçalves, BM 25.966-0;
XIX - William Oliveira Andrade, BM 46.924-X.

Art. 4º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Belo Horizonte, 7 de maio de 2024

Bruno Oitaven Barral
Secretário Municipal de Educação

ANEXO 3 - DECRETO DO PROGRAMA FALANDO COM O MUNDO

DECRETO Nº 17.264, DE 24 DE JANEIRO DE 2020

Dispõe sobre o Programa Falando com o Mundo e dá outras providências.

O Prefeito de Belo Horizonte, no exercício da atribuição que lhe confere o inciso VII do art. 108 da Lei Orgânica,

DECRETA:

Art. 1º – O Programa Falando com o Mundo tem como princípio incentivar estudantes e professores da Rede Municipal de Educação e agentes públicos municipais, previamente selecionados e habilitados, conforme instrumentos convocatórios específicos, a aprenderem e apropriarem-se de outro idioma, ressaltando a relevância da educação bilíngue para o desenvolvimento de competências essenciais em uma sociedade moderna globalizada.

Art. 2º – O Programa Falando com o Mundo será desenvolvido com base em três eixos:

I – sensibilização, que visa a estabelecer estreito diálogo com os diversos atores locais e

partes interessadas, por meio da conscientização da importância do aprendizado de línguas estrangeiras como habilidade fundamental para o desenvolvimento e internacionalização da cidade;

II – capacitação, que visa ao treinamento do público-alvo em diferentes idiomas, por meio de metodologias avançadas de ensino e aprendizagem, a fim de estimular a proficiência e o desenvolvimento de novos conhecimentos e capacidades;

III – intercâmbio, que visa promover experiências internacionais que possibilitem

treinamento intensivo de idiomas, a criação de competências culturais, a promoção internacional de Belo Horizonte e o desenvolvimento do público-alvo.

Art. 3º – Caberá à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico – SMDE –, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação – Smed – executar o Programa.

§ 1º – A SMDE, por meio da Diretoria de Relações Internacionais:

I – estabelecerá parcerias com escolas de idiomas, universidades e instituições qualificadas e habilitadas para a promoção do estudo de línguas estrangeiras;

II – promoverá ações relacionadas ao fomento da aquisição de novo idioma pelo público alvo do Programa;

III – buscará novas parcerias que expandam o alcance do Programa Falando com o Mundo e coordenará as suas ações.

§ 2º – O estabelecimento de parcerias não incorrerá em outros dispêndios para o Poder

Executivo, exceto aqueles previstos e cadastrados no Sistema Orçamentário Financeiro.

§ 3º – Poderão ser oferecidas contrapartidas não financeiras pelo Poder Executivo aos parceiros do Programa

§ 4º – Caberá à Smed, por meio do Núcleo de Línguas Estrangeiras, mobilizar alunos e professores da Rede Municipal de Educação, bem como propor ações e atividades pertinentes ao Programa.

Art. 4º – Ficam mantidos todos os termos e ajustes firmados no âmbito do Programa

Improve Your English, instituído pelo Decreto nº 15.933, de 15 de abril de 2015, devendo a renovação observar o disposto neste decreto.

Art. 5º – Fica revogado o Decreto nº 15.933, de 15 de abril de 2015.

Art. 6º – Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Belo Horizonte, 24 de janeiro de 2020

Alexandre Kalil
Prefeito de Belo Horizonte