

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Nilmara Milena da Silva Gomes

**EDUCAÇÃO PARA O PLURILINGUISMO NO TRABALHO COM ESTUDANTES
MIGRANTES E REFUGIADOS: experiências de docentes de escolas públicas
de Roraima**

Belo Horizonte

2024

Nilmara Milena da Silva Gomes

**EDUCAÇÃO PARA O PLURILINGUISMO NO TRABALHO COM ESTUDANTES
MIGRANTES E REFUGIADOS: experiências de docentes de escolas públicas
de Roraima**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Linguística Aplicada
Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras

Orientador: Leandro Rodrigues Alves Diniz
Coorientadora: Ana Beatriz Barbosa de Souza

Belo Horizonte

2024

G633e Gomes, Nilmara Milena da Silva.
Educação para o plurilinguismo no trabalho com estudantes migrantes e refugiados [manuscrito] : experiências de docentes de escolas públicas de Roraima / Nilmara Milena da Silva Gomes. – 2024.
1 recurso online (271 f.: il., foto., mapa, tab., graf., color.) : pdf.
Orientador: Leandro Rodrigues Alves Diniz.
Coorientadora: Ana Beatriz Barbosa de Souza
Área de concentração: Linguística Aplicada.
Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizado de Línguas Estrangeiras.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 242-263.
Anexos: f. 264-271.

1. Linguística aplicada – Teses. 2. Aquisição de segunda linguagem – Teses. 3. Linguagem e cultura – Teses. 4. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 5. Comunicação intercultural – Teses. I. Diniz, Leandro Rodrigues Alves. II. Souza, Ana Beatriz Barbosa de. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. IV. Título.

CDD: 469.07



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

FOLHA DE APROVAÇÃO

Educação para o plurilinguismo no trabalho com estudantes migrantes e refugiados: experiências de docentes de escolas

públicas de Roraima NILMARA MILENA DA SILVA GOMES

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 de Português.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2024, pela banca constituída pelos membros:

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

Prof(a). Ana Beatriz Barbosa de Souza - Coorientadora UFG

Prof(a). Kátia Bernardon de Oliveira UGA

Prof(a). Francisco Calvo del Olmo UFPR

Prof(a). Gabriela da Silva Bulla UFRGS

Prof(a). Érica Sarsur Câmara USP

Belo Horizonte, 26 de fevereiro de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Leandro Rodrigues Alves Diniz, Professor do Magistério Superior**, em 26/02/2024, às 17:28, conforme horário oficial de



Documento assinado eletronicamente por **Érica Sarsur Câmara, Usuário Externo**, em 27/02/2024, às 14:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no



Documento assinado eletronicamente por **Francisco Javier Calvo del Olmo, Usuário Externo**, em 27/02/2024, às 14:48, conforme horário oficial de Brasília, com



Documento assinado eletronicamente por **Gabriela da Silva Bulla, Usuária Externa**, em 27/02/2024, às 17:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento



Documento assinado eletronicamente por **Katia Bernardon de Oliveira, Usuária Externa**, em 28/02/2024, às 05:06, conforme horário oficial de Brasília, com



Documento assinado eletronicamente por **Ana Beatriz Barbosa de Souza, Usuária Externa**, em 11/03/2024, às 17:22, conforme horário oficial de Brasília, com



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 **2914950** e o código CRC **85D95C6A**.

À minha mãe, Mariluce, e ao meu filho,
Kaio, minhas maiores inspirações.

Agradecimentos

Minha mais profunda gratidão é dirigida a Deus e à minha família em Campina Grande, cujo apoio incondicional tornou possível esta jornada.

A meu orientador, Prof. Leandro Diniz, e a minha coorientadora, professora Ana Beatriz Souza, pelas orientações valiosas e pelo apoio constante durante todo o doutorado.

À minha coorientadora na França, Kátia Bernardon, pelo acolhimento em Grenoble, pelas orientações e pelas inúmeras conversas que me guiaram no estágio doutoral.

Ao professor Christian Degache, por me apresentar os fundamentos teóricos e práticos da Intercompreensão e pelas conversas inspiradoras que me motivaram.

Aos meus amigos Sérvulo Santos e Luziana Bezerra pela empatia e apoio, tanto antes quanto durante o doutorado.

Às colegas Cora Gonzalo, Sandrine Allain e Yara Miranda, estendo minha gratidão pelas trocas de ideias ao longo deste percurso e pelas contribuições valiosas que ainda estão por vir.

Aos colegas da Universidade Estadual de Roraima, agradeço pelo estímulo constante e pelo incentivo ao longo de minha trajetória acadêmica.

Aos membros do Projeto DIPROlínguas, no Brasil e na França, por compartilharem experiências e lições tão valiosas.

À sociedade brasileira, expresso minha gratidão por financiar esta pesquisa, contribuindo significativamente para sua realização.

À Capes, meu sincero agradecimento pelo apoio financeiro que tornou possível o estágio doutoral.

Por fim, agradeço a todos os meus amigos e minhas amigas que foram pilares fundamentais tanto em minha vida pessoal quanto profissional, acompanhando-me nesta jornada com companheirismo e carinho.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). Teve o apoio específico do programa CAPES-COFECUB, no âmbito do projeto “Distância e proximidade entre português, francês e outras línguas: potencial da reflexão comparativa” (DIPROLínguas), para a realização de um estágio doutoral na Université Grenoble Alpes (UGA), no período de 01 de dezembro de 2021 a 30 de novembro de 2022.

RESUMO

As escolas públicas de Roraima, em especial nas Redes Municipal e Estadual de Ensino, têm recebido, nos últimos anos, algumas centenas de estudantes migrantes e refugiados (Zambrano, 2021; Cavalcanti *et al.*, 2021). Detendo-se sobre este cenário, o objetivo desta pesquisa é analisar, a partir de entrevistas com quatro professoras e de materiais disponibilizados por elas, se as ações promovidas podem favorecer a inserção de alunos migrantes e refugiados nas escolas de educação básica onde atuam, tendo como parâmetro o referencial teórico das abordagens plurais. Para alcançar esse objetivo, as seguintes etapas foram delineadas: a) identificar, nas entrevistas com as professoras, as motivações para o desenvolvimento de atividades que pudessem promover ações de acolhimento dos estudantes migrantes e refugiados em suas aulas; b) analisar o que as professoras relatam sobre os modos como as línguas são mobilizadas, ou não, nas disciplinas que ministram e c) avaliar se as ações relatadas pelas professoras favorecem ou não o acolhimento de alunos migrantes e refugiados nas escolas de educação básica. Mobilizo o quadro teórico da Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006), do Português como Língua de Acolhimento (Amado, 2013; Camargo, 2018; Lopez; Diniz, 2019; Ruano, 2019; Lopez, 2022), do Modelo Ampliado de Política Linguística (Shohamy, 2006) e das Abordagens Plurais (Candelier, 2009) para propor diretrizes para a construção de políticas linguísticas horizontais (Bizon; Camargo, 2018) em favor dos alunos migrantes e refugiados matriculados na educação básica. As entrevistas em profundidade (Herlinger, 2011) e a análise de conteúdo temática (Bardin, 2016) do discurso das professoras e dos materiais revelaram três fatores motivadores para uma revisão do processo de acolhimento no ambiente escolar: a) o significativo fluxo migratório de crianças e adolescentes em direção a Roraima; b) experiências relacionadas à discriminação e à xenofobia enfrentadas por migrantes e refugiados no contexto escolar; c) a identificação do desconforto emocional experimentado por esses alunos durante o processo migratório. Concluiu-se que, mesmo sem uma formação específica para isso, as professoras optaram por utilizar as abordagens plurais como estratégia para lidar com a falta de preparo das escolas no acolhimento de alunos migrantes e refugiados. Verificou-se que a abordagem intercultural favoreceu diálogos entre diferentes culturas, atuando na redução de comportamentos discriminatórios e xenófobos. Paralelamente, a intercompreensão entre línguas românicas aprimorou o acesso à informação no contexto escolar, além de reduzir o distanciamento entre alunos migrantes, refugiados, seus colegas e professores. Ademais, a intercompreensão foi integrada pelas professoras participantes às disciplinas de matemática, português e artes, tornando o aprendizado dos conteúdos ministrados mais significativos não só para os estudantes migrantes e refugiados, mas também para os brasileiros. No entanto, é importante reconhecer que a implementação dessas abordagens na educação plurilíngue pode enfrentar desafios e limitações específicas, que devem ser considerados em futuras investigações.

Palavras-chave: acolhimento linguístico; abordagens plurais; educação plurilíngue; educação básica; escola pública.

ABSTRACT

Public schools in Roraima, particularly within the Municipal and State Education Networks, have received, in recent years, several hundred migrant and refugee students (Zambrano, 2021; Cavalcanti *et al.*, 2021). Focusing on this environment, as well as on interviews with four teachers and the didactic materials they provided, this research aims to analyze whether the initiatives undertaken can favor the inclusion of migrant and refugee students in the basic education schools where they work, guided by the theoretical framework of plural approaches. The following steps were outlined in order to achieve this goal: a) identifying, from the teachers interviews, their motivations for the development of activities that could promote welcoming actions for migrant and refugee students in their classes; b) examining what the teachers report about the ways in which languages are, or are not, mobilized in their courses and c) analyzing whether the actions reported by the teachers do or do not favor the welcoming of migrant and refugee students in basic education schools. The theoretical framework of Indisciplinary Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006), Portuguese as a Welcoming Language (Amado, 2013; Camargo, 2018; Lopez; Diniz, 2019; Ruano, 2019; Lopez, 2022), the Expanded Model of Linguistic Policy (Shohamy, 2006) and Plural Approaches (Candelier, 2009) were employed to propose guidelines for the construction of horizontal linguistic policies (Bizon; Camargo, 2018) that benefit migrant and refugee students enrolled in basic education. In-depth interviews (Herlinger, 2011) and thematic content analysis (Bardin, 2016) of the teachers' discourse and their didactic materials revealed three key motivators for a review of the school welcoming process : a) the significant influx of children and adolescents migrating to Roraima, b) experiences of discrimination and xenophobia faced by migrants and refugees in the school setting, and c) the recognition of emotional discomfort these students endure during their migratory process. This study concludes that, despite lacking specialized training, the teachers turned to plural approaches as a strategy to deal with schools' unpreparedness in welcoming migrant and refugee students. As per the interviews and didactic materials, the intercultural approach promoted cross-cultural dialogues, acting to reduce discriminatory and xenophobic behaviors. Concurrently, the intercomprehension between Romance languages improved access to information in the school setting, in addition to reducing the distance between migrant students, refugees, their classmates and teachers. Furthermore, intercomprehension was integrated into mathematics, Portuguese, and arts classes, making the learning process more meaningful not only for migrant and refugee students but also for Brazilians students as well. Nevertheless, it is important to acknowledge that the implementation of these approaches in plurilingual education may face specific challenges and limitations, which should be considered in future investigations.

Keywords: linguistic welcoming; plural approaches; plurilingual education; basic education; public school.

RESUMEN

En los últimos años, las escuelas públicas de Roraima, en particular de la Red Municipal y Estatal de Educación, han recibido varios cientos de estudiantes migrantes y refugiados (Zambrano, 2021; Cavalcanti *et al.*, 2021). Centrándose en este escenario, el propósito de esta investigación es examinar, a partir de entrevistas con cuatro profesoras y el análisis de los materiales didácticos proporcionados por ellas, si las iniciativas implementadas facilitan la inclusión de alumnos migrantes y refugiados en las escuelas de educación básica en las que ejercen, tomando como referencia el marco teórico de los enfoques plurales. Para alcanzar este objetivo, se establecieron las siguientes etapas: a) identificar, en las entrevistas con las docentes, las motivaciones para el desarrollo de actividades que propicien la acogida de estudiantes migrantes y refugiados en sus clases; b) analizar las declaraciones de las profesoras sobre cómo se emplean, o no, las lenguas en las asignaturas que imparten y c) evaluar si las acciones descritas por las profesoras favorecen o no la acogida de estudiantes migrantes y refugiados en las escuelas de educación básica. Se recurre al marco teórico de la Lingüística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006), el Portugués como Lengua de Acogida (Amado, 2013; Camargo, 2018; López; Diniz, 2019; Ruano, 2019; López, 2022), el Modelo Ampliado de Política Lingüística (Shohamy, 2006) y los Enfoques Plurales (Candelier, 2009) para proponer directrices para la construcción de políticas lingüísticas horizontales (Bizon; Camargo, 2018) en beneficio de los alumnos migrantes y refugiados matriculados en la educación básica. Las entrevistas en profundidad (Herlinger, 2011) y el análisis de contenido temático (Bardin, 2016) de los discursos de las profesoras y de los materiales didácticos suministrados revelaron tres factores motivadores para revisar el proceso de acogida en el ámbito escolar: a) el notable flujo migratorio de niños y adolescentes hacia Roraima, b) experiencias de discriminación y de xenofobia enfrentadas por migrantes y refugiados en el contexto escolar, y c) la identificación del malestar emocional experimentado por estos estudiantes durante su proceso migratorio. Este estudio concluyó que, aún sin una formación específica en este ámbito, las profesoras optaron por utilizar los enfoques plurales como estrategia para abordar la falta de preparación de las escuelas en la acogida de alumnos migrantes y refugiados. Además, el enfoque intercultural favoreció diálogos entre diferentes culturas, contribuyendo a la disminución de conductas discriminatorias y xenófobas. Paralelamente, la intercomprensión entre lenguas romances mejoró el acceso a la información en el entorno escolar, y redujo la distancia entre los estudiantes migrantes, refugiados, sus compañeros y profesores. Además, la intercomprensión se integró en asignaturas de matemáticas, portugués y artes, enriqueciendo el aprendizaje de los contenidos impartidos no sólo para los estudiantes migrantes y refugiados, sino también para los brasileños. Sin embargo, es importante reconocer que la implementación de tales enfoques en la educación plurilingüe puede enfrentar desafíos y limitaciones específicas, que deben ser considerados en investigaciones futuras.

Palabras clave: acogida lingüística; enfoques plurales; educación plurilingüe; educación básica; escuela pública.

RÉSUMÉ

Les écoles publiques de Roraima, en particulier celles des Réseaux municipaux et d'État d'enseignement, ont reçu ces dernières années plusieurs centaines d'élèves migrants et réfugiés (Gonzalo, 2021 ; Cavalcanti et al., 2021). Centré sur ce cadre, l'objectif de notre recherche est d'analyser, à partir d'entretiens avec quatre enseignantes et des matériels didactiques qu'elles ont fournis, si les actions menées peuvent favoriser l'insertion d'élèves migrants et réfugiés dans les écoles d'éducation de base où elles travaillent, en s'appuyant sur le cadre théorique des approches plurielles. Pour atteindre cet objectif, les étapes suivantes ont été prises en compte : a) identifier, dans les entretiens avec les enseignantes, leurs motivations pour le développement d'activités qui puissent promouvoir des actions d'accueil pour les élèves migrants et réfugiés pendant leurs cours ; b) analyser ce que ces enseignantes rapportent sur les manières dont les langues sont, ou pas, mobilisées dans les matières qu'elles enseignent et c) évaluer si les actions rapportées par les enseignantes favorisent ou non l'accueil des élèves migrants et réfugiés dans les écoles d'éducation de base. Dans ce sens, on mobilise le cadre théorique de la Linguistique Appliquée Indisciplinée (Moita Lopes, 2006), du Portugais comme Langue d'Accueil (Amado, 2013 ; Camargo, 2018 ; Lopez ; Diniz, 2019 ; Ruano, 2019 ; Lopez, 2022), du Modèle Élargi de Politique Linguistique (Shohamy, 2006) et des Approches Plurielles (Candelier, 2009) pour proposer des lignes directrices pour la construction de politiques linguistiques horizontales (Bizon ; Camargo, 2018) en faveur des élèves migrants et réfugiés inscrits dans l'éducation de base. Les entretiens approfondis (Herlinger, 2011) et l'analyse de contenu thématique (Bardin, 2016) du discours des enseignantes et des matériels didactiques ont révélé trois facteurs clés motivant une révision du processus d'accueil dans l'environnement scolaire : a) le flux migratoire important d'enfants et d'adolescents vers Roraima, b) des expériences liées à la discrimination et à la xénophobie auxquelles les migrants et réfugiés sont confrontés dans le contexte scolaire, et c) l'identification du malaise émotionnel vécu par ces élèves pendant le processus migratoire. Cette étude a conclu que malgré un manque de formation spécifique pour cela, les enseignantes ont choisi les approches plurielles comme stratégie pour faire face à la préparation lacunaire des écoles dans l'accueil des élèves migrants et réfugiés. Selon nos observations, l'approche interculturelle a favorisé les dialogues entre différentes cultures et réduit les comportements discriminatoires et xénophobes. Conjointement, l'intercompréhension entre les langues romanes a amélioré l'accès à l'information en contexte scolaire tout en réduisant la distance entre les élèves migrants, les réfugiés, leurs camarades et enseignants. De plus, l'intercompréhension a été intégrée dans les matières de mathématiques, de portugais et d'arts, rendant l'apprentissage plus significatif non seulement pour les étudiants migrants et réfugiés, mais aussi pour les Brésiliens. Cependant, il se doit de reconnaître que la mise en œuvre de ces approches dans l'éducation plurilingue peut rencontrer des défis et des limitations spécifiques, qui doivent être pris en compte lors de futures recherches.

Mots-clés : accueil linguistique; approches plurielles; éducation plurilingue; éducation de base; école publique.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fronteira Bolívar-Roraima.....	36
Figura 2 – Faixa de fronteira do Brasil.....	38
Figura 3 – Principais dificuldades enfrentadas pelos migrantes ao chegar ao Brasil	70
Figura 4 – Principais dificuldades enfrentadas pelos migrantes para atendimento em instituições públicas.....	71
Figura 5 – Mediação.....	93
Figura 6 – Sistema linguístico interconectado.....	115
Figura 7 – Semelhança entre línguas românicas e a língua inglesa.....	116
Figura 8 – Cartazes de divulgação das palestras sobre acolhimento.....	165
Figura 9 – Entrevista entre aluno brasileiro e aluno venezuelano.....	190
Figura 10 – Placas bilíngues.....	193
Figura 11 – Intercompreensão integrada ao ensino de matemática.....	197
Figura 12 – Cartazes sobre a crise na Venezuela.....	200
Figura 13 – Alunos colaborando na construção de conteúdos matemáticos.....	201
Figura 14 – Apresentação cultural.....	210
Figura 15 – Mural com informações culturais.....	211
Figura 16 – Bandeira da Bolívia.....	213
Figura 17 – Cartaz escolar sobre pontos turísticos da Bolívia.....	214
Figura 18 – Cartaz sobre a arte colombiana.....	215
Figura 19 – Chipa.....	216
Figura 20 – Refectório.....	218
Figura 21 – Arepa integrada à merenda escolar.....	219
Figura 22 – Painel sobre multiculturalismo, respeito, acolhimento.....	220
Figura 23 – Placas multilingues produzidas por alunos.....	222
Figura 24 – Mural com atividades interculturais.....	223
Figura 25 – Contexto adicional das atividades interculturais.....	223
Figura 26 – Palestra 1.....	267
Figura 27 – Palestra 2.....	268
Figura 28 – Roda de conversa.....	269
Figura 29 – Mural interativo 1.....	270
Figura 30 – Mural interativo 2.....	271

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Semelhanças e diferenças entre línguas românicas	116
Quadro 2 – Ordem sintática entre adjetivos e substantivos.....	117
Quadro 3 – Posição do adjetivo nas línguas românicas.....	118
Quadro 4 – Caracterização profissional das participantes da pesquisa.....	132
Quadro 5 – Roteiro de entrevistas com as professoras participantes.....	138
Quadro 6 – Questionário de pesquisa.....	141
Quadro 7 – Categorias relacionadas às motivações das professoras.....	147
Quadro 8 – Categorias relacionadas às abordagens plurais.....	148
Quadro 9 – Laços de parentesco linguístico em placas de identificação.....	193
Quadro 10 – Conteúdos matemáticos elaborados pelos alunos.....	202
Quadro 11 – Brincadeiras venezuelanas.....	230

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de alunos migrantes nas turmas de EJA.....	134
Tabela 2 – Horários e duração das entrevistas.....	140

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de código por entrevista.....	145
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures
CCI – Centro de Coordenação de Interiorização
CEFRR – Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima
CEP – Comitê de Ética da Pesquisa
CMDH – Centro de Migração e Direitos Humanos
COFECUB – Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil
CONARE - Comitê Nacional para os Refugiados
CPF – CADASTRO DE PESSOA FÍSICA
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ELCO – Ensino de Língua e Cultura de Origem
GT - Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDMH - Instituto Nacional de Direitos Humanos
LA - Linguística Aplicada
LAI – Linguística Aplicada Indisciplinar
OBMIGRA – Observatório das Migrações Internacionais
OIM – Organização Internacional para as Migrações
ONU – Organização das Nações Unidas
PF – Polícia Federal
PLA - Português como Língua Adicional
PLAc – Português como Língua de Acolhimento
PRI – Posto de Recepção e Identificação
QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação
SEED/RR – Secretaria de Educação e Desporto de Roraima
SISCONARE – Sistema do Comitê Nacional para os Refugiados

SISMIGRA – Sistema de Registro Nacional Migratório

SPM - Serviço Pastoral dos Migrantes

STIMAR – Sistema de Tráfego Internacional Módulo de Alerta e Restrições

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UE – União Europeia

UERR – Universidade Estadual de Roraima

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFRR - Universidade Federal de Roraima

UGA - Université Grenoble Alpes

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Perguntas e objetivos da pesquisa	24
1.1.1 Objetivo geral.....	25
1.1.2 Objetivos específicos	25
1.2 Estrutura organizacional da tese.....	26
2 A MIGRAÇÃO DE CRISE CONTEMPORÂNEA E SEUS IMPACTOS EM RORAIMA	28
2.1 Os conceitos de migrante, refugiado e migrante de crise	28
2.1.1 Migrante.....	28
2.1.2 Refugiado	29
2.1.3 Migrante de crise	32
2.2 Proteção e direitos de migrantes e refugiados no Brasil	32
2.3 Aspectos geográficos e a Operação Acolhida no contexto da migração venezuelana para Roraima	36
2.4 O desconforto emocional e a discriminação no processo migratório	44
2.5 Políticas linguísticas direcionadas à inserção de alunos migrantes e refugiados nas escolas de Roraima.....	50
3 LINGUÍSTICA APLICADA, POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E PLAc	56
3.1 A Linguística Aplicada Indisciplinar (LAI)	56
3.1.1 A emergência da Linguística Aplicada.....	56
3.1.2 A Linguística Aplicada no Brasil: autônoma e indisciplinar	59
3.1.3 A linguagem como prática social	61
3.2 Políticas linguísticas no Brasil: da história colonial às práticas contemporâneas	63
3.3 Perspectivas sobre o conceito de Português como Língua de Acolhimento	67
4 AS ABORDAGENS PLURAIS	80
4.1 Motivações para o desenvolvimento das abordagens plurais no contexto europeu.....	81
4.2 Evolução histórica das abordagens plurais	95
4.3 A intercompreensão entre línguas parentes.....	97
4.3.1 Marcos na história do conceito de intercompreensão.....	98
4.3.2 Projetos em Intercompreensão em Línguas Românicas	99
4.3.3 Intercompreensão Receptiva e Intercompreensão Interativa.....	102
4.3.4 Funções da intercompreensão.....	107

4.4 A intercompreensão integrada	110
4.5 A abordagem intercultural	121
5 A NATUREZA METODOLÓGICA DA PESQUISA	128
5.1 Pesquisa qualitativa e interpretativista	128
5.2 As participantes da pesquisa	130
5.3 Os procedimentos implicados na constituição do <i>corpus</i> e na análise	136
5.3.1 Entrevistas	137
5.3.2 A análise de conteúdo	142
6 ANÁLISE DE REGISTROS GERADOS	150
6.1 Os motivos relatados para o desenvolvimento de propostas de acolhimento a migrantes e refugiados.....	150
6.1.1 Impactos do fluxo migratório nas escolas de Roraima.....	151
6.1.2 As manifestações discriminatórias no ambiente escolar.....	159
6.1.3 As emoções no ensino formal de alunos migrantes.....	162
6.2 Abordagens plurais no ensino de disciplinas linguísticas e de disciplinas não linguísticas	176
6.2.1 A abordagem intercompreensiva	176
6.2.2 Intercompreensão integrada	195
6.2.2.1 Intercompreensão integrada à disciplina de matemática.....	196
6.2.2.2 Intercompreensão integrada à disciplina de português	204
6.2.3 Abordagem intercultural.....	209
6.2.3.1 Abordagem intercultural promovida pela professora de português ...	209
6.2.3.2 Abordagem intercultural promovida pela professora de matemática .	216
6.2.3.3 Abordagem intercultural promovida pela professora de Artes	225
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	234
REFERÊNCIAS	242
ANEXOS	264
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	264
ANEXO B – MATERIAL COLETADO POR ESTA PESQUISADORA JUNTO À PROFESSORA DE MTC	267

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, há uma variedade de motivos subjacentes à migração de diferentes grupos. Para os refugiados sírios, os principais fatores são guerra e conflitos, seguidos por perseguições (Lima *et al.*, 2020). No caso dos haitianos, as questões ambientais emergem como um dos principais motivadores, com uma relevância quase equiparável à de guerra e conflitos (Lima *et al.*, 2020). Já para os migrantes venezuelanos, as principais causas de sua migração são identificadas como a crise econômica e a emergência humanitária (Lima *et al.*, 2020).

Com uma população de 652.713 habitantes, Roraima registrou, até março de 2022, um total de 172.117 migrantes internacionais (MigraCidades, 2022). Este número expressivo de migrantes reflete a diversidade cultural e a dinâmica migratória no estado. A maioria dos migrantes é proveniente da Venezuela, representando 97% do total, seguida por outras nacionalidades como Haiti (1%), Colômbia (1%), Cuba (0,29%) e Guiana (0,27%) (MigraCidades, 2022), único país em que o inglês é a língua oficial na América do Sul. Todas essas nacionalidades estão presentes em grande parte das escolas do estado (Oliveira *et al.*, 2020).

O *Consejo Americano de Ciencias Sociales* (Clasco, 2020) destaca que o número de crianças e adolescentes envolvidos no recente fluxo migratório venezuelano é de aproximadamente 50%. Segundo dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2018), as crianças representavam 52% dos 25,4 milhões de refugiados globalmente. Lauriola *et al.* (2023) aponta que o fenômeno da migração infantil é uma tendência contemporânea em ascensão, sendo notável o aumento de crianças migrando sozinhas, seja de maneira forçada ou voluntária, resultando em transformações e desafios significativos. Os autores destacam que embora 11% dos fluxos migratórios sejam compostos por jovens e crianças com menos de 20 anos, esse fenômeno é subestimado devido à falta de reconhecimento da agência das crianças, frequentemente consideradas apenas como apêndices do núcleo familiar no processo migratório.

Neste contexto, a migração venezuelana para o estado de Roraima tem se configurado como um desafio significativo, tanto para os migrantes em busca de melhores condições de vida e oportunidades, quanto para a população local. Desde 2015, a crise política, econômica e social na Venezuela tem levado muitas pessoas a

atravessarem a fronteira seca entre Pacaraima (Brasil) e Santa Elena (Venezuela). Devido ao fluxo migratório constante em Roraima, os já sobrecarregados sistemas de serviços públicos, especialmente nas áreas de saúde, educação e assistência social, enfrentaram um aumento adicional na demanda¹. Inicialmente, a resposta do Governo Federal Brasileiro foi lenta, o que demandou uma atuação emergencial por parte de instituições não governamentais, como organizações religiosas e grupos voluntários (Moreira, 2021). Essas entidades desempenharam um papel fundamental no fornecimento de abrigo, alimentação e assistência aos migrantes em suas sedes. No entanto, à medida que o fluxo migratório se intensificou em 2016, conflitos surgiram entre políticos federais, estaduais e municipais, gerando na sociedade civil sentimentos de xenofobia e nacionalismo.

Visando uma resposta mais coordenada, foi criada pelo Governo Federal a Operação Acolhida², que busca ordenar a fronteira, acolher os migrantes em abrigos e promover a interiorização para outros estados brasileiros. Contudo, essa operação tem enfrentado desafios, como a carência de recursos humanos qualificados, a barreira linguística e a distância física entre Roraima e os grandes centros do país (Moreira, 2021). A meu ver, a Operação Acolhida, apesar das dificuldades, tem desempenhado um papel importante no acolhimento e interiorização dos migrantes e refugiados, buscando dividir a responsabilidade entre os estados da federação brasileira e promover a inclusão socioeconômica.

Acredito que a migração não deve ser vista como um problema, mas sim como uma oportunidade de diálogo intercultural e troca de conhecimentos. Para tanto, considero fundamental que a resposta do governo e da sociedade à migração e ao refúgio seja pautada pela compreensão das dificuldades enfrentadas por essas pessoas e pela população local. Para tornar esse acolhimento efetivo, defendo a implementação de medidas que promovam a inserção dos migrantes e refugiados na sociedade brasileira, garantindo-lhes acesso à educação, à saúde, ao trabalho e à moradia digna. Além disso, acredito que ações de conscientização e combate à xenofobia desempenham um papel importante na construção de uma sociedade mais acolhedora.

¹ Disponível em <https://www.acre.com.br/venezuelanos-sobrecarregam-servicos-publicos-em-rr-que-vive-crise-fiscal/?share=twitter>. Acesso em: 03 jul. 2021.

² Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/operacao-acolhida>. Acesso em: 13 ago. 2021.

As redes municipal e estadual de educação de Roraima enfrentam numerosos desafios no trabalho com a diversidade linguística e cultural presente em suas unidades escolares (Gonzalo, 2021). Isso inclui a complexidade de desenvolver currículos e projetos pedagógicos que reflitam e atendam às variadas necessidades e realidades dos estudantes migrantes. A meu ver, compreender e antecipar as necessidades e oportunidades que surgem com a inserção de migrantes e refugiados é vital para o desenvolvimento de políticas públicas eficazes, incluindo aquelas voltadas para a educação linguística. Tal abordagem é fundamental para maximizar as oportunidades apresentadas pelas salas de aula plurilíngues de modo a enfrentar os desafios trazidos pela nova dinâmica educacional nas escolas estaduais e municipais.

Como indicativo da importância social desta pesquisa, destaco que, a partir de um levantamento bibliográfico realizado por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações³ e do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁴, constatei que, no Brasil, as produções acadêmicas na área de acolhimento linguístico de migrantes e refugiados inseridos nas escolas de educação básica, em sua maioria, não focalizam a Região Norte em suas pesquisas, em especial o estado de Roraima. Quando inserem, não analisam as ações de acolhimento propostas por docentes de disciplinas consideradas não linguísticas.

Os estudos identificados concentram-se em falantes de línguas próximas, como ilustrado nas pesquisas de Balestro (2020), Zambrano (2021) e Luz (2022), e de línguas distantes, conforme abordado por Neves (2018) e Mourad (2019). Adicionalmente, destacam-se estudos em línguas indígenas, com ênfase especial na língua warao, tema central nos trabalhos de Xavier (2020) e Silveira (2019). A análise se estende a migrantes adultos, sublinhados nas pesquisas de Corrêa (2005) e Pinheiro (2020), além de migrantes crianças, tema de Oliveira (2012), Cavalcanti (2020), Machado (2020) e Arias (2022). Além disso, são abordados migrantes crianças, adolescentes e adultos não alfabetizados, como evidenciado nas contribuições de Moreira (2007) e Moura (2020). Por fim, é relevante destacar duas pesquisas relacionadas ao foco deste estudo. Amélia Neves (2018) entrevista

³Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=acolhimento+lingu%C3%ADstico&type=AllFields>. Resultados da busca - acolhimento linguístico (ibict.br). Acesso em: 05 maio 2022.

⁴ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 05 maio 2022.

professores envolvidos no acolhimento de alunos migrantes, enquanto Miranda (2021) se concentra em professores em formação que também acolhem alunos migrantes. Entretanto, nenhuma dessas pesquisas focalizam professores de diferentes áreas do conhecimento que desenvolvam ações de acolhimento de crianças e adolescentes e/ou jovens e adultos migrantes e refugiados que frequentam a educação básica do Brasil.

Frente a essa lacuna na produção científica, pretendo visibilizar as vozes das professoras participantes⁵. Elas são frequentemente apagadas e pouco ouvidas pelas instâncias educacionais superiores. Essa abordagem procura promover uma análise crítica das atividades desenvolvidas em salas de aula que são, ao mesmo tempo, marcadamente heterogêneas, culturalmente e linguisticamente. As ações de acolhimento são compreendidas, nesta pesquisa, como propostas produzidas por professoras que possibilitam — mesmo que enfocando o aprendizado da Língua Portuguesa, Matemática ou quaisquer outras áreas do conhecimento — a abertura de espaço para que as línguas que constituem as salas de aula plurilíngues (com a presença do espanhol e do warao⁶, por exemplo, e não apenas do português) sejam valorizadas por meio de práticas capazes de negociar as tensões culturais e ideológicas do contato entre comunidades.

Como migrante nordestina que buscou melhores condições de vida em Roraima há 15 anos, minha relação com esta pesquisa vai além do escopo acadêmico e atinge um nível pessoal. A jornada de migração e o processo de estabelecer-me em um novo contexto me proporcionaram uma perspectiva sobre a importância do acolhimento. Essa experiência enriquece o processo de pesquisa não só em uma dimensão pessoal, mas também na esfera educacional. Iniciei minha trajetória profissional atuando como professora na educação básica, tanto na capital quanto no interior de Roraima, abrangendo todas as séries do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Em 2015, comecei minha jornada como docente na Universidade Estadual de Roraima e, desde 2017, venho contribuindo como professora formadora no Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR).

⁵ O foco em professoras mulheres se deve ao fato de os homens não aceitarem participar desta pesquisa. Uma explanação mais detalhada sobre essa escolha e suas implicações será apresentada no Capítulo 5, na seção 5.2 na qual apresento o perfil das participantes.

⁶ A língua warao é considerada uma língua isolada, pois não tem relação com outras línguas conhecidas, embora apresente empréstimos linguísticos do tronco linguístico aruaque e caribe (Moreira, 2018).

Durante essas vivências profissionais, testemunhei o crescente desafio enfrentado por meus colegas professores, tanto veteranos quanto novatos, nos esforços para acolher estudantes migrantes e refugiados nas escolas estaduais. Eles expressam, frequentemente, sua desorientação e incerteza sobre as estratégias mais eficazes para acolher e apoiar esses alunos. Essa realidade não é apenas observada à distância. Ela reflete a minha própria jornada e o compromisso que tenho com a melhoria da educação e a inserção de migrantes em nossa sociedade. Assim, minha experiência como migrante e minha vivência profissional na educação de Roraima se entrelaçam, conferindo a esta pesquisa um significado especial. Ela reflete não apenas um interesse acadêmico, mas uma missão pessoal para entender e melhorar a forma como acolhemos os migrantes em nossa sociedade, começando pelas salas de aula.

Nesse sentido, interessam para esta pesquisa as ações de acolhimento implementadas por quatro professoras que lecionam na educação básica em Roraima, especificamente nas áreas de matemática, português, artes e metodologia do trabalho científico. Cabe destacar que não é pretensão desta pesquisa tecer discussões acerca das especificidades de cada área do conhecimento, nem de cada faixa etária ou nível de escolarização. A pesquisa pretende contribuir para o diálogo que possibilite integrar as especificidades do contexto de migração com as abordagens plurais⁷ tanto no espaço escolar, quanto no seu entorno. As abordagens plurais são abordagens educacionais que incorporam atividades de ensino e aprendizagem que envolvem várias línguas e culturas (Candelier, 2009). Além disso, esta pesquisa busca problematizar o conceito de acolhimento linguístico a partir de uma perspectiva plural que integre as línguas e as culturas dos grupos minoritarizados à sala de aula da educação básica brasileira.

No ano de 2022, realizei um estágio doutoral com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil (COFECUB), no âmbito do projeto "Distância e proximidade entre o português, francês e outras línguas: potencial da reflexão comparativa" (DIPROlinguas). Esse projeto, idealizado pelo professor Christian Degache, foi desenvolvido entre 2018 e 2022, reunindo oito universidades

⁷ As abordagens plurais serão apresentadas no capítulo 4 do presente texto.

brasileiras e duas francesas. A coordenação, do lado brasileiro, ficou a cargo inicialmente desse último professor e depois do professor Leandro Rodrigues Alves Diniz (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG); do lado francês, a coordenação esteve a cargo dos professores Olivier Kraif e Kátia Bernardon de Oliveira (Université Grenoble Alpes).

Durante o período de meu estágio doutoral, sob a orientação dessa última docente, tive a oportunidade de acessar a literatura que fundamenta as abordagens plurais, um pilar essencial desta pesquisa. Além disso, em que pese minha posição privilegiada quando comparada à de migrantes de crise, minha experiência permitiu refletir sobre alguns obstáculos enfrentados por migrantes internacionais no que diz respeito ao uso da língua majoritária no país de acolhida. A limitação no idioma francês me colocou numa posição semelhante à de muitos migrantes, enfrentando dificuldades para expressar pensamentos complexos, compreender nuances culturais e participar plenamente de diálogos acadêmicos e sociais. Na UGA, o acolhimento linguístico oferecido pela professora Kátia Oliveira e pelo professor Christian Degache desempenhou um papel fundamental no meu progresso acadêmico e no aprimoramento de minha proficiência na língua francesa. Durante minha estadia em Grenoble, a experiência de imersão acelerou meu aprendizado do idioma e enriqueceu a compreensão das particularidades culturais e linguísticas dos franceses, bem como de outras culturas com as quais tive a oportunidade de entrar em contato por meio de diálogos informais no dia a dia. Essas experiências pessoais durante o estágio doutoral sublinharam a importância de políticas e práticas que facilitem a inserção de migrantes e refugiados em contextos multilíngues e multiculturais, ressaltando a relevância das abordagens plurais, não apenas como uma ferramenta acadêmica, mas como um meio de superação de obstáculos comunicativos em cenários de migração.

1.1 Perguntas e objetivos da pesquisa

Considerando o contexto exposto na seção anterior, delinheio agora os objetivos que direcionaram a realização deste estudo. A **problemática** que orienta esta pesquisa é: as ações promovidas pelas quatro professoras participantes da pesquisa em suas respectivas áreas de atuação - matemática, português, artes e

metodologia do trabalho científico - podem favorecer a inserção de alunos migrantes e refugiados no contexto da educação básica? Para aprofundar a investigação, as seguintes questões específicas também orientam a pesquisa:

- Quais motivos as professoras relatam como ponto de partida para o desenvolvimento de atividades voltadas para o acolhimento dos estudantes migrantes e refugiados em suas aulas?
- Segundo os relatos das docentes, de que modo as línguas são, ou não, mobilizadas nas disciplinas que as professoras ministram (matemática, português, artes e metodologia do trabalho científico)?
- Em que medida as práticas relatadas pelas docentes podem, ou não, ser aproximadas do que preveem as abordagens plurais?

Essas indagações serviram como pilares para o entendimento dos mecanismos das ações de acolhimento nas salas de aula plurilíngues marcadas pela presença de migrantes e refugiados. Levando em conta essas perguntas, formulamos os objetivos elencados a seguir.

1.1.1 Objetivo geral

- Analisar, a partir de entrevistas com quatro professoras das Redes Municipal e Estadual de ensino de Roraima e de materiais disponibilizados por elas, se as ações pedagógicas promovidas podem favorecer a inserção de alunos migrantes e refugiados nas escolas de educação básica onde atuam, tendo como parâmetro o referencial teórico das abordagens plurais.

1.1.2 Objetivos específicos

- Identificar, nas entrevistas com as professoras, os motivos que relatam como ponto de partida para desenvolvimento de atividades voltadas para o acolhimento dos estudantes migrantes e refugiados em suas aulas;
- Analisar o que as professoras relatam sobre os modos como as línguas são, ou não, mobilizadas nas disciplinas que ministram, seja a disciplina diretamente relacionada ao ensino da língua oficial (português), sejam as

disciplinas nas quais a(s) língua(s) é/são usada(s) como meio de instrução;

- Analisar o grau de proximidade entre as práticas relatadas pelas docentes e as abordagens plurais.

Após apresentar os objetivos desta pesquisa, descrevo brevemente a estrutura organizacional desta tese.

1.2 Estrutura organizacional da tese

Além deste primeiro capítulo introdutório, a tese apresenta outros cinco capítulos. O Capítulo 2, intitulado "A Migração de Crise Contemporânea e Seus Impactos em Roraima", apresenta um estudo abrangente sobre as dinâmicas da migração em situações de crise, com foco específico no estado de Roraima, Brasil. O capítulo começa delineando os conceitos de migrante, refugiado e migrante de crise (Seção 2.1), oferecendo uma base teórica clara para a discussão subsequente. Em seguida, aborda a proteção e os direitos dos migrantes e refugiados no Brasil (Seção 2.2). A análise avança para os aspectos geográficos e para a descrição da Operação Acolhida, uma iniciativa voltada para a migração venezuelana em Roraima (Seção 2.3). O capítulo também discute as questões de desconforto emocional e discriminação enfrentadas pelos migrantes no processo migratório (Seção 2.4) e finaliza com um exame das políticas linguísticas aplicadas à inserção de alunos migrantes e refugiados nas escolas de Roraima (Seção 2.5), destacando as estratégias educacionais e os desafios enfrentados.

O Capítulo 3, "Linguística Aplicada, PLAc e Política linguística", explora as dimensões teóricas e práticas da linguística aplicada no contexto da educação para o plurilinguismo. Inicia com uma discussão sobre a Linguística Aplicada Indisciplinar (LAI), detalhando sua emergência e características, especificamente, abordando o desenvolvimento e a natureza da LAI no Brasil (Seção 3.1). Esta seção é aprofundada com uma exploração da linguagem como prática social, enfatizando a relevância da linguística aplicada no entendimento e na resolução de problemas práticos de comunicação. Em seguida, discorro sobre as políticas linguísticas no Brasil, traçando um panorama desde o período colonial até as práticas contemporâneas (Seção 3.2).

O capítulo conclui com uma exploração das perspectivas sobre o conceito de Português como Língua de Acolhimento (Seção 3.3).

O Capítulo 4, "As Abordagens Plurais", oferece uma análise aprofundada sobre esta temática no contexto da educação para o plurilinguismo. Início com um exame das motivações para o desenvolvimento destas abordagens na Europa (Seção 4.1), seguido pela explanação de sua evolução histórica (Seção 4.2). Sigo com a apresentação da intercompreensão entre línguas parentes (Seção 4.3), subdividida em discussões sobre os marcos históricos do conceito, projetos específicos em línguas românicas, e as variantes receptiva e interativa da intercompreensão, culminando em um exame das funções da intercompreensão. O capítulo avança para explorar a intercompreensão integrada (Seção 4.4) e conclui com uma análise da abordagem intercultural (Seção 4.5).

O Capítulo 5, por sua vez, intitulado "A Natureza Metodológica da Pesquisa", detalha a abordagem metodológica adotada, iniciando com uma discussão sobre a escolha da pesquisa qualitativa e interpretativista (Seção 5.1). Prossegue-se apresentando as características e a seleção dos participantes do estudo (Seção 5.2), garantindo um entendimento claro do perfil e da relevância dos envolvidos para a pesquisa. A última parte do capítulo (Seção 5.3) é dedicada aos procedimentos de coleta e análise dos dados, incluindo a realização de entrevistas (Subseção 5.3.1) e a técnica de análise de conteúdo (Subseção 5.3.2), detalhando como os dados foram sistematicamente coletados, organizados e interpretados.

Já o Capítulo 6, "Análise de Registros Gerados", concentra-se na avaliação e interpretação dos dados coletados durante a pesquisa. Começo explorando os motivos relatados pelas professoras para o desenvolvimento de propostas de acolhimento a migrantes e refugiados (Seção 6.1). Sigo discutindo a implementação de abordagens plurais no ensino de disciplinas linguísticas e de disciplinas não linguísticas (Seção 6.2), analisando as diferentes ações promovidas pelas professoras para inserir alunos migrantes e refugiados. Dentro desta seção, são exploradas a intercompreensão (Subseção 6.2.1), a intercompreensão integrada (Subseção 6.2.2) e a abordagem intercultural (Subseção 6.2.3), detalhando como essas estratégias são aplicadas em diferentes disciplinas e contextos.

2 A MIGRAÇÃO DE CRISE CONTEMPORÂNEA E SEUS IMPACTOS EM RORAIMA

Este capítulo é direcionado à discussão dos aspectos relacionados à migração, ao refúgio e às políticas linguísticas. Inicialmente, na seção 2.1, definem-se os conceitos de migrantes, refugiados e migrantes de crise. Em seguida, na seção 2.2, exploro o quadro legal e as políticas que visam garantir a segurança e o bem-estar desses indivíduos. Já na seção 2.3, examino o fluxo migratório em direção a Roraima, destacando suas características, magnitude e impacto sobre a região e seus habitantes. Na seção 2.4, abordo a discriminação e o desconforto emocional enfrentados pelos migrantes durante o processo migratório. Por fim, na seção 2.5, a discussão é voltada para as políticas linguísticas direcionadas à inserção de alunos migrantes nas escolas de Roraima.

2.1 Os conceitos de migrante, refugiado e migrante de crise

2.1.1 Migrante

Neste momento inicial da tese, é necessário definir os termos “migrante”, “refugiado” e “migrante de crise”. O ACNUR (2016) enfatiza a importância de fazer uma distinção clara entre migrantes e refugiados para assegurar que aqueles que estão buscando asilo recebam a assistência e a proteção necessárias.

No passado, o termo "migrante" era usado principalmente para descrever pessoas que se deslocavam dentro das fronteiras de um único país, e havia uma distinção entre "migrantes internos" e "migrantes internacionais", dependendo de se a pessoa estava se movendo dentro ou fora do país (Museu da imigração de São Paulo, 2019). No entanto, de acordo com o Museu da Imigração de São Paulo (2019), houve uma mudança significativa na maneira como entendemos o termo "migrante" nos dias de hoje. Agora, o foco está em reconhecer o migrante como um indivíduo com direitos, independentemente de sua movimentação dentro ou fora de um território nacional. Essa nova perspectiva, destaca a migração como um fenômeno humano que transcende as fronteiras nacionais, envolvendo diversos atores e processos transnacionais.

De acordo com a publicação, essa mudança de paradigma é refletida na maneira como o termo "migrante" é usado em organizações internacionais, acordos internacionais e leis nacionais, como a Organização Internacional para as Migrações (OIM), a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros de suas Famílias (1990) e na Lei de Migração brasileira (Brasil, 2017). De acordo com o Museu da Imigração de São Paulo (2019), agora, o termo "migrante" é usado de forma mais ampla para abranger todos os indivíduos que se deslocam, independentemente das fronteiras nacionais em que se encontram.

Em consonância com a perspectiva do Museu da Imigração de São Paulo (2019), esta pesquisa adota o termo "migrante" com a finalidade de refletir sobre os paradigmas migratórios contemporâneos. Esta opção terminológica considera os movimentos migratórios como uma parte fundamental da experiência humana desde tempos remotos. Além disso, o termo "migrante" não está ligado exclusivamente ao país de destino ou de origem das pessoas que estão se deslocando. Em vez disso, este estudo focaliza "aqueles que se movimentam em relação àqueles que também são atravessados pelos efeitos desses deslocamentos, como, por exemplo, a sociedade do país de chegada" (Miranda, 2021, p. 36). Isso sugere uma abordagem mais abrangente para compreender os movimentos migratórios, reconhecendo que essas migrações não impactam apenas os próprios migrantes, mas também têm implicações para as comunidades e sociedades envolvidas. Essa perspectiva leva em consideração a complexidade das interações entre migrantes e seus contextos, indo além de uma visão estritamente nacionalista da migração.

2.1.2 Refugiado

A definição de refugiado é amplamente baseada na Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951, um documento chave no direito internacional dos refugiados. De acordo com o Artigo 1 da Convenção de 1951, a definição de refugiado é a seguinte:

Art. 1º - Definição do termo "refugiado".

A. Para os fins da presente Convenção, o termo "refugiado" se aplicará a qualquer pessoa:

2) Que, em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e temendo ser perseguida por motivos de raça, religião,

nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele. No caso de uma pessoa que tem mais de uma nacionalidade, a expressão "do país de sua nacionalidade" se refere a cada um dos países dos quais ela é nacional. Uma pessoa que, sem razão válida fundada sobre um temor justificado, não se houver valido da proteção de um dos países de que é nacional, não será considerada privada da proteção do país de sua nacionalidade (ONU, 1951, p. 2)

Essa definição estabelece que um refugiado é uma pessoa que está fora de seu país de origem e teme ser perseguida por uma das razões listadas, e, portanto, não pode ou não deseja retornar a esse país.

A Guerra Civil Síria, iniciada em 2011, desencadeou uma das maiores crises de refugiados desde a Segunda Guerra Mundial, afetando principalmente países do Oriente Médio (como Líbano, Jordânia, Turquia, Egito) e da Europa, especialmente a Grécia e países dos Balcãs⁸. O conflito surgiu a partir de protestos contra o regime autoritário de Bashar al-Assad, exacerbado por fatores como a pobreza, a falência do Estado e violações de direitos humanos, levando a um êxodo maciço de sírios em busca de proteção.

A União Europeia, enfrentando a entrada massiva de migrantes, firmou um acordo em 2016 com a Turquia, visando reduzir a entrada irregular na Grécia, de sírios vindos da Turquia. Esse acordo prevê a devolução à Turquia de migrantes que entraram ilegalmente na Europa, em troca de um refugiado sírio que entrou irregularmente na Turquia. O acordo entre a UE e a Turquia é analisado sob o aspecto da conformidade com o princípio do direito internacional de "non-refoulement" (ACNUR, 2007), que proíbe os Estados de devolver um refugiado a um país onde possa sofrer perseguição ou risco de tortura.

O Brasil adota o princípio da não rechaça, conhecido como "non-refoulement", em sua política de refúgio e asilo. Esse princípio é um dos fundamentos do direito internacional dos refugiados e está consagrado no Artigo 3º da Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, que define os mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados no Brasil, estabelecendo o seguinte:

Art. 3º A condição de refugiado será reconhecida pelo CONARE ao indivíduo que:

⁸ Disponível em: <https://unric.org/pt/siria-um-conflito-tragico-sem-fim-a-vista/>. Acesso em: 17 jan. 2022.

- I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;
- II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou, em decorrência de tais eventos, não queira a ela regressar;
- III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país (Brasil, 1997).

De acordo com esse artigo, um refugiado ou solicitante de asilo não pode ser devolvido a um país onde sua vida ou liberdade esteja ameaçada em razão de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política. Isso significa que o Brasil, ao reconhecer alguém como refugiado, se compromete a não expulsar ou devolver essa pessoa a um local onde ela corra riscos de perseguição.

O ACNUR publicou em dezembro de 2016 o "Guia para Proteção Internacional nº 12" (ACNUR, 2016), um documento que expande a interpretação da definição clássica de "refugiado" estabelecida na Convenção de 1951. Essa nova interpretação inclui na categoria de refugiados as pessoas que estão fugindo de zonas de guerra e de situações de violência generalizada. O intuito dessa expansão é abordar a relutância de alguns países em classificar tais pessoas como refugiados, principalmente quando elas não conseguem demonstrar de forma individualizada as razões específicas da perseguição em seus países de origem. Além disso, a legislação brasileira sobre refugiados, especificamente a Lei nº 9.474/1997 (Brasil, 1997), adota uma abordagem semelhante, considerando a perseguição por violações graves dos direitos humanos como um critério para o reconhecimento da condição de refugiado.

A partir da perspectiva do país receptor, é importante destacar que todo refugiado pode ser considerado um migrante, mas nem todo migrante é um refugiado. O termo "refugiado" se refere a um *status* com relevância internacional, focando principalmente a proteção necessária devido à situação que levou ao deslocamento da pessoa.

2.1.3 Migrante de crise

O conceito de “migração de crise” não ignora a crise migratória no destino, que muitas vezes controla, restringe e regula o fluxo migratório por meio de suas fronteiras. Além disso, o campo social da migração, conforme descrito por Bourdieu (2003), revela a falta de preparo da sociedade receptora para lidar com essa forma de migração. Portanto, sob a designação *migrantes de crise*, englobamos aqueles:

com a condição jurídica de refugiado, imigrantes solicitantes de refúgio, imigrantes com “refúgio humanitário”, crise humanitária e imigrantes refugiados ambientais. Estas categorias revelam a presença histórica da “crise” na origem do fluxo migratório – com a conotação de uma “migração forçada” – e requerem instrumentos jurídicos no país de destino para o enfrentamento da “crise” migratória atribuída ao país de origem, mas que revela também a crise na sociedade receptora, despreparada para enfrentar essa imigração (Baeninger; Peres, 2017, p. 35).

Essa perspectiva ampliada, que considera tanto os aspectos ambientais quanto os sociais, ilustra a natureza bilateral do conceito de "crise" e nos convida a refletir sobre os desafios enfrentados tanto pelos migrantes de crise quanto pelas sociedades que os recebem. Entre esses desafios estão, justamente, o acolhimento de estudantes de diferentes origens culturais e linguísticas. Este cenário vai além da mera adaptação curricular, exigindo a implementação de abordagens pedagógicas que sejam sensíveis às necessidades dos alunos que migram devido à crise em seus países. Essas estratégias devem promover um ambiente de aprendizagem que acolha e valorize a diversidade, transformando-a em um recurso valioso para a comunidade escolar.

2.2 Proteção e direitos de migrantes e refugiados no Brasil

A compreensão de "migração", conforme explicado pelo ACNUR (2016), geralmente envolve a ideia de um movimento voluntário de pessoas, como no caso de alguém que atravessa fronteiras em busca de melhores condições econômicas. No entanto, conforme esclarecido pelo ACNUR (2016), essa descrição não se aplica aos refugiados, que são indivíduos incapazes de voltar para casa de forma segura e, por isso, são beneficiários de proteções específicas sob o direito internacional. No contexto brasileiro, a Lei nº 13.445/2017 aborda os direitos e deveres dos migrantes

no território nacional. Além disso, o ACNUR, em 2016, destaca que, embora não exista uma definição legal internacionalmente aceita para "migrante", este grupo está sob a égide da proteção geral dos direitos humanos, independentemente de seu status migratório.

Em relação à proteção dos refugiados, além dos tratados internacionais, como a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948), a Convenção de Genebra de 1951 (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1951) e seu protocolo adicional de 1967 (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1967), que tratam de direitos humanos e questões relacionadas a refugiados, é importante destacar que as principais fontes de proteção para os refugiados no Brasil estão nas leis nacionais.

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, enfatiza diversos direitos fundamentais e garantias, estabelecendo uma base sólida para a proteção dos direitos humanos (Brasil, 1988). Conforme apontado por Romero e Abrantes (2020), a promulgação desta Constituição abriu o sistema jurídico brasileiro para uma nova ordem de proteção dos direitos humanos. Além de orientar a atuação do Brasil no cenário internacional, a Constituição Federal também fornece parâmetros para a atuação interna de vários órgãos do governo e da sociedade civil em prol da proteção dos direitos humanos. É relevante mencionar o artigo 4º da Constituição, que estabelece os princípios das relações internacionais, destacando a primazia dos direitos humanos e o asilo político como princípios fundamentais. O artigo 5º, por sua vez, assegura igualdade de tratamento entre estrangeiros e brasileiros em relação à aplicação de determinados princípios e garantias fundamentais, incluindo o direito à vida, à igualdade, à liberdade, à segurança, à propriedade, à liberdade de expressão (Brasil, 1988). No entanto, como destacado por Romero e Abrantes (2020), a igualdade de direitos não se concretiza automaticamente, e a existência de legislações protetivas específicas desempenha um papel fundamental no processo de efetivação desses direitos.

O ACNUR, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, obteve sucesso em 1990 ao persuadir o Brasil a retirar as reservas dos artigos 15 e 17 da Convenção de 1951⁹. A reserva ao artigo 15 da Convenção se referia à aplicação da

⁹ Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/historico/>. Acesso em: 25 jun. 2023.

Convenção a refugiados que anteriormente eram beneficiários de tratamento internacional ou regional devido à sua origem étnica, religião ou nacionalidade (ONU, 1951, p. 8). Essa reserva poderia ser interpretada como uma restrição à aplicação da Convenção em casos específicos, o que poderia ser considerado discriminatório. A reserva ao artigo 17 da Convenção relacionava-se à liberdade de circulação dos refugiados. Ela estabelecia que os refugiados só poderiam circular livremente em território brasileiro após o reconhecimento do status de refugiado. Isso poderia impor restrições à liberdade de movimento dos refugiados antes de seu reconhecimento oficial, o que era contrário ao princípio de não devolução e à liberdade de movimento estabelecidos na Convenção (ONU, 1951, p. 9).

As reservas aos artigos 15 e 17 da Convenção de 1951 foram retiradas pelo Brasil em 1990 como parte de um esforço para alinhar sua legislação e práticas com os princípios e normas da Convenção¹⁰. Essas reservas foram removidas porque eram consideradas incompatíveis com os objetivos da Convenção e representavam uma limitação aos direitos dos refugiados (Romero e Abrantes, 2020).

Romero e Abrantes (2020) apontam que este foi um passo importante para fortalecer a proteção dos direitos dos refugiados no Brasil e para garantir que o país estivesse em conformidade com as normas internacionais de refúgio. Os autores indicam que essa medida simplificou o processo de solicitação de refúgio no território brasileiro. A Lei nº 9.474/1997 (Brasil, 1997), conhecida como o Estatuto dos Refugiados, é um importante resultado do Programa Nacional de Direitos Humanos de 1996, que passou por avaliação em várias comissões, incluindo a Comissão de Direitos Humanos, Constituição e Justiça e Relações Exteriores na época. O grande avanço dessa legislação foi a ampliação da definição de refugiado, abrangendo pessoas que fugiam de graves e generalizadas violações de direitos humanos. Portanto, o Estatuto dos Refugiados representou um marco significativo na incorporação dos refugiados ao ordenamento jurídico brasileiro, estabelecendo diretrizes essenciais para o processo e o reconhecimento de refúgio, bem como a criação do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE).

A Declaração de Cartagena (1984), por sua vez, elaborada no Colóquio sobre Proteção Internacional dos Refugiados na América Central, México e Panamá,

¹⁰ Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/historico/>. Acesso em: 25 jun. 2023.

desempenhou um papel fundamental na harmonização do sistema internacional de proteção de refugiados às realidades regionais e esforços nacionais. A Declaração, na conclusão terceira, recomendou a ampliação do conceito de refugiado e a adaptação deste instituto às realidades específicas de cada região:

Reiterar que, face à experiência adquirida pela afluência em massa de refugiados na América Central, se torna necessário encarar a extensão do conceito de refugiado tendo em conta, no que é pertinente, e de acordo com as características da situação existente na região, o previsto na Convenção da OUA (artigo 1, parágrafo 2) e a doutrina utilizada nos relatórios da Comissão Interamericana dos Direitos Humanos. Deste modo, a definição ou o conceito de refugiado recomendável para sua utilização na região é o que, além de conter os elementos da Convenção de 1951 e do Protocolo de 1967, considere também como refugiados as pessoas que tenham fugido dos seus países porque a sua vida, segurança ou liberdade tenham sido ameaçadas pela violência generalizada, a agressão estrangeira, os conflitos internos, a violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública (Declaração de Cartagena, 1984, s/p).

Apesar das evoluções significativas no sistema de proteção ao longo dos anos, ele ainda não atendia completamente às necessidades das migrações transnacionais, nas quais o Brasil se destaca como um dos países de destino, conforme observado por Romero e Abrantes (2020). Ainda de acordo com os autores, a Lei de Migração 13.445/2017 (Brasil, 2017) representou um avanço significativo em relação ao Estatuto do Estrangeiro. A nova legislação buscou eliminar barreiras e promover uma abordagem mais inclusiva em relação aos migrantes. Entre as mudanças mais significativas, destacam-se a simplificação do processo de regularização migratória, a institucionalização da política de vistos humanitários, a não criminalização dos estrangeiros, bem como a garantia de direitos sociais e políticos que anteriormente não eram concedidos pelo Estatuto do Estrangeiro. A Lei de Migração (Brasil, 2017) tem como objetivo tratar os não nacionais como migrantes plenos de direitos, assegurando igualdade de condições com os cidadãos brasileiros em todo o território nacional. Além disso, busca efetivar o princípio da igualdade estabelecido no artigo 5º da Constituição Federal de 1988, combatendo práticas discriminatórias, xenofobia e violações aos direitos humanos. Em contraste com o Estatuto do Estrangeiro, a nova legislação trata o migrante como um sujeito de direitos, reforçando o compromisso com a igualdade entre nacionais e estrangeiros e repudiando qualquer forma de discriminação ou violação dos direitos humanos.

Cunha e Ildebrand (2021) apontam que esses instrumentos jurídicos favorecem aos migrantes o respeito à cidadania e aos seus direitos humanos, pois, juridicamente, cidadão é o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, enquanto a cidadania diz respeito à qualidade de ser cidadão e, conseqüentemente, sujeito de direitos e deveres.

2.3 Aspectos geográficos e a Operação Acolhida no contexto da migração venezuelana para Roraima

A fronteira entre o Brasil e a Venezuela é de aproximadamente 2.200 km (IBGE 2022) e, como mostra a Figura 1 abaixo, abrange o estado de Bolívar, do lado venezuelano, e o estado de Roraima, do lado brasileiro.

Figura 1 – Fronteira Bolívar-Roraima



Fonte: Wangdi *et al.* (2022).

De acordo com a última atualização do Instituto Nacional de Estatística da Venezuela (INE, 2013), o Estado Bolívar é uma das 23 entidades federais que compõem a República Bolivariana da Venezuela. Localizado na região sul do país, é o maior estado em área, com uma extensão territorial de aproximadamente 238.000 km². O estado é nomeado em homenagem ao líder revolucionário Simón Bolívar, uma figura histórica importante na independência da América Latina (INE, 2013)¹¹.

A Gran Sabana, situada no Estado Bolívar, possui uma importância significativa na migração de venezuelanos para Roraima, devido a sua infraestrutura relativamente desenvolvida e a sua proximidade com a fronteira entre os dois países. Santa Elena de Uairén é uma cidade localizada na região sul da Gran Sabana, próxima à fronteira com o Brasil. Essa cidade é uma das principais portas de entrada para quem deseja visitar o Monte Roraima e explorar as belezas naturais da Gran Sabana. Além disso, Santa Elena de Uairén é conhecida por suas atividades comerciais com o Brasil, desempenhando um papel crucial como ponto de trânsito para pessoas que atravessam a fronteira entre os dois países (Zambrano, 2021). É, também, uma das principais portas de entrada para os migrantes venezuelanos que pretendem entrar no Brasil.

Roraima, como estado brasileiro mais próximo da Venezuela, tem sido um destino comum para muitos desses migrantes. Como mostra a Figura 2 abaixo, Pacaraima, localizada em Roraima, foi adicionada na faixa de fronteira como cidade gêmea, definida como “aquelas que ficam uma ao lado da outra, mas localizadas em países diferentes” (Ferreira, 2023, s/p). Isso indica a relação próxima entre as duas cidades, Pacaraima e Santa Helena de Uairén. Essa característica é relevante para entender o contexto migratório na região, pois influencia diretamente a movimentação de pessoas entre os dois países.

11

Disponível

em:

<http://www.ine.gob.ve/documentos/see/sintesisestadistica2013/estados/Bolivar/index.htm>. Acesso em: 29 jul. 2023.

Figura 2 – Faixa de fronteira do Brasil



Fonte: IBGE (2022).

Essa figura ilustra a relevância de Pacaraima como ponto de entrada e saída para os migrantes venezuelanos que buscam refúgio ou novas oportunidades em Roraima e em outras partes do Brasil. A presença de uma cidade gêmea na fronteira pode facilitar os deslocamentos e intercâmbios entre os dois países, o que, por sua vez, pode ter impactos significativos na migração de venezuelanos para Roraima. Na região amazônica, não existem muitos centros povoados na fronteira entre os dois países. É na cidade de Boa Vista, capital de Roraima, a 200 km de Pacaraima, onde se concentra o maior número de migrantes venezuelanos.

Desde 2015, o trajeto entre as cidades gêmeas é percorrido pelos migrantes, geralmente, a pé e de ônibus, o que torna o ato de migrar, por vezes, dramático. Dessa forma, o intenso fluxo de migração venezuelana elevou significativamente a população de Roraima, trazendo impactos para os frágeis sistemas de serviços públicos, em especial os de saúde, educação e assistência social¹². Moreira (2021) aponta que diante da lenta atuação do Governo Federal brasileiro frente à crise, as primeiras ações de acolhimento a migrantes venezuelanos partiram de instituições não governamentais. Dentre elas, o autor cita o Sindicato da Construção Civil, em parceria com o Centro de Migração e Direitos Humanos (CMDH) e Pastorais Sociais da

¹² Disponível em <https://www.acre.com.br/venezuelanos-sobrecarregam-servicos-publicos-em-rr-que-vive-crise-fiscal/>. Acesso em: 03 jul. 2021.

Arquidiocese de Roraima, que acolheram os migrantes em suas sedes. Também cita as organizações religiosas de orientação protestante e católica que realizaram campanhas de arrecadação de alimentos.

Conforme apontado por Moreira (2021), o final do ano de 2016 foi marcado por um aumento na migração de crise, gerando tensões entre políticos em níveis federal, estadual e municipal, bem como entre membros da sociedade civil. Enquanto alguns enxergavam os migrantes como indivíduos forçados a deixar seu país, outros os percebiam como invasores. A autora também destaca que 2016 foi o ano em que se estabeleceu o primeiro abrigo para migrantes em Boa Vista, no bairro Pintolândia, marcando o início das operações do ACNUR em Roraima. Inicialmente, as ações do ACNUR eram exploratórias, evoluindo posteriormente para a gestão de abrigos para migrantes e refugiados na região. Além disso, Moreira (2021) relata as contribuições de instituições não governamentais como o CMDH e a Igreja Evangélica Assembleia de Deus, além de grupos informais e voluntários, que atuaram na distribuição de cestas básicas, assistência jurídica para regularização migratória, envio de alimentos para cidades venezuelanas e doação de alimentos e roupas para desabrigados em espaços públicos.

Moreira (2021) destaca que o crescimento da rede de parcerias desempenhou um papel fundamental no fortalecimento das iniciativas de acolhimento aos migrantes e refugiados venezuelanos em 2018. Conforme a autora, o Instituto Nacional de Direitos Humanos (IDMH), por exemplo, disponibilizou banheiros e um refeitório comunitário na Paróquia Nossa Senhora da Consolata. O Serviço Pastoral dos Migrantes (SPM) iniciou a oferta de aulas de português e auxiliou na regularização de documentação no estado de Roraima. A Fundação Fé e Alegria promoveu projetos educacionais para crianças migrantes em horário complementar às suas aulas regulares. A Pastoral Universitária providenciou transporte para que os migrantes pudessem comparecer às aulas e apoiou a validação de diplomas. A Fraternidade Sem Fronteiras intermediou a interiorização de migrantes para outros locais e contribuiu com a manutenção dos abrigos. A Ericson Brasil, em parceria com o Centro de Referência para Imigrantes na Universidade Federal de Roraima (UFRR), viabilizou a criação de uma sala digital voltada para o ensino de português e informática. O Recanto Apuí ofereceu aulas de português, abrigamento comunitário e conduziu oficinas de música, cozinha vegetariana, percepção corporal e compostagem. Em

suma, essas parcerias demonstram a importância da colaboração e da solidariedade no apoio aos migrantes em sua jornada de integração e acolhimento no Brasil.

Em 2018, houve, no Brasil, o pleito eleitoral para presidência da República, governadores e deputados federal e estadual. Os discursos da população civil e dos políticos em Roraima oscilavam entre xenofobia, nacionalismo e a violência contra venezuelanos, por vezes acusados da epidemia de sarampo em Roraima¹³, da superlotação das salas de aula¹⁴ e de hospitais¹⁵, do aumento de criminalidade¹⁶ e de atos de violência¹⁷¹⁸. Esses discursos ecoaram nos meios de comunicação nacionais¹⁹ e internacionais²⁰, e os políticos locais os mobilizaram como pauta de disputa²¹.

Pressionado pelos governos estadual e municipal e, principalmente, pela repercussão dos atos violentos e xenofóbicos que circularam na mídia, o Governo Federal criou a Operação Acolhida, coordenada pela Casa Civil, instrumento de ação do Estado Brasileiro responsável pela organização das atividades referentes ao acolhimento dos migrantes e refugiados em Roraima, como o pessoal, material e instalações necessários (Paiva e Gonçalves, 2021). Inicialmente, essa operação contou com a parceria de órgãos federais e diversas agências internacionais (Ministério da Defesa, Polícia Federal, ANVISA, Ministério da Cidadania, Ministério de Direitos Humanos, Defensoria Pública da União, ACNUR, OIM, UNICEF) para formar uma força tarefa que tornasse possível a logística humanitária em Roraima (Paiva e Gonçalves, 2021). A Operação Acolhida atua a partir de três pilares: o ordenamento da fronteira, o acolhimento e a interiorização (Brasil, 2022).

¹³ Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/casos-de-sarampo-aumentaram-2200-em-roraima-apesar-de-campanha-de-vacinacao-aponta-vigilancia.ghtml>. Acesso em: 15 abr. 2020.

¹⁴ Disponível em <https://exame.com/brasil/escolas-de-roraima-tem-superlotacao-com-entrada-de-venezuelanos/> Acesso em: 15 abr. 2020

¹⁵ Disponível em: <https://noticias.r7.com/brasil/atendimento-a-venezuelanos-bate-recorde-e-superlota-hospitais-de-rr-23082018>. Acesso em: 15 abr. 2020

¹⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2018/08/18/cidade-de-rr-na-fronteira-com-a-venezuela-tem-tumulto-apos-assalto-a-comerciante.ghtml>. Acesso em: 15 abr. 2020

¹⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CrXBt9pVG4Q>. Acesso em: 15 abr. 2020.

¹⁸ Disponível em: <https://www.jornaldacidadeonline.com.br/noticias/11101/uma-brasileira-de-roraima-diz-a-verdade-que-a-imprensa-aetica-e-sem-nocao-esconde>. Acesso em: 15 abr. 2020.

¹⁹ Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/cultura-do-odio-e-fake-news-levaram-a-ataques-de-brasileiros-a-venezuelanos/>. Acesso em: 15 abr. 2020.

²⁰ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/17/politica/1534459908_846691.html. Acesso em: 15 de abr. 2020.

²¹ Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/noticias/com-fake-news-candidato-do-patriota-incentivou-as-ofensivas-contra-venezuelanos-em-roraima/615544613>. Acesso em: 15 abr. 2020.

Para o ordenamento da fronteira, foi criado o Posto de Recepção e Identificação (PRI), cuja responsabilidade é da Polícia Federal (Brasil, 2020). O PRI tem a missão de organizar o trânsito migratório na fronteira, a partir da recepção, identificação e encaminhamento ao controle imigratório para que sejam vacinados (Brasil, 2020). A Polícia Federal separa os venezuelanos que chegam com documentos, alguns para fazer turismo e visitar parentes, em grupos diferentes daqueles que chegam sem documentos, a maioria fugindo da crise na Venezuela (Brasil, 2020). Esse é o primeiro contato que os migrantes e refugiados que chegam a Pacaraima têm com o Brasil.

No interior do PRI, há o Centro de Coordenação de Interiorização (CCI), responsável pelo ordenamento do processo de Interiorização (ACNUR, 2021). Após o ordenamento, os migrantes e refugiados que optam por permanecer no Brasil são encaminhados aos representantes do ACNUR para preencher um cadastro, recebem a documentação de migração (CPF e Carteira de Trabalho provisória) e são entrevistados para avaliação das necessidades pessoais e do conhecimento profissional. Após serem vacinados contra as principais doenças epidêmicas da região (tríplice viral, febre amarela e varicela), os migrantes são direcionados aos abrigos.

O segundo pilar da Operação Acolhida, o acolhimento, tem a missão de abrigar os migrantes e refugiados em situação de vulnerabilidade (Brasil, 2021). Em 2017, uma Força-Tarefa Humanitária foi criada para estruturar os abrigos que recebem os refugiados (ACNUR, 2020). Gonzalo (2021) aponta a existência de 15 abrigos, 13 em Boa Vista e 2 em Pacaraima. O abrigo BV-8, localizado no município de Pacaraima, e o Rondon 2, situado na capital, Boa Vista, são considerados locais de transição, ou seja, foram concebidos para a permanência de venezuelanos por um curto período, por isso a quantidade de abrigados pode variar diariamente. O Rondon 3, em Boa Vista, é o maior da América Latina, com capacidade para mais de 1.400 pessoas²².

A missão da Operação Acolhida termina com o processo de interiorização dos migrantes, o terceiro pilar, que consiste na tentativa de reduzir o impacto nos serviços públicos essenciais prestados pelo estado de Roraima (ACNUR, 2021). De acordo com o ACNUR, OIM e Ministério da Cidadania (2021), a interiorização representa a

²² Disponível em: <https://www.avsi.org.br/refugiados-e-equipe-de-gestao-celebram-aniversario-do-abrigo-rondon-3-em-boa-vista/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

principal estratégia do Governo Federal para dividir a responsabilidade entre os estados da federação brasileira e realizar a inclusão socioeconômica. Obrigatoriamente, os migrantes que se voluntariam para a interiorização precisam “estar regularizados no país, imunizados, avaliados clinicamente e com termo de voluntariedade assinado” (ACNUR; OIM; Ministério da Cidadania, 2021, s/p). A interiorização dos migrantes abrange quatro modalidades distintas. Primeiramente, a modalidade institucional, na qual os migrantes se mudam dos abrigos em Roraima para centros de acolhimento e integração nas cidades de destino. A segunda é a reunificação familiar, que visa reunir membros de uma mesma família. A terceira modalidade, reunião social, é voltada para migrantes que buscam proximidade com amigos venezuelanos. Por fim, a quarta modalidade é a vaga de emprego sinalizada, na qual uma cidade identifica uma oportunidade de trabalho específica para um migrante ou refugiado morando em um dos abrigos em Roraima.

Além da atuação nos três pilares (ordenamento, acolhimento e interiorização), a Operação Acolhida mudou os migrantes e refugiados que ocupavam a Praça Simon Bolívar, em Boa Vista, para abrigos do Latife Salomão e Santa Tereza (Moreira, 2021). É importante sublinhar que, em 2019, houve um fluxo migratório de cerca de 550 pessoas por dia, no entanto a interiorização alcançou, até 2021, apenas 15.000 migrantes e refugiados, equivalente à entrada de venezuelanos em Roraima em um único mês²³. O responsável pela Operação Acolhida diz que não é possível prever um prazo para o encerramento das ações²⁴. Paiva e Gonçalves (2021), seguindo a linha de raciocínio de Gomasca (2017), apontam que a política humanitária operada pela Ação Acolhida está diretamente ligada à segurança e ao acolhimento dos migrantes e refugiados, como também ao controle da fronteira. Nesse sentido, os autores chegam à conclusão de que uma política se acomoda à outra, visto que a divisão da responsabilidade entre os estados da federação brasileira, por meio do processo de interiorização, e a construção dos abrigos ocorrem de forma simultânea ao controle da fronteira e à legalização dos pedidos de residência e/ou refúgio.

Observadas por esse prisma, as ações da Operação Acolhida parecem acontecer sem contratempos. No entanto, como aponta Moreira (2021), além de

²³ Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2019/07/18/interiorizacao-leva-15-mil-venezuelanos-de-rr-a-outros-estados-em-1-ano-e-3-meses.ghtml>. Acesso em: 20 dez. 2019.

²⁴ Disponível em: <https://dialogo-americas.com/pt-br/articles/operacao-acolhida-a-terapia-do-riso-e-do-abraco/#.Y86Uh0HMLIU> Acesso em: 02 jan. 2023

demandar muitas despesas, apresentar uma logística formada por elementos e aspectos diversos, e, principalmente, elevar o impacto da migração a nível local e regional, a operação enfrenta muitas dificuldades:

carência de quantitativo de recursos humanos qualificados; falta de conhecimento do idioma hispânico, que dificulta a comunicação com os migrantes; dificuldades inerentes ao trabalho interagências, sobretudo no que tange ao relacionamento entre civis e militares; burocracia do processo público de aquisição de bens e serviços; distância física entre o estado de Roraima e os grandes centros do país; e carência de pessoal de saúde para participar das diversas operações, o que muitas vezes leva à necessidade de contratação emergencial (Moreira, 2021, p. 26).

Apesar das dificuldades, em novembro de 2022, a Operação Acolhida publicou um documento produzido pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMIGRA)²⁵, a partir dos dados da Polícia Federal, Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA), Sistema de Tráfego Internacional Módulo de Alerta e Restrições (STIMAR) e do Sistema do Comitê Nacional para os Refugiados (SISCONARE), informando que, entre janeiro de 2017 e novembro de 2022, 338.365 venezuelanos receberam autorização de residência, 95.505 solicitaram reconhecimento da condição de refugiado em trânsito e 52.814 foram reconhecidos como refugiados. Além disso, algumas ações foram realizadas na fronteira, com destaque para as 459.813 emissões de CPF, 89,9 mil migrantes e refugiados foram interiorizados e 930,8 mil doses de vacinas foram aplicadas²⁶.

Essa contextualização é necessária para compreender os conflitos instaurados nessa região de fronteira. É importante reconhecer os problemas políticos e econômicos da Venezuela, mas também é importante ponderar as desigualdades entre as regiões do Brasil, principalmente a precariedade dos serviços públicos em Roraima. Precariedade existente muito antes do fluxo migratório, mas intensificada desde 2015. A crise venezuelana encontra outra crise no estado de Roraima. O estado é o mais pobre da federação brasileira, apresenta a menor economia do país, com PIB de 14,3 bilhões²⁷, e vive problemas característicos de uma metrópole. Esses fatores levam a uma preocupação com a falta de estrutura para atender e acolher o

²⁵ Disponível em https://www.gov.br/casacivil/pt-br/acolhida/transparencia/informativos/informe-migracao-venezuelana-jan2017-nov2022_v2-1-002.pdf/view. Acesso em: 01 fev. 2023.

²⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/acolhida>. Acesso em: 20 jan. 2023.

²⁷ Disponível em: <https://noticias.r7.com/prisma/o-que-e-que-eu-faco-sophia/fotos/descubra-queis-sao-os-10-estados-mais-pobres-do-brasil-18072022#/foto/9>. Acesso em: 01 ago. 2021.

fluxo de migrantes venezuelanos - incluindo indígenas - e a necessidade de maiores recursos financeiros para expandir os serviços básicos²⁸. Outras especificidades da crise no estado de Roraima foram divulgadas pela imprensa brasileira:

quase 10% da população de Boa Vista (375.000) é de estrangeiros, cerca de 32.000. Há cerca de 1.350 imigrantes vivendo em prédios públicos abandonados e outros 1.493 morando nas ruas da capital. A taxa de desemprego local saltou de 8% para 16%. Mais de 5.000 alunos filhos de venezuelanos estão matriculados na rede pública estadual e cerca de 50% dos leitos hospitalares estão ocupados por imigrantes. Aproximadamente 5% da população carcerária local é de venezuelanos²⁹.

Há, portanto, uma situação de crise tanto para migrantes e refugiados quanto para a população residente do estado. A migração venezuelana, caracterizada por sua natureza emergencial, demanda uma assistência humanitária imediata e efetiva. Contudo, é igualmente importante reconhecer que a crise na fronteira no extremo norte do Brasil apresenta desafios significativos para o processo de acolhimento.

Tendo em vista esse cenário, na próxima seção, abordarei os desafios enfrentados pelos migrantes ao longo de seu processo migratório, explorando as dinâmicas e as consequências dessa situação.

2.4 O desconforto emocional e a discriminação no processo migratório

Lechner (2007) discute que os migrantes enfrentam uma gama de experiências desafiadoras que podem afetar negativamente sua saúde mental. Esses desafios podem ocorrer em diferentes estágios: antes da migração, durante a jornada e após a chegada ao destino. O autor aponta que, muitas vezes, antes da migração, os indivíduos já enfrentam condições extremas em seus países de origem, como conflitos, violência, perseguição ou desastres naturais. Tais experiências traumáticas podem ser precursoras de problemas de saúde mental de longo prazo, como transtorno de estresse pós-traumático, ansiedade e depressão. Ademais, o próprio processo de migração, segundo Lechner (2007), pode ser traumático, envolvendo

²⁸ Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/182562-em-roraima-onu-presta-assistencia-refugiados-e-migrantes-venezuelanos> Acesso em: 01 ago. 2021.

²⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2019/06/28/ocupacoes-crescem-e-mais-de-13-mil-venezuelanos-vivem-em-predios-abandonados-em-roraima.ghtml>. Acessado em: 01 ago. 2021.

viagens perigosas, incertezas sobre o *status* legal e risco de detenções, contribuindo para o aumento do estresse e da ansiedade entre os migrantes.

Uma vez no novo país, os migrantes enfrentam o desafio de se inserirem em um ambiente culturalmente distinto. O contato cotidiano com um novo idioma, as diferenças culturais e as normas sociais desconhecidas podem provocar sensações de isolamento e deslocamento. Lechner (2007) aponta que o estresse causado pela necessidade de se adaptar a uma nova cultura pode ser uma fonte substancial de angústia psicológica. Ainda de acordo com Lechner (2007), muitos também enfrentam discriminação e racismo, o que restringe o acesso a oportunidades de emprego, educação e serviços, exacerbando sentimentos de marginalização e baixa autoestima. As questões socioeconômicas representam outro fator crítico para a saúde mental dos migrantes. Além disso, a separação da família e a perda de redes de apoio social tendem a agravar a sensação de solidão e isolamento, intensificando a angústia emocional. Preocupações com o *status* legal adicionam uma camada contínua de estresse e ansiedade.

Nogueira (2020) destaca que o sentimento de solidão reflete um desencaixe espacial e existencial que ocorre quando os migrantes se afastam de suas raízes. A migração implica afastar-se de sua casa e de suas relações afetivas. Assim, a solidão é compreendida por Nogueira como um sentimento individual com raízes profundas na trajetória pessoal do migrante e na história de seu país de origem. Marandola Jr. e Dal Gallo (2010), por sua vez, destacam a complexidade da migração como um fenômeno que envolve não apenas a mudança física de local, mas também transformações existenciais e territoriais. Eles enfatizam que ser migrante é uma condição existencial marcada pela desestabilização da relação ser-lugar. A migração obriga os indivíduos a redefinirem suas territorialidades, rompendo a ligação original com o lugar natal, o que resulta, frequentemente, em um abalo na segurança existencial e identidade territorial. Esse processo de redefinição não é apenas físico, mas enraizado nas experiências, sentimentos e identidades dos indivíduos.

Os autores discutem o desgaste emocional enfrentado por muitos migrantes, resultante das várias perdas, desorientações e incertezas associadas à migração. A adaptação ao novo ambiente pode ser desafiadora e, em alguns casos, levar ao acúmulo de estresse emocional, resultando em condições como a chamada *Síndrome do Migrante* ou *Síndrome de Ulisses*, que são manifestações extremas do desgaste

emocional e psicológico enfrentado por alguns migrantes (Marandola Jr. e Dal Gallo, 2010). Eles também abordam a importância das redes sociais e de uma rede de lugares-chave, que atuam como microterritórios onde os migrantes podem exercer práticas sociais, afirmar aspectos identitários e atender às suas necessidades relacionais. Estes lugares e redes sociais são essenciais para proporcionar uma sensação de segurança e pertencimento em um ambiente novo e muitas vezes desconhecido.

Em suma, Marandola e Dal Gallo (2010) argumentam que o processo de migração está intrinsecamente ligado a uma complexa rede de fatores existenciais e territoriais, e que o desgaste emocional frequentemente observado é uma consequência significativa da desestabilização e redefinição da identidade e do lugar que os migrantes enfrentam. É essencial reconhecer e abordar essas dimensões para entender plenamente a experiência dos migrantes e fornecer o apoio necessário para facilitar sua transição e adaptação.

A importância das emoções no processo de aprendizagem escolar é estudada por Tassoni e Leite (2011) e por Souza *et al.* (2020). Ambos os estudos reconhecem que o desconforto emocional dos estudantes desempenha um papel crucial em sua capacidade de se engajar com o material de aprendizagem, interagir com professores e colegas, e absorver informações. Eles também concordam que o ambiente escolar, incluindo as dinâmicas entre professores e estudantes, exerce uma influência substancial sobre as emoções dos alunos e, conseqüentemente, sobre seu aprendizado. Esta compreensão é ancorada em uma base teórica comum que se refere especialmente à Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, a qual sublinha a importância das interações sociais e culturais no desenvolvimento cognitivo.

Em um estudo sobre a interação emocional dos estudantes de modo geral, Tassoni e Leite (2011) se concentram mais especificamente na análise da relação entre as emoções dos alunos e o desempenho dos professores. Eles investigam como as características pessoais dos educadores e seus métodos de ensino influenciam diretamente os sentimentos dos estudantes. Este estudo traz apontamentos instigantes sobre a dinâmica emocional em ambientes de aprendizagem, destacando a importância da abordagem pedagógica e da personalidade do professor na formação da experiência educacional dos alunos. Tassoni e Leite (2011) observam que as emoções e sentimentos gerados pela interação dos alunos com os professores

e o conteúdo influenciam significativamente a construção do conhecimento. Isso acontece porque as experiências emocionais determinam como os alunos percebem e reagem ao ambiente educacional, impactando sua motivação, seu engajamento e, conseqüentemente, seu aprendizado. Os autores concluem que é crucial reconhecer e abordar as dimensões afetivas na educação. Argumentam que os professores devem estar cientes do papel das emoções e dos sentimentos na aprendizagem e desenvolver estratégias que considerem e utilizem esses aspectos afetivos para promover um ambiente de aprendizagem mais eficaz e acolhedor. Ao fazer isso, os docentes não só ajudarão os alunos a se conectarem melhor com o conteúdo, mas também contribuirão para o desenvolvimento emocional e cognitivo mais amplo dos estudantes.

Souza *et al.* (2020) consideram, além da sala de aula, outros contextos ecológicos, como a família, as relações entre pares, e como esses contextos interagem para moldar as experiências emocionais dos estudantes e seu aprendizado. Os autores argumentam que esses elementos não são periféricos, mas centrais e fundamentais para a educação.

No contexto das relações familiares, Souza *et al.* (2020) reconhecem a família como o primeiro e mais influente espaço de aprendizado emocional. As emoções experimentadas dentro deste núcleo podem preparar o terreno para atitudes futuras em relação à aprendizagem, influenciar a autoestima e determinar abordagens para enfrentar desafios acadêmicos. Eles apontam que um ambiente familiar estável e encorajador é fundamental para um desenvolvimento cognitivo e emocional saudável, enquanto tensões e negligência podem criar barreiras significativas ao aprendizado.

Na dinâmica entre professores e estudantes, Souza *et al.* (2020) enfatizam a importância das emoções na criação de um ambiente educacional positivo. Professores que são sensíveis às necessidades emocionais de seus alunos e que se esforçam para criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante podem não apenas aumentar o engajamento dos alunos, mas também promover um maior sucesso acadêmico. A pesquisa sugere que a qualidade dessa relação afeta profundamente o clima emocional da sala de aula e, por extensão, o processo de aprendizagem.

Quanto às relações entre pares, Souza *et al.* (2020) destacam que os colegas têm um papel importante no desenvolvimento emocional e acadêmico. As interações

positivas entre pares podem oferecer suporte, encorajamento e uma valiosa oportunidade de aprendizado social. Por outro lado, ambientes onde prevalecem o isolamento, o *bullying* ou outras formas de interação negativa podem levar a sentimentos de ansiedade e desengajamento. Assim, promover uma cultura escolar de inclusão e respeito é visto como essencial para o bem-estar emocional e sucesso acadêmico dos estudantes.

Por fim, ao considerar os ambientes ecológicos mais amplos de família e escola, Souza *et al.* (2020) argumentam que os estudantes estão imersos em uma complexa rede de influências, que se estende além das paredes da sala de aula. Fatores externos como condições socioeconômicas, segurança comunitária e acesso a recursos podem afetar significativamente o estado emocional dos estudantes e sua capacidade de aprender. Portanto, uma abordagem educacional que leve em conta esses diversos aspectos é importante para abordar as necessidades emocionais e cognitivas dos estudantes de maneira eficaz.

No cenário educacional marcado pela presença de migrantes, muitas vezes, os alunos se deparam com manifestações de preconceito e xenofobia. Nesse contexto, um conjunto significativo de pesquisas tem se concentrado na análise das experiências de discriminação enfrentadas por alunos migrantes em contextos escolares.

Alves (2015) conduziu um estudo que se aprofundou na discriminação enfrentada por alunos bolivianos em uma escola pública, evidenciando a invisibilidade desses alunos dentro do ambiente escolar. Da mesma forma, Rosa (2016) observou a presença de discriminação racial em escolas estaduais, revelando provocações de alunos brasileiros contra alunos migrantes e as dificuldades enfrentadas por alunos bolivianos ao discutir sua origem. Alexandre (2019), por sua vez, concentrou sua pesquisa na discriminação racial enfrentada por crianças negras na escola e na subvalorização de alunos haitianos por parte dos professores. Masella (2019) adotou uma perspectiva que se concentra na comunidade de imigrantes bolivianos na rede pública de ensino, destacando a importância da língua materna na construção da identidade e ressaltando como a discriminação impacta a integração escolar.

Outro enfoque relevante nas pesquisas tem sido a análise das atitudes preconceituosas e discriminatórias manifestadas por adultos e refletidas no comportamento dos estudantes mais jovens no ambiente escolar. Câmara (2020), em

sua pesquisa, focou na investigação das atitudes discriminatórias de adultos e o impacto dessas atitudes no comportamento das crianças em geral, dentro de um contexto escolar. O estudo enfatiza que esses discursos influenciam significativamente a maneira como crianças, de modo geral, desenvolvem seus comportamentos e estabelecem relações sociais. A pesquisa de Câmara (2020) destaca a importância da influência adulta no desenvolvimento social e comportamental das crianças, mostrando como preconceitos e discriminações adultas podem afetar a próxima geração.

Avançando na discussão sobre os desafios enfrentados pelos migrantes, Silva (2018) conduziu um estudo mais específico, centrado-se na violência e marginalização que afetam os migrantes bolivianos. Neste contexto, Silva (2018) direciona uma atenção especial à análise das experiências de marginalização vivenciadas por grupos específicos dentro dessa comunidade, como migrantes negros, mulheres e jovens. Esse enfoque detalhado revela a complexidade e as múltiplas camadas de desafios que esses subgrupos enfrentam, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada da realidade dos migrantes bolivianos.

No estudo de Silva (2018), é feita uma distinção importante entre as várias formas de adversidade enfrentadas pelos migrantes bolivianos. Primeiramente, a discriminação é abordada como um preconceito ou tratamento desigual que esses migrantes enfrentam, especialmente baseado em etnia, gênero ou idade. Já a violência é entendida como atos de agressão física ou psicológica que esses grupos sofrem. Por fim, a marginalização é discutida como um processo mais amplo de exclusão social e econômica, onde migrantes negros, mulheres e jovens encontram-se frequentemente em situações de vulnerabilidade aumentada, sem acesso pleno a serviços, direitos e oportunidades. Silva (2018) explora essas questões interligadas, demonstrando como cada uma contribui para a realidade complexa dos migrantes bolivianos.

Russo *et al.* (2020) observam que a presença de crianças migrantes na escola pública, algo que poderia ser inicialmente considerado um desafio para o processo de ensino-aprendizagem, tem na verdade motivado a sociedade a refletir sobre questões relacionadas à diversidade, desigualdade, preconceito e discriminação nas escolas. Lopez (2022) atribui os processos discriminatórios contra migrantes a uma complexa interação entre percepções sociais e políticas institucionais. Ao analisar o Programa

Escolhas, implementado em Portugal para promover a inclusão social de crianças e jovens de contextos socioeconômicos vulneráveis, especialmente aqueles descendentes de migrantes e ciganos, a autora destaca a evolução do foco do programa de prevenção da criminalidade para a inclusão social. No entanto, Lopez (2022) observa uma associação implícita entre migração e questões criminais, mesmo em um contexto de inclusão, indicando uma persistente percepção negativa de migrantes. Além disso, a ênfase do programa na "coesão social" é interpretada pela autora como um sinal de um certo caráter assimilacionista. A autora sugere que, em vez de procurar um verdadeiro equilíbrio ou igualdade social, o programa parece visar transformar indivíduos vulneráveis em sujeitos "adequados" e "coesos" que se encaixem melhor no molde da sociedade estabelecida.

Ao finalizar esta seção, é fundamental reconhecer a necessidade de abordagens atentas e sensíveis aos desafios enfrentados pelos migrantes, em particular à discriminação e às complexas questões emocionais. As experiências de exclusão e os consequentes impactos psicológicos não apenas dificultam a inserção dos migrantes na sociedade, mas também comprometem seu bem-estar e sua capacidade de contribuição para a sociedade.

Na seção seguinte, detalharei as medidas implementadas em Roraima no contexto das políticas de integração, enfatizando as estratégias voltadas aos alunos migrantes.

2.5 Políticas linguísticas direcionadas à inserção de alunos migrantes e refugiados nas escolas de Roraima

De 6 a 8 de novembro de 2018, tive a oportunidade de participar do I Seminário Internacional "Criança e Adolescente: Bem Comum", realizado em Boa Vista. Fui membro da Comissão Organizadora e facilitadora do grupo de trabalho (GT) 4, que focou na temática "Educação Intercultural Bilíngue". Esse seminário representou uma iniciativa inovadora, focando especificamente na situação de crianças e adolescentes migrantes que estão abrigados em Roraima, abrindo caminhos para novas abordagens e discussões sobre esse tema. Promovido pela Unicef em colaboração com o Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFRR), a Secretaria de Educação e Desporto (SEED/RR),

a Universidade Federal de Roraima (UFRR), a Universidade Estadual de Roraima (UERR), a Fraternidade, o projeto O Bem Comum³⁰ e a Visão Mundial³¹, o evento teve como foco principal promover um diálogo aberto e construtivo com a sociedade roraimense. O objetivo central era abordar tanto a inserção de crianças e adolescentes migrantes e refugiados na educação formal das redes estadual e municipal de Roraima quanto a elaboração de estratégias que promovam o desenvolvimento integral de suas habilidades e competências. Este seminário representou um passo significativo em direção a práticas mais inclusivas e empáticas junto a essa comunidade. A Secretaria de Educação e Desporto (SEED) atuou na divulgação do seminário e no convite aos professores das escolas situadas nas proximidades dos abrigos, enquanto o CEFORR assumiu a responsabilidade da organização do evento. A UFRR e a UERR contribuíram com palestras informativas, e os demais órgãos envolvidos forneceram materiais e suporte ao longo de todo o seminário. A metodologia adotada visava a elaboração de um documento de *advocacy*³². Seguiram-se três etapas estratégicas: (i) identificação dos problemas existentes na sociedade que obstaculizam o avanço de causas específicas; (ii) coleta de dados e identificação de fontes confiáveis para compreender o problema; (iii) mobilização da sociedade na busca de soluções. Esse processo não apenas esclarece as questões em pauta, mas também capacita a comunidade para agir em prol de mudanças significativas e sustentáveis³³.

Na minha função de facilitadora no GT 4, priorizei uma abordagem que destacasse a educação intercultural no contexto específico de nossa região de fronteira. Essa abordagem foi moldada pelas contribuições de todos os participantes do grupo de trabalho, assegurando uma perspectiva inclusiva e diversificada. Durante as discussões iniciais, um tema particularmente intrigante emergiu: a dicotomia entre a língua portuguesa e a língua espanhola. Eu observei que as duas línguas eram

³⁰ O projeto "O Bem Comum" é uma iniciativa focada na educação e proteção de crianças e adolescentes venezuelanos que se encontram em situação de abrigo nas cidades de Boa Vista e Pacaraima, em Roraima. Informação disponível em: <https://www.fraterinternacional.org/projeto-o-bem-comum-missao-roraima-humanitaria/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

³¹ A Visão Mundial é uma organização cristã internacional que se dedica à defesa dos direitos das crianças e adolescentes, bem como à proteção de populações vulneráveis ao redor do mundo. Informação disponível em: <https://visaomundial.org.br/sobre>. Acesso em: 10 jan. 2024.

³² Disponível em <https://www.childfundbrasil.org.br/blog/advocacy-o-que-e/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

³³ Todas as informações apresentadas neste parágrafo são baseadas em minhas anotações pessoais enquanto participante e membro da equipe organizadora.

frequentemente posicionadas como opostas, quase como combatentes em uma batalha intensa. A controvérsia central girava em torno de qual língua deveria ser aprendida: uma parte do grupo defendia que os habitantes de Roraima deveriam aprender espanhol para acolher melhor os estudantes migrantes e refugiados venezuelanos; por outro lado, alguns argumentavam que os migrantes recém-chegados é que deveriam se dedicar ao aprendizado do português.

Outros aspectos também foram debatidos pelos membros do GT 4. Por um lado, havia uma preocupação com o rápido crescimento populacional em Roraima e as alterações subsequentes na rotina dos municípios, especialmente no que se refere à prestação de serviços essenciais. Por outro lado, a crise venezuelana, que estimulou a migração em massa para Roraima, foi vista como uma situação que exigia uma resposta imediata e humanitária. Ambas as perspectivas destacavam a necessidade urgente de políticas e práticas educacionais que não apenas facilitassem a comunicação com os venezuelanos e sua inserção no Brasil, mas que também reconhecessem e respeitassem a complexidade e as necessidades dos indivíduos afetados por essa crise migratória.

No GT 4, brasileiros e venezuelanos iniciaram um debate sobre o aprendizado de línguas. Os brasileiros defendiam que, uma vez no Brasil, os venezuelanos deveriam aprender português. Em contrapartida, os venezuelanos argumentavam que, dado o prestígio do espanhol, os habitantes de Roraima deveriam ser incentivados a aprender essa língua. Foi necessário que eu articulasse um movimento de abertura, de troca de informações, para que fosse construída a coesão grupal em torno do tema do seminário. Nesse sentido, seguindo as etapas de construção do *advocacy*, comecei a questioná-los sobre os benefícios proporcionados pelo aprendizado de uma segunda língua, seja para a inserção na sociedade que os recebe, seja para o acolhimento dos que chegam. Desse modo, o grupo pôde perceber que o problema existente na sociedade roraimense não são as línguas que chegam, não são os migrantes de crise e refugiados que foram obrigados a deixar seus países, mas sim a ausência de políticas públicas que contemplem essa nova demanda social. Desfeitos os nós que opunham as línguas, os participantes puderam perceber-se como membros de um grupo que buscam um mesmo objetivo: inserção de crianças e adolescentes na educação formal. Assim, pude seguir com o planejamento previamente organizado e dialogar sobre os temas que os integrantes

do GT gostariam de levar para a plenária. Após uma rápida explanação teórica e discussão em pequenos grupos, chegamos a duas proposições que representam as principais inquietações do grupo maior: primeiramente, deveria haver formação de docentes e de não docentes que atuam nas escolas das redes estadual e municipal para viabilizar a recepção dos alunos migrantes. Outro ponto destacado foi a importância da participação da família dos alunos venezuelanos na escola. A proposta final foi apresentada pelo GT na plenária de discussão e ao final do evento foram votadas as propostas que deveriam compor o *advocacy*.

No ano seguinte, em meados de 2019, na condição de professora do CEFORR, estive presente em uma reunião coordenada pela Secretaria de Educação e Desporto de Roraima (SEED). Naquela ocasião, esses docentes foram informados sobre a necessidade da composição de uma Central de Matrícula devido à demanda identificada em levantamento feito pela SEED nos abrigos da Operação Acolhida, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)³⁴. Durante a reunião, a secretária de educação apontou que, entre 2017 e 2018, a migração venezuelana gerou uma demanda de atendimento de mais de 1.300 alunos no Ensino Fundamental II e Médio, e, em 2019, o número chegou a 3.219. Devido a essa crescente demanda, no início de 2019, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto disponibilizou, em uma escola estadual situada no centro de Boa Vista, a Central de Matrícula, onde realizou 3.000 atendimentos, sendo 1.200 crianças e adolescentes venezuelanos, correspondendo a 40% dos atendimentos efetivados pelo estado. A partir dessa iniciativa, segundo a SEED, foi possível chegar a esse levantamento do quantitativo de crianças e adolescentes em idade escolar.

Até o final de 2019, segundo Baeninger *et al.* (2020), a Rede Estadual de Ensino de Roraima registrava 4.674 alunos venezuelanos matriculados no ensino básico. Em agosto de 2021, esse número aproximava-se de 4.000 alunos³⁵ nas escolas municipais de Pacaraima. No ano seguinte, em uma iniciativa conjunta do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e do Instituto Pirlampos, foi

³⁴ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil>. Acesso em: 02 nov. 2020.

³⁵ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2021-07/imigrantes-venezuelanos-sao-absorvidos-na-rede-de-ensino-de-pacaraima> Acesso em: 05 maio 2022.

implementada a estratégia da Busca Ativa Escolar³⁶, resultando em um esforço concentrado para localizar crianças e adolescentes venezuelanos não matriculados nas escolas públicas de Roraima. Essa ação resultou no registro de 960 migrantes e refugiados em idade escolar, dos quais um em cada cinco é de origem indígena³⁷, ampliando assim o acesso à educação para essa comunidade vulnerável.

Conforme detalhado no Relatório Técnico das ações realizadas em 2019 (CEFRR, 2019), dez programas de formação continuada foram disponibilizados para uma variedade de profissionais da educação, incluindo gestores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, secretários, professores auxiliares e cuidadores educacionais. Esses cursos beneficiaram um total de 1.594 profissionais em Boa Vista-RR. No entanto, dentre essas iniciativas, apenas o curso "Contexto de migração emergencial: interfaces e abrangências em fronteiras", exclusivamente dedicado a coordenadores pedagógicos, focou na crescente demanda migratória do estado.

É possível observar ações voltadas ao acolhimento de estudantes migrantes no ensino básico de Roraima. Um exemplo notável é o projeto "Duas Culturas e uma Nação³⁸", liderado por uma professora de Matemática. Vale destacar que o projeto ganhou notoriedade ao ser reconhecido na categoria Justiça e Cidadania, vencendo o Prêmio Inovare ensino³⁹. Desde 2004, o Prêmio Inovare tem reconhecido e incentivado práticas que contribuem para o aprimoramento, modernização e bom funcionamento do Brasil. Outro exemplo é o projeto "Acolhimento: Somos Responsáveis pelo que Cativamos", também implantado em uma escola estadual, liderado por uma professora pedagoga. Este projeto foi reconhecido como o destaque da regional norte na 10ª Olimpíada Brasileira de Saúde e Meio Ambiente, promovida

³⁶ A Busca Ativa Escolar é uma estratégia desenvolvida pelo UNICEF, cujo objetivo é identificar as crianças e adolescentes não matriculados no ensino formal ou em risco de evasão. Após a identificação, as crianças e adolescentes são direcionados ao órgão competente para que seja feita a matrícula ou providenciado o retorno à escola. Informação disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/busca-ativa-escolar>. Acesso em: 15 mar. 2023.

³⁷ Disponível em: <https://roraima1.com.br/2022/02/10/mutirao-matriculou-quase-mil-criancas-venezuelanas-que-estavam-fora-da-escola-em-roraima/>. Acesso em: 06 fev. 2023.

³⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2019/07/11/professoras-de-rr-sao-classificadas-para-o-top-50-do-premio-educador-nota-10.ghtml>. Acesso em: 07 jul. 2021.

³⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2019/12/03/projeto-que-integra-alunos-brasileiros-e-venezuelanos-em-rr-vence-premio-innovare.ghtml>. Acesso em: 07 jul. 2021.

pela Fundação Oswaldo Cruz⁴⁰. O projeto não possui um foco exclusivo nos migrantes venezuelanos. No entanto, devido à crise migratória, ele tem desempenhado um papel significativo no apoio aos alunos venezuelanos que enfrentam desafios emocionais. Em 2019, o projeto recebeu reconhecimento adicional, incluindo o primeiro lugar no Parlamento Jovem Brasileiro⁴¹ e premiação na Feira de Ciências Pernambucana⁴².

Em síntese, este capítulo apresentou um panorama com algumas iniciativas e discussões que são importantes para compreender a necessidade de políticas relacionadas à inserção de alunos migrantes e refugiados nas escolas de Roraima. Especificamente, as metodologias inovadoras e o comprometimento das professoras emergem como inspirações significativas para este estudo. Estas iniciativas não apenas evidenciam a adaptabilidade e a criatividade no ambiente educativo, mas também indicam caminhos para o desenvolvimento e aprimoramento na educação de alunos migrantes. Conduzindo para o próximo capítulo, apresento o referencial teórico que embasa esta pesquisa.

⁴⁰ Disponível em: <https://roraimaemfoco.com.br/projeto-da-escola-lobo-dalmada-e-destaque-em-olimpiada-da-fiocruz/>. Acesso em: 07 jul. 2021.

⁴¹ Disponível em: https://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/experiencias-presenciais/parlamentojovem/edicoes-anteriores/projetos-edicoes-anteriores-2011-2019/2019?b_start:int=15. Acesso em: 07 jul. 2021.

⁴² Disponível em: <https://portal.rr.gov.br/noticias/item/5112-acolhimento-projeto-da-escola-lobo-dalmada-e-premiado-em-feira-de-ciencias-pernambucana>. Acesso em: 07 jul. 2021.

3 LINGUÍSTICA APLICADA, POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E PLAc

Neste capítulo, dividido em três seções, apresento a Linguística Aplicada Indisciplinar (LAI) (Moita Lopes, 2006), um campo transdisciplinar que se destaca pela sua autonomia e natureza disciplinar, enfatizando a linguagem como uma prática social intrinsecamente ligada a questões sociais complexas (Seção 3.1). Na seção 3.2, discuto o conceito de política linguística adotado nesta pesquisa. Na seção 3.3, são abordadas perspectivas sobre o Português como Língua de Acolhimento (Amado, 2013; Anunciação, 2017; Neves; Diniz, 2018; Bizon; Camargo, 2018; Camargo, 2019; Lopez, 2018, 2020, 2022) e aponto como o acolhimento linguístico pode seguir uma vertente plurilíngue (Ruano, 2019; Diniz, 2021, 2021; Bizon *et al.*, 2021; Camargo *et al.*, 2023).

3.1 A Linguística Aplicada Indisciplinar (LAI)

Nesta seção, dedico-me ao estudo da Linguística Aplicada Indisciplinar, que se caracteriza por uma abordagem abrangente e flexível, tanto teórica quanto prática. Essa área se dedica ao entendimento e análise de uma ampla gama de questões linguísticas, incluindo, mas não se limitando, à formulação de estratégias linguísticas para contextos migratórios. Essa perspectiva contribui para atender às necessidades linguísticas específicas dos migrantes, valorizar as línguas maternas já presentes em seus repertórios e promovendo o aprendizado das línguas dos países de acolhimento, incentivando a presença delas no ambiente escolar.

Inicialmente, busco delinear as distinções entre Linguística e Linguística Aplicada e as intersecções entre estas áreas acadêmicas. Na sequência, analiso as evoluções que expandiram o escopo da Linguística Aplicada até a emergência da perspectiva indisciplinar e, finalmente, visio enfatizar que a língua é uma prática social.

3.1.1 A emergência da Linguística Aplicada

Tradicionalmente, a Linguística se estabeleceu como uma disciplina teórica, voltada ao estudo aprofundado da estrutura e funcionamento das línguas. Contudo, a década de 1960 marcou uma virada paradigmática, impulsionada por vários fatores,

entre eles o crescimento do ensino de línguas adicionais e a demanda por métodos de ensino e aprendizagem mais eficientes. Moita Lopes (2009) observa que a emergência da Linguística Aplicada (LA) foi uma consequência direta dos progressos feitos pela Linguística enquanto ciência no século XX, particularmente no que se refere à pesquisa científica voltada para o ensino de línguas estrangeiras.

Nesse contexto inicial, Moita Lopes identifica duas principais vertentes aplicacionistas da LA. A primeira refere-se à utilização da Linguística na descrição de línguas, ilustrada por trabalhos focados em sintaxe e morfologia aplicadas ao português, enquanto a segunda se concentra na aplicação linguística no contexto do ensino de línguas adicionais. Essas vertentes exemplificam o início da LA, que se vincula intimamente aos avanços da Linguística como ciência e às necessidades práticas relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas. De acordo com o autor (2009), a LA distingue-se da Linguística teórica principalmente por sua missão de aplicar conhecimento linguístico na resolução de problemas práticos e no atendimento às demandas linguísticas da sociedade. Adotando uma abordagem interdisciplinar, ela integra conceitos e métodos de campos diversos, incluindo sociologia, antropologia, psicologia, educação e comunicação. Esse enfoque multidimensional e aplicado visa não apenas compreender, mas também melhorar e transformar as práticas linguísticas em uma variedade de campos e contextos, respondendo assim a desafios complexos de comunicação e linguagem.

Críticas à LA convencional ressaltam a necessidade de uma perspectiva mais reflexiva e comprometida com dinâmicas sociopolíticas. Pennycook (1998) e Canagarajah (2002) destacam a importância de expandir a LA, notando que o ensino de idiomas, especialmente o inglês, segue frequentemente um modelo padronizado, que desconsidera as práticas culturais e as experiências dos aprendizes. Pennycook observa que materiais e métodos didáticos são muitas vezes concebidos longe das realidades dos estudantes, o que pode resultar em alienação linguística e cultural, ao negligenciar as vozes e vivências locais. Canagarajah, por sua vez, ressalta que a prevalência do inglês como língua franca contribui para uma desigualdade linguística, em que formas e expressões locais são diminuídas em favor de um padrão uniformizado. Ele defende uma ampliação da LA que valorize e integre as práticas e contextos locais dos aprendizes.

Moita Lopes (2006) e Rajagopalan (2006) ecoam essas preocupações, identificando uma crise na linguística contemporânea, na qual se negligenciam os interesses reais dos falantes. Ambos advogam por uma LA mais ampla e crítica, que reconheça e seja sensível à diversidade linguística e cultural, alinhando-se mais estreitamente com as necessidades e realidades dos aprendizes em seus contextos específicos.

Moita Lopes (2009) cunha os termos “primeira virada linguística” e “segunda virada linguística” para demarcar transformações significativas na LA nas últimas décadas. A primeira virada, no final do século XX, marca a transição da LA de uma ênfase na aplicação direta dos princípios linguísticos, principalmente no ensino de línguas, para uma abordagem que integra perspectivas socioculturais e analíticas do discurso. Essa mudança reconhece o papel crítico dos contextos sociais, culturais e discursivos na análise e na intervenção linguística. A segunda virada expande ainda mais o escopo da LA, conforme Moita Lopes (2009) argumenta. Ele sugere que a LA deve transcender as paredes da sala de aula para engajar-se em uma variedade de contextos institucionais, incluindo saúde, mídia e negócios.

Assim, enquanto a “primeira virada linguística” redireciona a LA para uma análise mais sociocultural e discursiva, a “segunda virada linguística” promove uma abrangência maior, estendendo a atuação da LA para diversos ambientes institucionais. De acordo com Moita Lopes (2009), o reconhecimento do papel central da linguagem nas diversas facetas da vida social impulsionou essa expansão. Ademais, a interdisciplinaridade e a colaboração entre campos como Sociolinguística, Antropologia, Psicologia, Estudos Culturais e Comunicação foram fundamentais. Essas sinergias entre disciplinas enriqueceram a compreensão dos problemas linguísticos e comunicativos em contextos variados, fortalecendo as pesquisas e as práticas da LA.

Baseado em minhas percepções e estudos, esta evolução na abordagem da Linguística Aplicada pode ser exemplificada pelos trabalhos de Larsen-Freeman (2000), Richards (2014) e Ellis (2008), fundamentais na evolução de práticas que abrangem desde o aprimoramento do ensino de idiomas até o desenvolvimento de metodologias mais eficazes, estratégias de aprendizagem e avaliação de competências linguísticas. Da mesma forma, as contribuições na formação de tradutores e intérpretes vêm de especialistas como Baker (2018), Bassnett (2003) e

Mason (2004), que lideram pesquisas em tradução e interpretação. Adicionalmente, percebo que a Linguística Aplicada é instrumental na facilitação da comunicação intercultural, destacando trabalhos de Kramsch (1998), Byram (2009) e Holliday (2005), que investigam a intersecção entre linguagem, cultura e educação. A análise crítica do discurso, conforme entendo, é outro aspecto relevante da Linguística Aplicada, com pesquisadores como Fairclough (2015), Van Dijk (2009) e Wodak e Meyer (2009) analisando o papel da linguagem no poder e nas interações sociais. Finalmente, em minha perspectiva, a Linguística Aplicada desempenha um papel importante no desenvolvimento de políticas linguísticas, lidando com questões como o uso de línguas minoritárias e o impacto das políticas linguísticas na educação e identidade cultural, com especialistas pioneiros nessa área, como Fishman (2006) e Spolsky (2004).

Na próxima seção, apresento as características da LA no Brasil.

3.1.2 A Linguística Aplicada no Brasil: autônoma e indisciplinar

No Brasil, a Linguística Aplicada chamada de Indisciplinar por Moita Lopes (2009), de Antidisciplinar ou Transgressiva por Pennycook (2006) e de desaprendizagem por Fabrício (2006) amplia o escopo da LA, enfatizando sua relevância para o entendimento e a intervenção nos problemas reais de uso da linguagem na prática social. Isso significa que essa vertente da LA busca desenvolver conhecimentos e estratégias que possam contribuir para uma melhor compreensão e um melhor enfrentamento dos desafios linguísticos encontrados nas mais diversas situações cotidianas, considerando a dimensão social, cultural e institucional da linguagem.

A abordagem da Linguística Aplicada Indisciplinar (LAI) tem sido caracterizada por termos distintos que refletem seu caráter inovador e crítico. Pennycook (2006) descreve a LAI como "antidisciplinar ou transgressiva" para destacar seu movimento contra as normas e estruturas rígidas das disciplinas convencionais. Ao rotular a LAI como "antidisciplinar", Pennycook enfatiza a resistência da LAI em se conformar aos limites pré-estabelecidos, propondo, em vez disso, uma abordagem mais fluida e aberta ao estudo da linguagem. Como transgressiva, a LAI intencionalmente ultrapassa os limites convencionais, abraçando

métodos, teorias e práticas inovadoras e desafiadoras. Esta abordagem não apenas questiona as suposições estabelecidas dentro do campo, mas também busca revisar e expandir a compreensão da linguagem e de seu papel na sociedade. A LAI, portanto, emerge como um campo vibrante e dinâmico, constantemente desafiando e redefinindo os paradigmas acadêmicos.

Por outro lado, Fabrício (2006) introduz a ideia de "desaprendizagem" como fundamental para a LAI, sugerindo um processo ativo e reflexivo de desfazer o conhecimento prévio e as premissas. Este conceito vai além da aquisição de novas informações; envolve uma crítica profunda e uma reavaliação do conhecimento existente. A desaprendizagem incentiva os pesquisadores a questionar e desconstruir suas compreensões anteriores, abrindo caminho para novas formas de pensar e entender a linguagem. Tal processo não é essencial para fomentar a inovação e a criatividade dentro do campo. Ao adotar uma postura de desaprendizagem, a LAI promove uma pesquisa mais reflexiva, crítica e adaptável às complexidades da linguagem como prática social.

Ao descrever a LAI como "indisciplinar", Moita Lopes (2006) faz uso de um termo que ressalta sua recusa em se conformar às limitações das disciplinas tradicionais. Esta denominação é importante para entender a LAI como um campo que transcende as fronteiras convencionais, incentivando uma exploração mais abrangente e profunda dos fenômenos linguísticos. A ideia de ser indisciplinar não implica falta de rigor, mas uma liberdade para questionar, explorar e expandir o entendimento da linguagem além dos paradigmas estabelecidos. A indisciplinaridade sugere uma abertura para além das fronteiras tradicionais da linguística. Essa perspectiva transdisciplinar envolve a integração de conhecimentos de áreas como Sociolinguística, Antropologia Linguística e Estudos Culturais, para uma compreensão mais rica da complexidade sociolinguística do Brasil. A LAI, portanto, dialoga com diversas disciplinas, adotando perspectivas teóricas, metodológicas e epistemológicas variadas para enriquecer sua análise e intervenção.

Além de desafiar as fronteiras disciplinares, a LAI, conforme descrito por Moita Lopes (2006), destaca-se por seu compromisso em atuar nas margens, direcionando sua atenção e esforços para grupos e indivíduos frequentemente negligenciados ou invisibilizados na pesquisa acadêmica tradicional. Esta abordagem indisciplinar implica uma consciente inclusão de vozes e experiências de sujeitos que são

marginalizados ou sub-representados, sejam eles migrantes, minorias linguísticas, ou outras comunidades marginalizadas. Ao fazer isso, a LAI não apenas questiona as normas e limites estabelecidos das disciplinas convencionais, mas também busca compreender e dar voz às realidades linguísticas e culturais desses grupos, abrindo caminho para uma pesquisa mais inclusiva e socialmente responsável.

Tais características, de acordo com Moita Lopes (2006), fundamentam a autonomia da LAI, permitindo uma análise linguística que considera fatores sociais, culturais, históricos e políticos. Essa abordagem indisciplinar e flexível favorece o desenvolvimento de teorias e métodos para atender às demandas específicas da comunidade estudada. Além disso, para o autor, a LAI está intrinsecamente ligada ao conceito de língua como prática social, reconhecendo que a linguagem é usada em contextos reais e influencia significados, identidades e relações sociais. Essa visão ampla e interdisciplinar vai além do estudo estrutural da linguagem, focando as implicações sociais e culturais da linguagem como prática viva e dinâmica.

3.1.3 A linguagem como prática social

Como podemos perceber, a LAI faz uma forte crítica à educação linguística tradicional, exclusivamente monolíngue e baseada em princípios de homogeneidade linguística. Lucena (2021) destaca a produção de diversos intelectuais brasileiros produzida ao longo dos anos 1980, 1990 e 2000, com destaque ao trabalho de Moita Lopes (2006), quando aponta para a importância de focar os estudos de educação linguística às minorias excluídas. Como afirma a autora, os linguistas aplicados:

passaram a incluir em suas agendas, desde os anos 80, estudos voltados para a linguagem no modo como ela é utilizada em diferentes práticas sociais e contribuíram para visibilizar fronteiras linguísticas e culturais. Distanciados de modelos de ensino de línguas e de pedagogias hegemônicas dominantes, de uma visão reducionista de cultura e de lógicas solucionistas (Lucena, 2021, p. 27).

Assim, a Linguística Aplicada Indisciplinar se interessa por mostrar de que forma os sujeitos se envolvem, por meio da fluidez e do hibridismo do discurso, em modos de socialização. Vale ressaltar que a complexidade sociolinguística, a criatividade, a riqueza e as diferenças culturais são aspectos fundamentais discutidos por pesquisadores dedicados ao estudo da linguagem. Essa perspectiva ressalta a natureza fluida e mutável da linguagem, que não está confinada a estruturas rígidas,

mas é continuamente moldada e remodelada por seu uso em contextos sociais variados.

Consequentemente, essa compreensão de linguagem como uma entidade dinâmica e adaptável nos leva a considerar as observações de César e Cavalcanti (2007) sobre a realidade sociolinguística brasileira. As autoras esclarecem que a complexa tapeçaria linguística do Brasil desafia o mito de que o país é uma nação monolíngue. A diversidade linguística do Brasil, que abrange uma ampla variedade de línguas e dialetos usados por diferentes comunidades e grupos sociais, reflete não apenas a rica história sociocultural do país, mas também a dinâmica contínua de suas práticas linguísticas. Essa diversidade, vale lembrar, torna-se ainda maior com o crescimento no número de migrantes e refugiados observada nos últimos anos.

Nessa perspectiva, o conceito de língua como prática social é essencial nesta pesquisa. Moita Lopes (2006) fundamenta-se na ideia de que a língua transcende um conjunto abstrato de regras e estruturas, funcionando como um meio de interação e significação profundamente enraizado nos contextos sociais, culturais e históricos. Sob essa ótica, a língua é vista como um fenômeno dinâmico e sujeito a constante evolução, sendo moldada pelas práticas discursivas e interações das comunidades de falantes.

A LAI, portanto, busca compreender como as práticas linguísticas interagem e refletem as complexas dinâmicas sociais. Além disso, inspirado no modelo de letramento ideológico⁴³ formulado por Street (1984), Moita Lopes (2006) entende que todo conhecimento é político, por isso situa a LAI como ideológica. Ele propõe uma ruptura com as abordagens de conhecimento que limitam e essencializam os grupos minoritarizados, retratando a LAI como uma prática em constante movimento. Essa dinâmica é motivada pelo desejo de explorar novas formas de politização e de influenciar ativamente a vida social.

Assim, entendo a LAI como uma disciplina engajada nas Ciências sociais, transdisciplinar e comprometida com responsabilidade social em um contexto pós-colonial e pós-moderno (Rajagopalan, 2006, p. 150). A LAI visa examinar demandas sociais contemporâneas relacionadas à linguagem, buscando compreender e propor

⁴³ O conceito de letramento ideológico (Street, 1984) destaca como as práticas de leitura e escrita são influenciadas e variam de acordo com diferentes contextos nos quais uma pessoa está envolvida. Isso significa reconhecer e valorizar as práticas discursivas que ocorrem em diferentes situações de comunicação.

alternativas para diferentes contextos de uso. Isso implica reconhecer a "complexidade e a efemeridade das situações de uso estudadas" (Moita Lopes, 2006, p. 20), o que desafia a aplicação de soluções universais e exige uma análise cuidadosa e contextualizada.

Adicionalmente, reconheço que questões acerca da inserção de migrantes e refugiados na educação básica formal são cruciais para direcionar pesquisas comprometidas com as mudanças na sociedade contemporânea. Conseqüentemente, a língua, longe de ser um ente isolado, é formada e influenciada por práticas sociais, interações interpessoais, relações de poder e normas culturais. A diversidade linguística brasileira revela uma vasta gama de práticas sociais, identidades e significados intrinsecamente conectados ao uso da língua. Portanto, entender a complexidade sociolinguística brasileira implica reconhecer que a língua é mais que um sistema formal; é um fenômeno vivo e dinâmico que reflete e molda as relações sociais, culturais e políticas dentro de uma comunidade ou sociedade.

3.2 Políticas linguísticas no Brasil: da história colonial às práticas contemporâneas

Uma política linguística historicamente significativa que exemplifica a imposição do português sobre outras culturas e línguas no Brasil é a "Diretiva do Diretório dos Índios" (também conhecida como "Diretório dos Índios de 1757"). Esta política foi estabelecida durante o período colonial e visava a assimilação cultural e linguística dos povos indígenas. Almeida (1997) destaca que o Diretório impôs o português como a única língua a ser falada e ensinada, proibindo o uso das línguas gerais e das línguas indígenas no território brasileiro.

Conforme discutido por Gaspari (2002) e por Lesser (1999), durante o regime de Getúlio Vargas, especialmente na Segunda Guerra Mundial, observou-se uma intensa repressão às comunidades de migrantes italianos, alemães e japoneses no Brasil. Gaspari (2002) destaca que, alinhado com as forças Aliadas, o governo Vargas adotou medidas de nacionalização forçada, restringindo o uso das línguas desses grupos em público e fechando suas instituições educativas. Lesser (1999) complementa essa análise ao examinar como tais políticas criaram um ambiente de desconfiança e discriminação, afetando profundamente a inserção desses migrantes na sociedade. Ambos os autores evidenciam como essas restrições culturais e

linguísticas marcaram um período significativo na história brasileira, revelando as complexidades das políticas de migração e assimilação cultural em períodos de conflito global.

Em 1988, com o objetivo de padronizar a comunicação oficial no país, a Constituição Federal do Brasil foi promulgada, e em seu Artigo 13, estabeleceu-se o português como a língua oficial da nação. Entretanto, é importante ressaltar que a mesma Constituição reconhece o direito dos povos indígenas de utilizarem suas línguas nativas. Essa garantia está assegurada no Capítulo VIII, que trata da "Ordem Social", mais especificamente na Seção II, que aborda os "Índios". O Artigo 231 da Constituição é especialmente relevante, pois reconhece o direito originário desses povos às terras que tradicionalmente ocupam, garantindo-lhes o uso exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes. Além disso, o artigo assegura a preservação dos costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas. Apesar disso, essas medidas contribuíram para a percepção predominante de que o português é a única língua falada no Brasil, o que pode obscurecer a rica diversidade linguística existente na nação.

Leis que estabelecem uma determinada língua do país receptor como a única língua oficial ou políticas que limitam o uso e a expressão de outras línguas e culturas, intencionalmente ou não, refletem e reforçam atitudes autoritárias ou neocolonizadoras por parte do governo ou das autoridades do país que as aplicam. Isso se deve ao modo como as leis são implementadas e também como as ações decorrentes são projetadas. Essa preocupação é especialmente relevante em contextos em que há uma diversidade linguística e cultural significativa, como no caso das escolas de Roraima que recebem migrantes e refugiados.

Conforme ressaltado por Shohamy (2006), é importante reconhecer que a política linguística pode se manifestar independentemente de agentes explícitos que a promovam. Nesse sentido, a autora amplia o conceito de política linguística, segundo a qual

As políticas linguísticas de fato são determinadas por um conjunto de mecanismos que, indiretamente, perpetuam as PLs [Políticas Linguísticas] e que servem como instrumentos para converter ideologias, principalmente em

estados-nação tradicionais, em políticas homogêneas e hegemônicas (Shohamy, 2006, p. 53)⁴⁴.

Para a autora, as políticas linguísticas deveriam advir de ações e decisões tomadas não apenas por autoridades ou instituições oficiais, mas também por cidadãos comuns. Isso significa que as ações dos cidadãos comuns, como escolher usar uma língua específica em suas interações diárias, promover o ensino de uma língua minoritária ou ensinar uma língua local a seu filho, também desempenham um papel importante na política linguística de uma comunidade.

Os "mecanismos" ou "dispositivos", conforme definido por Shohamy (2006), referem-se aos meios pelos quais as políticas linguísticas são difundidas e reproduzidas na sociedade. Eles são responsáveis por levar as políticas linguísticas, sejam elas explícitas (formalizadas em documentos oficiais) ou implícitas (não formalizadas, mas observadas na prática), para a vida cotidiana das pessoas.

Um exemplo de mecanismo explícito é a exigência de comprovação de proficiência na língua oficial do país receptor para migrantes internacionais. Scaramucci e Diniz (2022) explicam que os exames de proficiência, frequentemente combinados com testes cívicos que avaliam conhecimentos sobre a cultura, história e leis do país, tornaram-se requisitos obrigatórios em determinadas situações, como na entrada no país, na obtenção de vistos de residência e durante processos de naturalização. Os autores também observam que, embora haja um reconhecimento da importância da proficiência linguística para migrantes, principalmente os de crise, a necessidade desses testes para tais finalidades é um tema ainda debatido.

Os mecanismos implícitos referem-se a elementos mais sutis, como nomes próprios e as denominações de objetos, que influenciam o uso da língua de maneira menos formal e direta. Por exemplo, a escolha de nomes de ruas, empresas, produtos ou práticas culturais pode ter implicações linguísticas e culturais que afetam a política linguística de uma comunidade. Outro exemplo, conforme exemplificado por Miranda e Gomes (2021), diz respeito às ações empreendidas por professores nas escolas de Ensino Básico que recebem estudantes migrantes e refugiados, que podem contribuir para a promoção de políticas linguísticas favoráveis às minorias. As iniciativas

⁴⁴ No original: "[...] the facto policies are determined somewhere else, by a variety of mechanisms that indirectly perpetuate LPs [Language Policies] and that serve as a tool to turn ideologies, mostly in the traditional nation-states, into homogeneous and hegemonic policies".

elaboradas com o objetivo de integrar grupos minoritários, como migrantes e refugiados, na educação básica, muitas vezes fogem ao âmbito do planejamento oficial, ou seja, são atividades que tendem a ser menos institucionalizadas. Portanto, os professores podem ser considerados como "agentes formuladores de políticas" (Shohamy, 2006), na medida em que são os principais responsáveis pela implementação das políticas linguísticas que surgem nas escolas.

Camargo (2019) analisa a organização de políticas linguísticas através das noções de verticalidades e horizontalidades, inspirando-se em Santos (2000, 2001, 2017) e em Blommaert (2007, 2010, 2019). Santos fornece a ideia de território como abrigo e recurso, moldando a compreensão das verticalidades como estruturas de políticas em níveis institucionais e governamentais. Blommaert, por sua vez, vê as horizontalidades como a materialidade do espaço (bairros, cidades, países), enquanto as verticalidades são camadas organizadoras do território. Essa perspectiva aponta para uma inter-relação entre os aspectos horizontal e vertical na organização social e espacial, oferecendo um entendimento abrangente das políticas linguísticas em diferentes níveis.

Esses conceitos, em muitos aspectos, complementam as ideias de Shohamy (2006). As verticalidades, como explorado por Camargo (2019), alinham-se com a visão de Shohamy (2006) sobre a atividade organizada de políticas linguísticas em nível oficial, envolvendo agentes de autoridade e instituições governamentais. Ao mesmo tempo, a discussão sobre horizontalidades proposta por Camargo pode ser aproximada da noção de Shohamy de políticas linguísticas implícitas. No contexto das "verticalidades", Bizon e Camargo (2018) reconhecem a importância das estruturas formais e institucionais, como políticas governamentais e educacionais, incluindo programas e regulamentações que impactam a inserção dos migrantes. Simultaneamente, destacam a relevância das "horizontalidades", englobando práticas cotidianas e interações locais, como iniciativas comunitárias e estratégias de ensino flexíveis. O "atravessamento" proposto por Bizon e Camargo (2018) busca criar sinergia entre essas dimensões, superando possíveis lacunas entre políticas formais e práticas do dia a dia.

Em resumo, esta seção explorou, de forma sucinta, a evolução das políticas linguísticas no Brasil, desde a imposição do português em contextos históricos até as práticas contemporâneas que moldam a realidade linguística do país. Examinei como

políticas coloniais e governamentais influenciaram a noção de língua, e como a Constituição Federal e as abordagens de Shohamy (2006) e de Camargo (2019) nos ajudam a entender as dinâmicas complexas entre línguas oficiais e minoritárias.

A seguir, discuto as estratégias e metodologias que podem ser empregadas para inserir os falantes de outras línguas no tecido social e educacional brasileiro, ressaltando a importância de abordagens que valorizem a diversidade linguística e cultural. Neste sentido, as vertentes sobre o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) contribuem para a construção do conceito de acolhimento linguístico no Brasil e para opor-se à noção de que apenas o português deva ser levado em consideração em uma política de acolhimento.

3.3 Perspectivas sobre o conceito de Português como Língua de Acolhimento

O conceito de "Português como Língua de Acolhimento" (PLAc) ganhou relevância em Portugal através do programa "Português para Todos" (anteriormente conhecido como "Programa Portugal Acolhe"), estabelecido em 2001 pelo governo português. Este conceito foi particularmente impulsionado pelos estudos de Ançã (2003) que forneceram uma base de pesquisa significativa para a compreensão e implementação do programa. Esse programa oferecia cursos de português especialmente planejados para migrantes e refugiados adultos, tornando o PLAc uma abordagem que associava a proficiência em português à garantia de integração na sociedade portuguesa, conforme indicado por Cabete (2010), Grosso (2010), Lopez (2016) e Anunciação (2017).

Essa vertente reproduz o mito do letramento em português, criticado por Diniz e Neves (2018). Os autores questionam a noção simplista de que o aprendizado da língua portuguesa por si só é capaz de transformar significativamente a vida de um indivíduo. Os autores argumentam que essa perspectiva superestima o impacto do domínio linguístico isolado, ignorando desafios complexos como racismo, xenofobia e outras barreiras sociais e culturais que afetam a integração de indivíduos em novos contextos sociais.

Originalmente, o termo PLAc tem suas raízes no contexto de migração em Portugal, onde está, frequentemente, associado a políticas linguísticas que condicionam o acesso a direitos sociais, como emprego legalizado e conclusão de

cursos de língua portuguesa (Lopez, 2020). No contexto brasileiro, a inclusão do termo PLAc coincidiu com um período de aumento das migrações motivadas por razões humanitárias e de refúgio:

O Brasil tem recebido um número crescente de pedidos de refúgio nas últimas décadas, entretanto, só recentemente os governos têm atentado para a urgência de um atendimento ao imigrante refugiado que o insira na sociedade envolvente. Neste processo de integração é imprescindível o ensino de português como língua de acolhimento (Amado, 2013, p.11).

Amado (2013) traz importantes contribuições ao cenário brasileiro. A autora observa uma significativa lacuna no ensino de português para migrantes que chegam ao Brasil em situações precárias, tanto sociais quanto financeiras. Em sua perspectiva, isso ocorre devido à falta de políticas públicas direcionadas ao ensino de línguas para esses grupos, contribuindo para que o ensino-aprendizagem de PLAc muitas vezes seja abordado de maneira emergencial. Nesse contexto, a responsabilidade de ensinar a língua portuguesa é frequentemente transferida para instituições de apoio aos migrantes, algumas das quais dependem de voluntários. No entanto, esses voluntários, muitas vezes carentes de formação acadêmica adequada, podem planejar e ministrar aulas de português de maneira intuitiva e autodidata, negligenciando as necessidades específicas dos migrantes refugiados e restringindo o ensino da língua a lista de vocabulário e regras gramaticais (Amado, 2013)⁴⁵. Tais fatores favorecem a construção de barreiras referentes à aprendizagem de português, dentre as quais destacam-se:

as perspectivas individuais sobre a língua-alvo, a sua autoimagem, os planos para o futuro, como a necessidade urgente de aprendizagem para inserção no mercado de trabalho e integração na sociedade, podem criar dificuldades no processo de aprendizagem. A própria tensão do movimento migratório de fuga, somada, muitas vezes, ao afastamento dos laços familiares e linguístico-culturais, também pode contribuir para essa situação (Amado, 2013, p. 16).

Nesse contexto, a autora aprofunda a discussão em torno do acolhimento linguístico, destacando a necessidade de se levarem em conta os aspectos linguísticos e extralinguísticos no ensino de PLAc. Para ilustrar essa dimensão extralinguística, a autora recorre ao relato de Roger, um refugiado da República Democrática do Congo, anteriormente conhecida como Zaire. Roger compartilha as

⁴⁵ Oliveira (2020) também trata desta questão de forma mais recente.

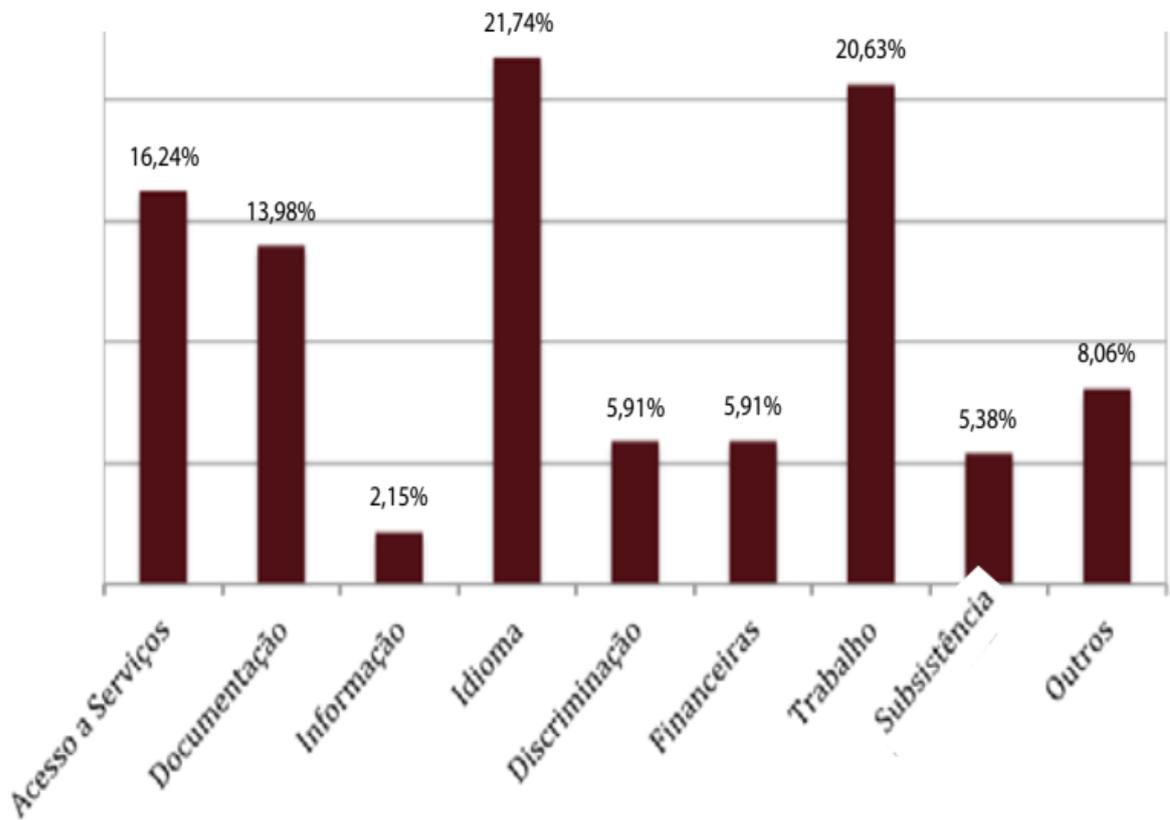
adversidades enfrentadas desde sua chegada ao Brasil, marcadas por um profundo desconhecimento cultural e educacional sobre os refugiados. Esse desconhecimento, conforme destaca Amado (2013), alimenta a xenofobia e outros preconceitos e rotula os refugiados como criminosos ou violentos. Roger expressa como essas percepções distorcidas geram medo e desconfiança entre os brasileiros, erigindo barreiras sociais e emocionais que dificultam ainda mais a inserção de refugiados como ele na sociedade brasileira. Ele relata:

Se eu pudesse definir o meu problema, o que eu passei, esse êxodo que eu fiz até aqui... Primeiramente eu posso dizer, foi difícil porque o povo brasileiro não tem conhecimento de outras coisas. Quando fala “refugiado”, ele pensa que você matou. Quando fala “refugiado”, ele pensa que foi você que matou, aí ele se assusta, ele tem medo de você. [...] Quando você vai procurar emprego ou uma ajuda qualquer e veem a classificação “refugiado”, eles ficam com medo. Isso até no banco! “Uh! Você matou, você assaltou, você é assassino? Você veio se refugiar aqui...” (Roger, 2000 *apud* Amado, 2013).

Por meio desse relato pungente, Amado (2013) sublinha a urgência de superar essas barreiras, promovendo uma maior conscientização sobre a realidade dos refugiados no Brasil, para além dos estereótipos e do medo, enfatizando a importância de um acolhimento linguístico que seja, verdadeiramente, inclusivo e sensível às complexidades dessas experiências humanas. Esses elementos extralinguísticos, portanto, não só moldam o discurso sobre os refugiados, mas também influenciam significativamente suas vivências e o tratamento que recebem, evidenciando a urgência de abordagens educacionais mais abrangentes.

Em consonância com essa perspectiva, o relatório elaborado pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA, 2015) fornece dados concretos que destacam a relevância das questões apontadas por Amado (2013). De acordo com o IPEA (2015), aproximadamente 21,7% dos migrantes que chegam ao Brasil identificam a língua portuguesa como o principal obstáculo ao se estabelecer no país (Figura 3). Adicionalmente, 20,73% desses indivíduos apontam o português como a principal barreira para receber atendimento em instituições públicas (Figura 4).

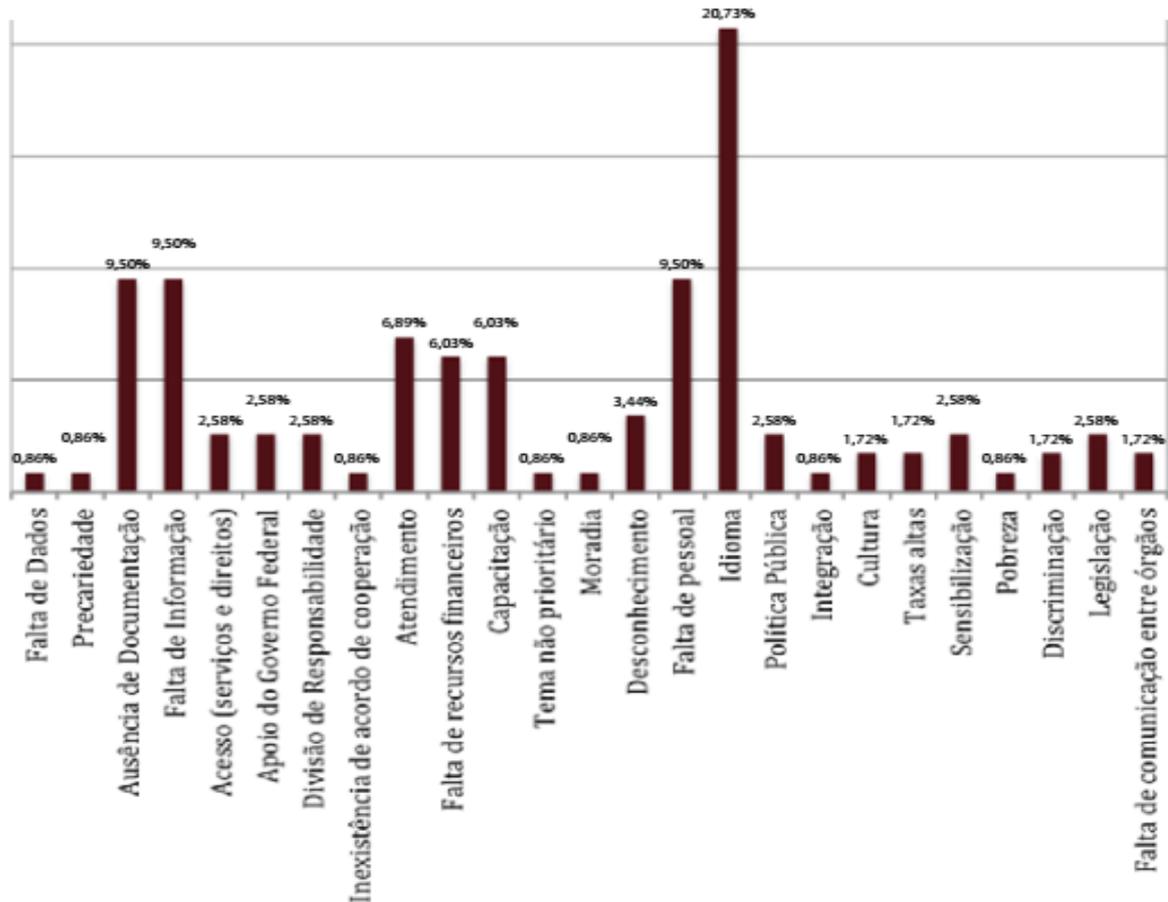
Figura 3 – Principais dificuldades enfrentadas pelos migrantes ao chegar ao Brasil



Fonte: IPEA/Ministério da Justiça (2015, p.138).⁴⁶

⁴⁶ Outros se refere a: Cursos 0,5%; Órgão Público Específico 0,5%; Órgão Público de Orientação 0,5%; Religião 0,5%; Remessa de Dinheiro 0,5%; Adaptação 0,5%; Integração 1,18%; Banco 0,5%; Cultura 2,38%; Direitos 0,5%; Questões Psicológicas 0,5%.

Figura 4 – Principais dificuldades enfrentadas pelos migrantes para atendimento em instituições públicas



Fonte: IPEA/Ministério da Justiça (2015, p.142).

Os dados do IPEA destacam a necessidade de políticas públicas que vão além do ensino de língua portuguesa, abordando também questões de trabalho, educação, moradia e documentação. É importante que estas políticas reconheçam a diversidade cultural dos migrantes e ofereçam suporte social e serviços que contribuam para sua efetiva inserção na sociedade brasileira. Portanto, estratégias que se concentrem exclusivamente no ensino do português se mostram insuficientes frente às complexidades das situações vivenciadas pelos migrantes.

Vailatti e Calvo del Olmo (2020) argumentam que a noção do português brasileiro como língua de acolhimento para migrantes tende mais a ser uma idealização do que uma realidade comprovada empiricamente. Essa concepção, na perspectiva dos autores, enfrenta desafios significativos, visto que existe uma lacuna entre a teoria e as necessidades concretas dos migrantes. Ao priorizar apenas o português, outras línguas são desconsideradas, levando a dificuldades de integração.

Além disso, essa abordagem exclui aqueles que não falam português, marginalizando-os.

Lopez (2022, p. 172) aponta que “o acolhimento no sentido de ‘casa, refúgio, proteção’ de Ançã (2003), é um elemento que ressoa discursivamente nas pesquisas brasileiras”. Para a autora, essa conexão com Portugal desempenhou um duplo papel. Primeiramente, serviu para evidenciar que Portugal estava à frente na implementação de políticas voltadas para o acolhimento linguístico de migrantes, enquanto também justificava a necessidade de desenvolver tais políticas no contexto brasileiro, dada a situação dos migrantes no país. Em segundo lugar, essa associação permitiu aos pesquisadores brasileiros inserirem-se em uma tradição teórica e metodológica já estabelecida em Portugal. Dessa forma, segundo Lopez (2022), o conceito de “PLAc” adquiriu nuances específicas nas pesquisas realizadas no Brasil, com um foco mais pronunciado na preocupação com os migrantes, suas experiências de migração e vulnerabilidade, bem como nos possíveis traumas associados a esses processos. Ruano (2019) e Lopez (2022) destacam que essa tendência começou a mudar quando algumas pesquisas brasileiras passaram a questionar a necessidade de ampliar o conceito de língua de acolhimento ao contexto brasileiro.

Nesse sentido, Lopez (2016) fundamenta sua crítica em relação à necessidade de problematizar o conceito de língua de acolhimento na constatação de que algumas das características que são frequentemente associadas ao contexto de ensino de PLAc não são exclusivas desse contexto, mas são comuns ao contexto de ensino de Português como Língua Adicional (PLA) de forma geral. Isso pode levar a uma generalização inadequada e a uma falta de reconhecimento das particularidades e desafios únicos enfrentados pelos alunos migrantes em cada contexto específico. Mesmo diante dessas constatações, a autora considera válida a utilização do conceito de língua de acolhimento:

Entendemos, em última instância, o conceito de Língua de Acolhimento como uma proposta de visibilizar, no contexto de ensino-aprendizagem de PLA, a situação em que se encontram inúmeras pessoas deslocadas forçadamente na atual conjuntura internacional (Lopez, 2016, p. 53).

Para Lopez (2016), o termo *língua de acolhimento* sublinha a necessidade de atender às necessidades específicas dessas pessoas que estão enfrentando desafios significativos de inserção em um novo ambiente linguístico e cultural.

Anunciação (2017) faz uso do conceito de entre-lugar proposto por Bhabha (2005) para explicar as práticas de “(re)existência” ao assimilacionismo. Ela observa que, para os migrantes e refugiados, o processo de deslocamento os coloca em um entre-lugar, um espaço de transição e de negociação entre sua cultura de origem e a cultura de acolhimento. Nesse entre-lugar, esses indivíduos precisam construir novas identidades, diaspóricas, o que implica uma reconfiguração de suas identidades devido às pressões e desafios enfrentados durante o processo de migração.

O assimilacionismo, na percepção de Anunciação (2017), se manifesta quando não há um reconhecimento das diferenças culturais e das necessidades das comunidades de migrantes e refugiados no país de acolhimento. Isso pode resultar em uma abordagem de ensino que tenta impor a língua e a cultura dominantes de forma rígida, ignorando a diversidade cultural e as experiências dos indivíduos que estão buscando se integrar na nova sociedade. Nesse contexto, as práticas de (re)existência, conforme explicado por Anunciação (2017), são estratégias adotadas pelos migrantes e refugiados para resistir aos processos de despossessão e não reconhecimento que resultam da imposição de novas regras, normas, burocracias e da violência do racismo e da xenofobia. Em outras palavras, diante das dificuldades enfrentadas no processo de inserção em uma nova sociedade, esses indivíduos buscam estratégias de resistência que lhes permitam manter sua identidade cultural e se opor aos processos verticais de despossessão e de não reconhecimento.

A despossessão, de acordo com Anunciação (2017), pode ocorrer quando migrantes e refugiados enfrentam desafios ao se inserirem em uma nova sociedade. Pode envolver a perda de pertences, direitos legais ou outros recursos devido a fatores como a imposição de normas ou políticas discriminatórias, xenofobia, racismo, entre outros. A despossessão é frequentemente vista como uma consequência dos processos de migração e pode levar os indivíduos a buscar estratégias de (re)existência para reafirmar sua dignidade. Nessa perspectiva, Anunciação (2017) destaca a relevância de reconhecer que os migrantes haitianos no Brasil se sentem mais à vontade e em casa ao utilizar o crioulo haitiano em vez da língua portuguesa. Isso aponta para o fato de que, mesmo estando em um novo ambiente linguístico, esses migrantes mantêm fortes conexões com sua língua de origem e a usam para suas atividades cotidianas, buscando conforto e segurança em seu novo contexto. A partir dessa percepção, a autora questiona o termo *língua de acolhimento*.

Considero que a adoção do termo língua de acolhimento deve ser problematizada, pois, além de ter sido transposto do contexto político linguístico português, seus pressupostos se baseiam na ideia de um multiculturalismo liberal (Maher, 2007), o qual reforça processos de despossessão e de não reconhecimento, ao reificar diferenças e classificar algumas experiências e vivências culturais como mais autênticas ou superiores a outras. Essa concepção, quando transplantada ao contexto brasileiro, é problemática, pois, ao condicionar o conhecimento de uma língua como pressuposto de nacionalidade e de adequação social, reforça o mito e a ideologia de que o Brasil é um país monolíngue e linguisticamente homogêneo, como argumentam Maher (2007) e César e Cavalcanti (2007). Disso decorre a necessidade de (re)significação do conceito para aplicação no Brasil (Anúnciação, 2017, p. 41).

Para a autora, o acolhimento linguístico no Brasil exige uma abordagem condizente com a diversidade sociolinguística do país. Ela analisa as consequências de adotar um multiculturalismo liberal, indicando que essa perspectiva pode, de certa maneira, criar hierarquias culturais e reforçar a exclusão⁴⁷. Tal abordagem pode promover uma visão reducionista e monolíngue, falhando em reconhecer e valorizar a pluralidade do país. Nesse contexto, Cursino (2020) e Vailatti (2020) argumentam que essa abordagem associa a aprendizagem do português a um padrão ideal de falante. Isso pode resultar na exclusão e estigmatização de qualquer forma de comunicação que não se encaixe nesse padrão, o que, por sua vez, pode afetar a aceitação dos migrantes em seu novo país.

Lopez e Diniz (2019), por sua vez, argumentam que o PLAc não deve ser simplificado como uma mera adaptação de métodos existentes no ensino de Português como Língua Adicional (PLA) ou visto como uma área completamente separada. Eles propõem uma abordagem crítica e reflexiva, enfatizando a necessidade de reconhecer tanto as semelhanças quanto as diferenças entre os contextos de PLA, e de questionar as práticas e percepções em relação aos migrantes, especialmente os deslocados forçados, para superar estereótipos e preconceitos. De acordo com os autores, ao definir os migrantes pela falta cria-se uma visão essencialista e totalizadora que ignora a complexidade de suas identidades e experiências. Essa perspectiva não apenas limita a interculturalidade ao focar no que

⁴⁷ Em um artigo sobre produção de materiais didáticos em uma perspectiva pós-colonial, Bizon e Diniz (2018), em diálogo com Maher (2007), apontam que um dos efeitos do multiculturalismo liberal é sua propensão a focar apenas elementos superficiais de culturas, como culinária, danças e músicas, sem vincular essas manifestações à realidade cotidiana e às questões políticas enfrentadas pelas pessoas. Essa abordagem tende a estereotipar e exotizar o que é considerado diferente.

os migrantes "não têm" e no que precisam "receber", mas também negligencia o que eles podem oferecer, compartilhar e ensinar (Lopez; Diniz, 2019, s/p). Isso restringe as possibilidades de intercâmbio cultural e aprendizado mútuo e pode perpetuar estereótipos negativos e preconceituosos, influenciando negativamente a maneira como os migrantes são tratados e percebidos na sociedade.

Diniz e Neves (2018, p. 101) definem "discurso da falta" como:

um discurso essencialista e totalizador que, a partir de uma posição etnocêntrica, significa certos sujeitos por aquilo que supostamente 'não são', 'não fazem', 'não sabem' e 'não conhecem', apagando, conseqüentemente, suas vivências, suas agências, seus saberes e seus conhecimentos — que, cabe ressaltar, não integram os repertórios daqueles que os enxergam como um conjunto de lacunas a serem preenchidas.

Em outras palavras, é importante considerar que o funcionamento do discurso da falta produz um efeito que naturaliza a ideia de que os sujeitos que não têm o português como língua materna não estão prontos para ocuparem posições sociais valorizadas. Neves (2018), embasada por Martuscelli (2014), sugere combater a visão dos migrantes de crise como dependentes do governo ou de agências humanitárias, ou como "vítimas de uma condição – a imigração – que lhes impõe um baixo aproveitamento escolar" (Neves, 2018, p. 106). Nesse sentido, compreende-se que, primeiro, as diferenças linguísticas e culturais não devem ser vistas como um problema, mas sim como um investimento na promoção da autonomia dos estudantes migrantes; segundo, o aprendizado da língua oficial não deve ser visto como única política linguística possível (Oliveira; Silva, 2017).

A esse respeito, vale lembrar que tornar-se proficiente em uma nova língua exige um tempo de que os migrantes de crise, muitas vezes, não dispõem no momento de chegada ao Brasil (Oliveira; Silva, 2017). Geralmente, os motivos que levam os migrantes de crise a não conseguirem se manter ativos em cursos de segunda língua, entre outros fatores, são: o custo com o transporte e a desmotivação (Cabete, 2010; Lopez, 2016; São Bernardo, 2016). Tais demandas revelam o despreparo da sociedade receptora frente ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa e a inserção dos migrantes de crise nas práticas sociais e no mercado de trabalho. Como apontam Bizon e Camargo (2018, p. 714), incluir o despreparo na agenda que envolve as políticas em torno da migração de crise "é o ponto de partida para significar esse acolhimento – o que, sem dúvida, é um dos grandes desafios dos países receptores".

Também assumindo essa perspectiva, Ruano (2019) destaca a importância de uma abordagem cuidadosa ao lidar com a questão migratória, evitando reduzir os indivíduos àquilo que lhes falta. Em vez disso, ela propõe uma prática educacional que reconheça e valorize a diversidade e habilidades dos migrantes. A autora argumenta que as experiências pedagógicas devem contribuir para a quebra do estereótipo do migrante refugiado, permitindo que cada pessoa defina a sua própria identidade e construa sua narrativa em um novo contexto (Ruano, 2019). Nesse sentido, é fundamental promover uma visão mais humanizada e inclusiva, que permita aos migrantes se expressarem plenamente, em vez de serem definidos por suas circunstâncias.

Diante do crescente número de migrantes no Brasil, especialmente de crianças e adolescentes em idade escolar, surge um desafio significativo para o planejamento educacional. Este cenário exige uma reavaliação das políticas linguísticas, que, conforme Diniz e Neves (2018) observam, devem valorizar a diversidade linguística e adaptar-se para melhor acolher essa nova realidade. No entanto, a resposta das escolas brasileiras a esta demanda ainda é marcada por um certo despreparo, como Neves (2018) critica, evidenciando a necessidade de políticas mais eficazes de acolhimento educacional.

Neste contexto, Bizon e Camargo (2018) sublinham a importância de se reconhecerem as lacunas existentes para formular estratégias de acolhimento que realmente atendam às necessidades dos migrantes e refugiados. Uma dessas estratégias envolve a rejeição de percepções reducionistas dessas como meramente dependentes ou vítimas fadadas ao baixo desempenho acadêmico, uma visão que Ruano (2019) critica veementemente. Ao contrário, Ruano enfatiza a importância de uma abordagem educacional que valorize a riqueza das experiências, culturas e habilidades dos migrantes, promovendo um ambiente que respeite e aproveite sua diversidade.

Além disso, Ruano (2019) e Neves (2018) concordam sobre a necessidade de um ensino de português que vá além da simples facilitação da comunicação. É essencial que as práticas pedagógicas valorizem as línguas maternas dos estudantes migrantes, assegurando que suas vozes sejam ouvidas e suas identidades, respeitadas. Essa abordagem não só facilita a inserção desse público, como também enriquece o ambiente educacional com a diversidade cultural. Por fim, Ruano (2019)

destaca a importância da prática reflexiva entre os educadores, visando o aprimoramento das metodologias de ensino de línguas. Tal prática é fundamental para identificar abordagens eficazes que podem ser implementadas com sucesso no contexto educacional brasileiro, favorecendo que o acolhimento de migrantes e refugiados seja conduzido de maneira inclusiva e respeitosa.

É necessário, a nosso ver, que esses cidadãos [migrantes refugiados] recebam modos de ter acesso à cultura, à língua, à cidadania, sem que isso signifique renunciar às suas origens e sem que aconteça um apagamento linguístico-cultural para dar espaço à língua e à cultura dominantes. Além disso, não compactuamos com a ideia de vincular a aprendizagem do idioma majoritário local a nenhum tipo de condição para a legalização e possibilidade de permanência na sociedade receptora, prática que temos acompanhado com pesar em diversos países europeus além de Portugal, como é o caso da França, Inglaterra, Alemanha, entre outros. Acreditamos que essa ligação direta possa reforçar uma prática colonizadora e assimilacionista, ao se impor a língua como uma condição *sine qua non* à permanência no novo território. Por outro lado, presumimos existirem, no modelo português, reflexões positivas, atreladas ao conceito de Português como Língua de Acolhimento, que justificam a utilização dessa nomenclatura em território brasileiro [...]. Dessa forma, exercitamos no fazer uma prática reflexiva, buscando ações positivas para serem replicadas, com as devidas adaptações, ao contexto de ensino brasileiro e, ao mesmo tempo, eliminando as que não nos parecem tão coerentes para a realidade na qual estamos inseridos (Ruano, 2019, p. 65).

Paralelamente, Oliveira e Silva (2017) defendem a diversificação das políticas linguísticas, além do ensino da língua oficial, uma abordagem corroborada por Neves (2018) ao descrever uma escola pública em Belo Horizonte que recebeu uma menina refugiada síria. Neves (2018) reflete sobre os desafios éticos e pedagógicos enfrentados, enfatizando a importância de celebrar as diferenças culturais e linguísticas da estudante sem reforçar estereótipos. Ela também aborda questões práticas, como a comunicação entre a escola e a família e a preservação da língua materna da aluna. Para mitigar esses desafios, a autora relata que a escola, sem apoio governamental adequado, tomou a iniciativa de facilitar o aprendizado de português da aluna, buscando apoio de uma universidade para oferecer aulas de PLAc. Neves (2018) teve um papel ativo nesse processo, ministrando aulas de português e criando recursos como um dicionário bilíngue ilustrado. Além disso, esforços foram feitos para manter a língua e cultura da aluna, incluindo aulas de português para sua família e apoio à sua alfabetização em árabe. Apesar dos desafios enfrentados, a autora reconhece o empenho da escola em promover a integração e valorização da herança cultural e linguística da estudante síria.

A partir dessas pesquisas, é possível perceber como o conceito de PLAc evoluiu e se adapta às novas realidades, propondo uma prática reflexiva situada especificamente nos projetos de acolhimento linguístico (Ruano, 2019). Lopez (2022, p. 174) interpreta essa evolução como "novos gestos de interpretação", referindo-se a abordagens teóricas de Orlandi (2013) e Pêcheux (2002), que enfatizam a importância do contexto e da ideologia. Para Lopez (2022), alguns autores brasileiros confrontam narrativas reducionistas e fomentam uma percepção mais abrangente dos migrantes, bem como de suas contribuições para a sociedade. Ao fazer isso, eles estão reconfigurando o campo de ensino de línguas em cenários de migração de crise.

Bizon e Camargo (2018) recomendam a substituição de termos e conceitos importados de Portugal, preferindo *acolhimento em línguas* ao invés de *língua de acolhimento*.

[...] o termo língua de acolhimento tem sua origem no contexto de imigração de Portugal, onde está vinculado a uma política de línguas que condiciona o acesso a direitos sociais, como emprego legalizado, por exemplo, à conclusão dos cursos de obtenção de certificação em língua portuguesa. Preferimos, assim, não falar em língua de acolhimento, mas em acolhimento em línguas, reforçando nossa afiliação a “uma perspectiva transcultural (César: Cavalcanti, 2007) e translíngua (Canagarajah, 2013), que contemple o uso das diferentes língua(gens) nos diferentes espaços de enunciação” (Anúnciação, 2017, p. 96). A partir desse ponto de vista, acreditamos ser possível pensar em ações para o acolhimento que sejam potencialmente capazes de desenhar políticas públicas mais inclusivas e humanitárias, em que as diferenças trazidas pelo outro não sejam apagadas ou vistas como um problema a ser extirpado, mas um recurso legítimo e enriquecedor das práticas linguísticas e dos processos de construção social (Bizon; Camargo, 2018, p. 717).

As autoras propõem uma perspectiva de relação multilateral, que envolve o diálogo entre diferentes agenciamentos verticais e horizontais. Para as autoras, acolhimento em línguas implica reconhecer e valorizar as diferenças linguísticas e culturais, permitindo a interação e a criação de inteligibilidade entre os grupos culturais. É uma abordagem que considera os migrantes como detentores de conhecimento, incluindo outras línguas e formas de compreender o mundo. Acolhimento em línguas não se limita apenas ao ensino de uma língua, mas também envolve a sensibilidade às diferentes línguas e culturas e a abertura para formas linguísticas híbridas. É uma forma de acolhimento que permite a moldagem da língua pela interação com o outro, sem impor formas rígidas, e que reconhece a importância da tradição cultural para facilitar a comunicação e atender às demandas específicas de cada grupo cultural.

Esse novo termo, interagindo dinamicamente com o português e outras línguas presentes localmente, facilita o reconhecimento das línguas e práticas sociais dos migrantes em situação de crise, um passo importante para a construção de relações sociais mais harmoniosas, conforme descrito por Maher (2007). Além disso, a conscientização sobre as diversidades e as dinâmicas de poder presentes em ambientes educacionais cultural e linguisticamente complexos ajuda a perceber os espaços sociais como intrinsecamente plurais e heterogêneos. Portanto, esta tese alinha-se com essa perspectiva, enfatizando, como sugerem Bizon e Camargo (2018), a importância de se desenvolverem políticas de acolhimento institucionalizadas que reconheçam o migrante como um participante ativo no processo de integração. Essas políticas devem preservar e valorizar as especificidades de seu deslocamento. Isso implica a adoção de ações de acolhimento plurais sensíveis às experiências e expectativas dos alunos.

Nesse sentido, Vailatti (2021) destaca que uma abordagem pedagógica que parte da língua materna do aluno para o ensino de uma língua adicional ou de outros componentes curriculares fundamenta-se na valorização do contexto do aluno, abrangendo suas práticas sociais e os valores de sua comunidade. Essa metodologia contribui para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica tanto no aprendizado da língua-alvo quanto nos conteúdos de disciplinas linguísticas e não linguísticas.

Em suma, esta seção ilustrou a importância de revisitar e reavaliar as práticas e políticas de acolhimento linguístico em contextos educacionais, especialmente em situações de migração de crise. Na sequência, apresento o quarto capítulo da tese, no qual discuto as Abordagens Plurais (Candelier *et al*, 2009).

4 AS ABORDAGENS PLURAIS

Em uma perspectiva plural, o acolhimento em línguas busca reconhecer a complexidade linguística da sala de aula, especialmente no contexto de migração, superando modelos tradicionais concentrados em uma única língua (Vailatti e Calvo del Olmo, 2020, Ruano, 2019). No âmbito educacional, essa abordagem implica considerar e valorizar os diversos repertórios linguísticos dos alunos, indo além da língua de escolarização e fomentando a conexão e o diálogo entre diferentes línguas e culturas. O objetivo central é desenvolver estratégias pedagógicas que respeitem e integrem a diversidade linguística dos estudantes, reconhecendo o papel significativo de cada língua na construção do conhecimento e identidade dos aprendizes.

Nesta seção, adentro o universo das abordagens plurais, compreendida como uma resposta às lacunas na integração de alunos migrantes na escola básica no Brasil. Ao examinar a abordagem singular do Português como Língua de Acolhimento, esta pesquisa expressa concordância com a visão de Bizon e Camargo (2018) sobre o acolhimento. Segundo elas, o acolhimento não deve ser entendido de forma unilateral, apenas a partir da perspectiva do país receptor com uma abordagem muitas vezes assimilacionista e proibicionista. Pelo contrário, propõem que o acolhimento seja concebido e implementado de maneira multilateral, considerando a interseção dos eixos vertical e horizontal que moldam a construção dos espaços sociais. O acolhimento, conforme destacado, é mais do que uma série de ações específicas; é uma perspectiva, uma atitude que se desenvolve por meio do diálogo entre as dimensões vertical e horizontal, reconhecendo, no entanto, as tensões e relações de poder inerentes a qualquer interação ou diálogo.

A argumentação em favor das abordagens plurais como vetor de acolhimento para alunos migrantes ganha força ao considerar que os migrantes não se limitam a uma única língua em suas interações cotidianas. Essa abordagem, ao invés de restringir o foco a uma única língua, promove um ambiente que reflete a realidade complexa da comunicação intercultural. Ao reconhecer e incentivar a utilização de diversas línguas em situações cotidianas, as abordagens plurais não apenas facilitam a integração dos migrantes, mas também enriquecem o ambiente educacional ao reconhecer e valorizar as diversas expressões linguísticas presentes.

4.1 Motivações para o desenvolvimento das abordagens plurais no contexto europeu

As abordagens plurais emergiram em resposta à crescente complexidade linguística e cultural nas sociedades da União Europeia (UE) (Câmara, 2020). Essa dinâmica tem raízes em vários desenvolvimentos históricos, sociais e educacionais. Iniciar esta subseção pela origem da UE não se restringe à geografia, pelo contrário, busca proporcionar uma visão abrangente para entender e abordar o plurilinguismo em uma escala mais ampla (Candelier, 1995). Ao explorar as origens dessas abordagens nesse contexto, almejo não apenas compreender as nuances da experiência europeia, mas também extrair *insights* aplicáveis a realidades tão diversas quanto a brasileira. Assim, esta seção da tese atua como uma lente para analisar as raízes e a evolução das abordagens plurais.

A formação da UE, surgida após séculos de conflitos e duas guerras mundiais, foi impulsionada pela visão da união como uma resposta à necessidade de superar diferenças e antagonismos históricos (Magnoli, 2004). Como ressalta Febvre (2004), essa ideia buscou criar um ambiente propício para a coexistência da diversidade linguística e cultural entre as nações do continente europeu. A UE teve origem no período pós-II Guerra Mundial, sendo delineada pelos Tratados de Paris (1951) e de Roma (1957), que estabeleceram os fundamentos da Comunidade Europeia do Carvão e do Aço e da Comunidade Econômica Europeia, respectivamente. Inicialmente composta por seis países fundadores, ao longo das décadas, a UE expandiu-se, integrando novas nações (Gonçalves, 2011). Essa expansão evidencia não apenas um movimento político e econômico, mas também um esforço contínuo para promover a harmonia e a cooperação entre nações historicamente marcadas por desafios e divergências.

Em 1º de janeiro de 1993, após o Tratado de Maastricht (1992), a UE estabeleceu diretrizes para a unificação monetária com a criação do euro e para a unificação política com a formação do Parlamento Europeu em Estrasburgo, França⁴⁸. O bloco, composto por 27 Estados-Membros⁴⁹, destaca-se pela convivência de vinte

⁴⁸ Disponível em: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pt/section/185/evolucao-historica-da-integracao-europeia>. Acesso em: 20 jan. 2022.

⁴⁹ Disponível em: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pt/sheet/16/o-comite-das-regioes>. Acesso em: 20 jan. 2022.

e quatro línguas oficiais e de trabalho⁵⁰, cada uma delas refletindo as particularidades linguísticas, religiosas e culturais de seus Estados individuais. No entanto, constata-se que a unificação europeia não é fruto apenas da atuação estratégica empresarial com a finalidade de criar um mercado único. Mais do que necessária é a existência de harmonia e tolerância entre cada povo, cada Estado e cada Nação que compõem a UE para que possa haver participação e cooperação efetivas (Gonçalves, 2011).

A mobilidade impulsionada pela formação da UE transformou o percurso dos trabalhadores sazonais oriundos de países fora da UE. Anteriormente, esses trabalhadores migrantes estabeleciam-se temporariamente em um território, no entanto, passaram a se fixar em outros países, que se tornaram não apenas pontos de entrada, mas locais permanentes para esses trabalhadores (Candelier, 1995). A estabilização em países de migração é atribuída por Candelier (1995) à integração econômica e à subsequente criação do mercado único em 1993. Isso implica que a migração de famílias em busca de melhores condições de vida introduz novas dinâmicas sociais no país que os recebe, resultando no que Candelier (1995, p. 6) descreve como a "democratização das necessidades linguísticas nas empresas". Tais necessidades indicam a utilização de diversas línguas em vários setores de trabalho, uma vez que os trabalhadores, que anteriormente permaneciam por períodos determinados, agora estabelecem residência com suas famílias. Com o colapso dos regimes socialistas nos países da Europa Central e Oriental, surgiram mudanças que propiciaram uma cooperação intra-europeia mais ampla e novas formas de afirmação de identidades nacionais, desencadeando, ao mesmo tempo, conflitos previamente latentes. Essas características tornaram-se focos de interesse em vários projetos educativos da União Europeia e do Conselho da Europa (Candelier, 1995).

O Conselho da Europa tem um papel importante no percurso que se tem feito em busca de uma educação intercultural e plurilíngue. Inicialmente, a formulação de políticas educacionais multiculturais visa à escolarização de crianças e adolescentes migrantes/refugiados, filhos de trabalhadores, conforme estabelecido nos artigos iniciais da diretiva publicada em 1977 pelo Conselho da Europa:

⁵⁰ Disponível em: https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_pt#:~:text=A%20UE%20tem%2024%20%C3%ADnguas%20oficiais%3A%20alem%C3%A3o%2C%20b%C3%BAlgaro%2C,lituanos%2C%20malt%C3%AAs%2C%20neerland%C3%AAs%2C%20polaco%2C%20portugu%C3%AAs%2C%20romeno%20e%20sueco. Acesso em: 20 jan. 2022.

Artigo 1º

A presente diretiva aplica-se aos menores sujeitos à escolaridade obrigatória, tal como definida pela legislação do Estado de acolhimento, que estejam a cargo de qualquer trabalhador nacional de um outro Estado membro, que residam no território do Estado-membro em que esse nacional exerce ou exerceu uma atividade assalariada

Artigo 2º

Os Estados-membros tomarão em conformidade com a sua situação nacional e com o seu sistema jurídico, as medidas adequadas a fim de que no seu território seja proporcionado, aos menores referidos no artigo 1º, um ensino de acolhimento gratuito que inclua, nomeadamente, o ensino, adaptado às necessidades específicas desses menores, da língua oficial ou de uma das línguas oficiais do Estado de acolhimento. Os Estados-membros tomarão as medidas necessárias para a formação inicial e continuada dos docentes que assegurem este ensino.

Artigo 3º

Os Estados-membros tomarão, em conformidade com a sua situação nacional e com o seu sistema jurídico, e em cooperação com os Estados de origem, as medidas adequadas tendo em vista promover, em coordenação com o ensino normal, um ensino da língua materna e da cultura do país de origem em favor dos menores referidos no artigo 1º. (Conselho da Europa, 1977, p. 01)⁵¹.

A Diretiva do Conselho da Europa associa o acolhimento de menores sujeitos à escolaridade obrigatória, cujos responsáveis são trabalhadores de outros Estados-membros à aprendizagem da língua oficial ou de uma das línguas oficiais do país de acolhimento. Este documento destaca a adaptação do ensino às necessidades específicas dessas crianças (artigo 2º). Embora a diretiva destaque a aprendizagem da língua oficial, há uma limitação na promoção de uma abordagem mais abrangente e multicultural. O foco exclusivo na língua oficial (artigo 3º) pode não contemplar a realidade linguística do país de acolhimento.

Em 1988, o Conselho da Europa emitiu a Recomendação 1089 que expande o foco para além da ênfase exclusiva na língua oficial dos estados membros. A

⁵¹ No original: **Article 1:** La présente directive s'applique aux enfants soumis à l'obligation scolaire, telle que définie par la législation de l'Etat d'accueil, à charge de tout travailleur ressortissant d'un autre État membre, qui résident sur le territoire de l'État membre où ledit ressortissant exerce ou a exercé une activité salariée. **Article 2:** Les États membres prennent, conformément à leurs situations nationales et à leurs système juridiques, les mesures appropriées afin que soit offert sur leur territoire, en faveur des enfants visés à l'article 1er, un enseignement d'accueil gratuit comportant notamment l'enseignement, adapté aux besoins spécifiques de ces enfants, de la langue officielle ou de l'une des langue officielles de l'État d'accueil. Les États membres prennent les mesures nécessaires pour la formation initiale et continue des enseignants qui assurent cet enseignement. **Article 3:** Les États membres prennent, conformément à leurs situations nationales et à leurs système juridiques, et en coopération avec les États d'origine, les mesures appropriées en vue de promouvoir, en coordination avec l'enseignement normal, un enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine en faveur des enfants visés à l'article.

recomendação sugere que outras questões além da língua oficial, como o pluralismo cultural, devem ser consideradas e integradas nas políticas educacionais, culturais e sociais. Essa ampliação de perspectiva reconhece a diversidade cultural e étnica dentro dos estados membros e destaca a necessidade de políticas mais abrangentes que promovam a compreensão intercultural e a integração de comunidades migrantes. Propõe medidas significativas, como "21.1. Considerar a extensão do artigo 14 da Convenção Europeia dos Direitos Humanos para proibir qualquer forma de discriminação" (Conselho da Europa, 1988, p.2). Além disso, sugere "21.2. Chamar representantes de associações de migrantes para participar de atividades relacionadas às mudanças sociais resultantes das migrações" (Conselho da Europa, 1988, p.2). A recomendação também advoga a favor da criação de uma agência europeia para questões relacionadas a migrantes: "21.6. Estudar a possibilidade de criar uma agência europeia responsável pela produção e disseminação de informações sobre questões relacionadas a migrantes em nível europeu" (Conselho da Europa, 1988, p.2). Por fim, insta os governos dos Estados membros a tomar diversas medidas, dentre as quais se destaca "21.9.c. Fazer o melhor uso possível da legislação existente para combater o racismo e a xenofobia" (Conselho da Europa, 1988, p.2) e "21.9.f. Informar os estrangeiros, na língua apropriada, sobre seus direitos e deveres, capacitando-os assim a organizar sua existência no país de acolhimento" (Conselho da Europa, 1988, p.3)⁵².

Em 2006, foi publicado um documento de acompanhamento dos programas de educação infantil na França (Ministère de L'Éducation Nationale, 2006). Seu objetivo é fornecer explicações complementares para fundamentar uma educação linguística estruturada de acordo com a faixa etária das crianças, esclarecer as bases sobre as quais as progressões podem ser construídas e ilustrar esse conjunto com exemplos concretos. O desenvolvimento das crianças não francófonas é abordado no capítulo "Necessidades Educativas Especiais". A sugestão de "incluir as diversas

⁵² No original: 21.1. d'envisager l'extension de l'article 14 de la Convention européenne des Droits de l'Homme afin d'interdire toute forme de discrimination; 21.2. d'appeler des représentants des associations de migrants à participer aux activités en rapport avec les changements sociaux résultant des migrations ; 21.6. d'étudier la possibilité de créer une agence européenne chargée de produire et de diffuser l'information concernant les questions relatives aux migrants au niveau européen ; 21.9: c. à tirer le parti maximal de la législation existante pour lutter contre le racisme et la xénophobie ; 21.9: à informer les étrangers, dans la langue appropriée, de leurs droits et de leurs devoirs, les mettant ainsi en mesure d'organiser leur existence dans le pays d'accueil.

línguas maternas na sala de aula”, presente na seção “Princípios e Sugestões”, propõe a adoção de um bilinguismo equilibrado.

Essa abordagem é uma forma de valorização das culturas de origem, proporcionando às crianças uma segurança em relação ao status de sua língua. No entanto, ela também possui outras dimensões significativas, relacionadas à cidadania (abertura à diferença, que é uma abertura ao mundo e um estímulo à descentralização, reconhecimento das diferenças culturais como uma valorização da alteridade) e à aprendizagem: as comparações entre línguas, mesmo em um nível acessível na educação infantil, auxiliam na análise (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006, p. 100)⁵³.

Bastos (2014) destaca que, em 2008, a crescente valorização do desenvolvimento de habilidades de comunicação intercultural foi evidenciada quando a Comissão Europeia escolheu o diálogo intercultural como o tema central do Ano Europeu para o Diálogo Intercultural. Nesse período, foram promovidas diversas iniciativas nos Estados membros da União Europeia, adotando o lema “Juntos na Diversidade”. Essas iniciativas tinham como objetivo sensibilizar os cidadãos europeus para os benefícios de participar de uma sociedade que valoriza a multilinguagem e a multiculturalidade. A autora aponta que, além disso, a iniciativa visava fomentar o diálogo entre pessoas que falam diferentes línguas ou que têm experiências culturais diversas. Paralelamente, o Conselho da Europa, em 2009, publicou o Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural, intitulado “Viver juntos em igual dignidade” (Conselho da Europa, 2008), reconhecendo explicitamente a importância do desenvolvimento da competência de comunicação intercultural.

O reconhecimento da língua materna no ensino a migrantes e refugiados representa uma medida significativa que valida os cursos de Ensino de Língua e Cultura de Origem (ELCO), programas educacionais oferecidos por professores estrangeiros ou de origem estrangeira, como parte de acordos bilaterais entre países (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017). Inicialmente concebidos na Europa, esses programas tinham como propósito proporcionar às crianças migrantes conhecimentos que facilitassem sua reintegração no sistema escolar de seus países de origem em caso de retorno (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017). Ao longo

⁵³ Ce parti pris est une forme de valorisation des cultures d'origine qui rassure les enfants sur le statut de leur langue, mais il a aussi d'autres dimensions non négligeables, liées à la citoyenneté (ouverture à la différence qui est ouverture au monde et incitation à la décentration, reconnaissance des différences culturelles comme valorisation de l'altérité) et à l'apprentissage : les comparaisons entre langues, même à un niveau accessible en maternelle, aident à l'analyse.

do tempo, esses ensinamentos evoluíram para também promover o valor das línguas adicionais e a diversidade cultural. Os ELCO são estabelecidos por meio de colaborações bilaterais com diversos países, e, como atividades educativas, seguem os princípios fundamentais do serviço público de educação, como laicidade, gratuidade e neutralidade. Anualmente, aproximadamente 80.000 estudantes, principalmente no ensino fundamental (do 3º ao 5º ano), participam das aulas de ELCO, recebendo de 1h30 a 3 horas de instrução em idiomas por semana (Zafimehy e Mir, 2020). Os professores são designados pelos países envolvidos para lecionar sobre as culturas e os idiomas de suas nações de origem, na França. Em teoria, esses professores seguem os mesmos princípios de laicidade que os professores franceses e não podem expressar suas convicções religiosas, políticas ou filosóficas (Ministère de l'Éducation Nationale, 2018).

Em 2001, o Conselho da Europa instituiu o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (QECR) (Conselho da Europa, 2001) como parte do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilíngue e Multicultural. Este documento oferece diretrizes para o ensino de línguas adicionais e ressalta a importância de uma abordagem plurilíngue para o ensino/aprendizagem, fundamentada em abordagens plurais. O QECR, em conjunto com o Guia para o Desenvolvimento de Políticas Linguísticas Educativas na Europa (Beacco e Byram, 2007), estabelece uma distinção entre plurilinguismo e multilinguismo.

Assim, distingue-se 'plurilinguismo' de 'multilinguismo', que é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade. Pode chegar-se ao multilinguismo simplesmente diversificando a oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específicos, incentivando os alunos a aprender mais do que uma língua estrangeira, ou, ainda, diminuindo a posição dominante do inglês na comunicação internacional. A abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva e acentua o facto de 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 direta), 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).

Em resumo, a abordagem plurilíngue reconhece a complexidade e a conexão das línguas e culturas na vida de uma pessoa, destacando que elas não devem ser

vistas como compartimentos estanques, mas como componentes que se influenciam mutuamente e contribuem para uma compreensão mais abrangente e rica do mundo linguístico e cultural em que vivemos.

É essencial compreender a competência plurilíngue e pluricultural, conforme definida por Coste, Moore e Zarate (1997, p. 11), como um componente fundamental desse processo:

A competência plurilíngue e pluricultural refere-se à capacidade de utilizar línguas para efeitos de comunicação e de participação na interação intercultural, onde uma pessoa, vista como um ator social, tem proficiência, em graus variados, em várias línguas e experiência em várias culturas. Isso não é visto como a sobreposição ou justaposição de competências distintas, mas sim como a existência de uma competência complexa ou mesmo composta da qual o ator social pode se basear.

Coste, Moore e Zarate (1997) apresentam uma visão renovada da competência plurilíngue, destacando sua relevância em um cenário global. Os autores propõem expandir o conceito tradicional de bilinguismo, que se limita à capacidade de se comunicar em duas línguas, para incluir o uso regular de múltiplas línguas no cotidiano, independentemente da proficiência completa em cada uma delas. Citando Grosjean (1982), os autores argumentam que a competência plurilíngue engloba uma gama de habilidades linguísticas e culturais que variam conforme o contexto e a necessidade, contrapondo-se à ideia de que ser plurilíngue significa ter um domínio equivalente em todas as línguas.

A competência plurilíngue, portanto, é caracterizada por uma gestão estratégica do conhecimento linguístico, que não se baseia na uniformidade de habilidades, mas na capacidade de adaptar e utilizar esse conhecimento de forma eficaz em diferentes situações comunicativas. Este conceito sublinha que o conhecimento parcial de uma língua é um ativo valioso, contribuindo para um repertório linguístico diversificado que permite ao indivíduo navegar por uma variedade de contextos culturais.

Os autores também destacam a natureza evolutiva da competência plurilíngue, que implica reorganizar e ampliar o repertório linguístico existente ao aprender novas línguas, criando conexões entre diferentes línguas. Essa abordagem dinâmica facilita a aprendizagem e enriquece a experiência de comunicação. Além disso, Coste, Moore e Zarate (1997) enfatizam a importância da gestão estratégica do capital linguístico, permitindo ao falante decidir como e quando utilizar suas

competências linguísticas em diversos contextos sociais para atingir objetivos específicos, seja para estabelecer relações, adaptar-se a novos interlocutores ou expressar nuances culturais. Resumindo, os autores consideram o desequilíbrio uma parte integral e um desafio da competência plurilíngue, tanto na educação formal quanto na aprendizagem autônoma. O valor de ser plurilíngue, portanto, reside na habilidade de manejar com sucesso a diversidade linguística e cultural, utilizando estrategicamente as várias línguas conhecidas.

A competência pluricultural é definida por Coste, Moore e Zarate (1997) como um conceito inovador, derivado diretamente do plurilinguismo e, por sua vez, do bilinguismo. Esta transição de uma perspectiva linguística para uma cultural reflete a evolução do entendimento sobre como as línguas e culturas interagem e coexistem na sociedade. De acordo com os autores, a competência pluricultural, distinta do conceito de multiculturalismo prevalente nos Estados Unidos – que foca mais em questões de identidade e linguagem entre minorias étnicas – aborda a capacidade de navegar e interagir com sucesso em uma diversidade de contextos culturais.

Essa competência é alimentada por várias linhas de pesquisa, que incluem o papel da escola na construção da identidade nacional, a superação de resistências ao aprendizado cultural, e a promoção da alteridade nos métodos de ensino de línguas. Para Coste, Moore e Zarate (1997), a competência pluricultural enfatiza a importância de abordagens educacionais que reconheçam e valorizem a diversidade linguística e cultural, contribuindo para a formação de professores e a avaliação de competências em ambientes educacionais variados. Além disso, para os autores, a competência pluricultural envolve a análise das atitudes em relações interculturais, destacando o papel da mídia, dos materiais didáticos e das percepções pessoais e familiares na escolha e aprendizado de línguas. Reconhece-se que a mobilidade geográfica desempenha um papel importante na experiência e adaptação a novas realidades sociais e econômicas.

Os princípios para descrever a competência pluricultural incluem:

- Sua inscrição em uma trajetória familiar e profissional particular que exige um investimento de longo prazo particularmente significativo;
- Um alto grau de familiaridade com a alteridade que pressupõe a capacidade de fazer escolhas e de gerenciar o risco da melhor forma possível, implementando estratégias diversificadas dentro de lógicas sociais e culturais parcialmente compatíveis;

- Uma relação com a instituição de ensino que leva a comportamentos autônomos em relação à ortodoxia escolar (Coste, Moore e Zarate, 1997, p. 20)

Apesar da atenção principal ser voltada para os adultos plurilíngues, devido à sua habilidade de analisar e refletir sobre suas experiências passadas e o caminho que já trilharam na aprendizagem de múltiplas línguas, as crianças plurilíngues não são excluídas dessa consideração. Essas últimas são reconhecidas pelos autores como tendo um grande potencial em suas habilidades linguísticas e culturais, que podem ser plenamente desenvolvidas se o ambiente educacional em que estão inseridas oferecer as condições sociais apropriadas para tal. Isso implica que o sistema educacional tem um papel crucial em identificar, apoiar e expandir as capacidades plurilíngues das crianças, fornecendo-lhes as oportunidades necessárias para explorá-las e aprimorá-las.

Assim, o ensino baseado em competências plurilíngues e pluriculturais reconhece a importância de integrar conhecimentos linguísticos com a compreensão e apreciação de diversas culturas, promovendo assim uma educação representativa da globalidade presente na sala de aula. Ao aliviar a pressão de atingir a suposta fluência nativa, os educadores de qualquer área do currículo escolar podem adotar métodos de ensino que atendam às necessidades e interesses dos alunos migrantes. Isso pode incluir projetos interdisciplinares, colaborações internacionais e o uso de tecnologias digitais para explorar conteúdos culturais autênticos. Essas estratégias não apenas enriquecem a experiência de aprendizagem de línguas, mas também equipam os alunos com as competências necessárias para prosperar em um mundo cada vez mais conectado.

Em 2018, o Conselho da Europa lançou um livro suplementar ao QECR, trata-se do Volume complementar: com novos descritores⁵⁴ (Conselho da Europa, 2018). Esse novo volume contém uma série de indicadores que se concentram na prática de mediação no contexto do ensino e aprendizagem de línguas. No QECR de 2001, as atividades de mediação se limitavam à mediação linguística e comunicativa. Essas atividades ocorriam quando uma pessoa, que não conseguia expressar seus próprios pensamentos em determinada língua, atuava como intermediária entre interlocutores que não conseguiam se entender diretamente, geralmente em diferentes línguas. Este

⁵⁴ Volume complémentaire: avec de nouveaux descripteurs.

volume complementar foi motivado por uma série de fatores, que são indicativos das mudanças dinâmicas no panorama linguístico e cultural global.

Primeiramente, as últimas décadas testemunharam mudanças substanciais no contexto social e cultural, especialmente na Europa (Febvre, 2004). A globalização, o aumento da mobilidade humana e os avanços tecnológicos transformaram as interações humanas, tornando as sociedades mais multilíngues e multiculturais (Beacco e Byram, 2007). Essa evolução exigiu uma revisão das abordagens pedagógicas no ensino de línguas, para que estas refletissem de maneira mais adequada a diversidade e a interconexão do mundo contemporâneo (Conselho da Europa, 2018). Além disso, o reconhecimento crescente da diversidade linguística e cultural, impulsionado em grande parte pelo aumento da migração internacional, destacou a necessidade de estratégias de ensino mais inclusivas e holísticas (Gonçalves, 2011). O volume complementar responde a essa necessidade, introduzindo descritores específicos para a mediação linguística e intercultural, incluindo as línguas de sinais (Conselho da Europa, 2018). Essa inclusão sublinha a importância de habilidades como tradução, interpretação e negociação de significados em contextos multilíngues, refletindo uma compreensão mais profunda do funcionamento das línguas em situações sociais reais.

A tradução é um processo complexo e multifacetado, frequentemente interpretado como um ato de transferir significados de uma língua para outra. O tradutor é visto como um estabilizador de sentidos, responsável por manter a integridade e a clareza da mensagem original (Arrojo, 2007). Contudo, essa visão inicial é apenas o começo de uma compreensão mais ampla e profunda. A tradução transcende a mera transferência técnica de palavras; é um processo dinâmico de diálogo entre diferentes textos e culturas, conforme descrito por Bassnett (2003). Para a autora, essa perspectiva ampliada revela a tradução como uma atividade que exige uma profunda sensibilidade e negociação entre nuances culturais e linguísticas. A complexidade da tradução não reside apenas na habilidade linguística, mas também na capacidade do tradutor de entender e interpretar as camadas de significado cultural que permeiam o texto. Os tradutores devem, portanto, navegar com cuidado e perspicácia entre essas nuances, equilibrando a fidelidade ao texto original com a relevância e a compreensibilidade no idioma de destino.

Paralelamente à tradução, o campo do ensino de línguas também testemunhou avanços significativos, refletindo uma compreensão mais profunda da complexidade linguística e cultural. Novas abordagens pedagógicas, como o ensino comunicativo e a aprendizagem baseada em tarefas, ganharam destaque, enfatizando a importância da competência comunicativa e da interação prática. Essas metodologias reconhecem que o aprendizado de uma língua vai além da gramática e do vocabulário; é uma imersão na cultura e nas formas de expressão. O volume complementar ao QECR incorpora essas evoluções, oferecendo um quadro mais detalhado e atualizado para apoiar o ensino e a aprendizagem de línguas em um contexto globalizado. Esse documento alinha-se com a visão contemporânea de que a tradução e o ensino de línguas são processos interconectados e enriquecedores, fundamentais para a promoção da compreensão e da diversidade cultural e linguística.

A versão original do QECR limitava-se à mediação linguística e comunicativa, aplicando-se especificamente a situações em que o usuário da língua não está primariamente interessado em expressar suas próprias ideias. Em vez disso, a ênfase está em atuar como um facilitador de comunicação entre pessoas que não conseguem se entender mutuamente, geralmente devido a barreiras linguísticas.

Nas atividades de mediação, o utilizador da língua não está preparado para expressar os seus próprios pensamentos, mas sim para servir de intermediário entre interlocutores que não são capazes de se compreenderem uns aos outros diretamente. São, geralmente (mas não exclusivamente), falantes de línguas diferentes (Conselho da Europa, 2001, p. 29)⁵⁵.

Essa abordagem inicial não capturava completamente o papel ativo da mediação na construção de significados e na facilitação da comunicação entre diferentes línguas, culturas e contextos. A ideia de mediação estava quase inteiramente focada na dimensão linguística. A definição revisada de 2018 expande essa visão. O QECR introduz o conceito de mediação da seguinte maneira:

Participando tanto da recepção quanto da produção, as atividades escritas e/ou orais de mediação permitem, por meio da tradução ou interpretação, o resumo ou o relatório, produzir para um terceiro uma (re)formulação acessível de um texto original ao qual esse terceiro não tem acesso direto inicialmente. As atividades linguísticas de mediação, que (re)formulam um texto já

⁵⁵ No original: Dans les activités de médiation, l'utilisateur de la langue n'est pas prêt à exprimer ses propres pensées, mais plutôt à servir d'intermédiaire entre des interlocuteurs qui ne sont pas capables de se comprendre directement. Ils sont, généralement (mais pas exclusivement), des locuteurs de langues différentes.

existente, ocupam um lugar considerável no funcionamento linguístico comum de nossas sociedades⁵⁶ (Conselho da Europa, 2018, p. 33).

Além da mediação linguística, passou a abranger elementos da mediação na comunicação e no aprendizado, bem como aspectos da mediação social e cultural.

Na mediação, o usuário/aprendiz atua como um agente social que cria pontes e ajuda a construir ou transmitir significado, às vezes dentro da mesma língua, às vezes de uma língua para outra (mediação interlinguística). O foco está no papel da linguagem em processos como criar o espaço e as condições para a comunicação e/ou aprendizado, colaborar na construção de novos significados, encorajar outros a construir ou compreender novos significados e transmitir novas informações de forma apropriada. O contexto pode ser social, pedagógico, cultural, linguístico ou profissional⁵⁷ (Conselho da Europa, 2018, p. 103).

De acordo com Melo-Pfeifer (2020), a mediação na versão recente é interpretada como um ato em que o indivíduo, seja como usuário ou aprendiz, assume um papel ativo de agente social. Neste papel, ele é responsável por estabelecer conexões e facilitar a criação ou transmissão de significados. Isso pode acontecer tanto no âmbito da mesma língua, conhecido como mediação intralinguística, quanto entre diferentes línguas, ou mediação interlinguística. Melo-Pfeifer (2020) enfatiza que essa abordagem ressalta a relevância da linguagem em diversos processos, incluindo facilitar a comunicação e o aprendizado, auxiliar na geração de novos significados, incentivar outros a desenvolverem ou compreenderem novos significados, e transmitir informações de forma adequada em contextos que podem ser sociais, pedagógicos, culturais, linguísticos ou profissionais.

Byram (2009) destaca a importância do mediador intercultural, ou “intercultural speaker”, que não apenas comunica eficazmente, mas também atua como um agente de compreensão e respeito mútuo entre culturas. Este modelo enfatiza a necessidade de uma consciência crítica intercultural, a partir da qual saberes, conhecimentos,

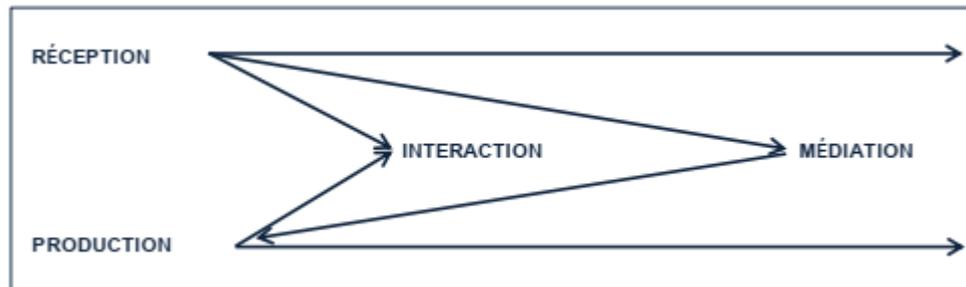
⁵⁶ No original: Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de médiation, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers, une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés.

⁵⁷ No original: In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation). The focus is on the role of language in processes like creating the space and conditions for communicating and/or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form. The context can be social, pedagogic, cultural, linguistic or professional.

competências e atitudes são organizados em torno do compromisso social em uma sociedade global.

O Conselho da Europa (2018) revisitou o gráfico incluído na primeira edição pública do QECR em 1998 para enfatizar a importância da mediação.

Figura 5 – Mediação



Fonte: QECR (2018, p.33).

A figura 5 realça a mediação como um modo de comunicação, essencial para a compreensão da abordagem do documento em relação à aprendizagem e uso de línguas. A figura ilustra como a mediação se interliga com os outros três modos de comunicação: recepção, produção e interação, demonstrando que a habilidade de interagir é construída sobre a compreensão e expressão da linguagem. Enquanto a recepção envolve entender a linguagem e a produção se refere à expressão de pensamentos, a interação é a comunicação entre pessoas. A mediação, representada como uma continuação da interação, não apenas complementa, mas também aprofunda e enriquece a interação ao facilitar a compreensão e comunicação entre indivíduos que enfrentam barreiras linguísticas ou culturais. Assim, a mediação é destacada como um elemento da comunicação linguística, essencial para conectar e intensificar os outros modos de comunicação e facilitar a interação entre pessoas de diferentes línguas e culturas.

Nessa figura 5 é apresentada a mediação como a quarta categoria das atividades linguísticas comunicativas, juntamente com a recepção, a interação e a produção. As atividades de mediação são descritas da seguinte forma:

Nas atividades de mediação, o usuário da língua não precisa expressar seu próprio pensamento, mas deve simplesmente desempenhar o papel de intermediário entre interlocutores incapazes de se compreenderem diretamente. Geralmente (mas não exclusivamente) trata-se de falantes de línguas diferentes. Entre as atividades de mediação, encontram-se a interpretação (oral) e a tradução (escrita), bem como o resumo e a

reformulação de textos na mesma língua, quando a língua do texto original é incompreensível para seu destinatário Conselho da Europa, 2018, p. 183).⁵⁸.

As atividades de mediação, conforme descrito pelo Conselho da Europa (2018), são fundamentais na comunicação linguística, abrangendo tanto a recepção quanto a produção. Essas atividades, que incluem a tradução e a interpretação, bem como o resumo e a elaboração de relatórios, possibilitam a comunicação entre pessoas que não podem interagir diretamente. Em minha análise, a tradução é particularmente significativa, atuando como uma forma de mediação interlinguística. Neste processo, o usuário ou aprendiz desempenha o papel de um agente social, não apenas transferindo palavras de uma língua para outra, mas também construindo pontes e facilitando a transmissão de significados entre diferentes culturas e idiomas. Esta perspectiva é apoiada por Bassnett (2003), ao argumentar que a tradução contribui significativamente para a criação de condições para comunicação e aprendizado. Ela colabora na construção de novos significados, incentivando outros a compreenderem e criarem significados, e na transmissão de informações de maneira apropriada e contextualizada. Portanto, a meu ver, a tradução, ao permitir o acesso a textos e informações anteriormente inacessíveis, desempenha um papel importante na disseminação do conhecimento e na promoção da diversidade cultural e linguística (Pavan, 2020).

Nessa perspectiva, especialmente em contexto de migração de crise, como as escolas de Roraima, torna-se importante considerar a implementação de abordagens plurais no ensino. A complexidade linguística das salas de aula nessas escolas demanda que os professores tenham espaço para desenvolver estratégias inovadoras, enfrentando os desafios e explorando as oportunidades proporcionadas por esse ambiente linguisticamente diversificado. Diante desse cenário, emerge a necessidade premente de reflexão sobre ações de acolhimento linguístico, buscando propostas de práticas pedagógicas que contemplem o plurilinguismo e o pluriculturalismo.

Na próxima seção, apresento a evolução histórica das abordagens plurais.

⁵⁸ No original: Dans les activités de médiation l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. Il s'agit habituellement (mais non exclusivement) de locuteurs de langues différentes. Parmi les activités de médiation on trouve l'interprétation (orale) et la traduction (écrite), ainsi que le résumé et la reformulation de textes dans la même langue lorsque celle du texte original est incompréhensible pour son destinataire.

4.2 Evolução histórica das abordagens plurais

A evolução das “*approches plurielles*”, ou abordagens plurais, no campo da didática de línguas é um tema que tem atraído a atenção de diversos estudiosos ao longo dos anos. Inicialmente, essas abordagens, como destacado por autores como Roulet (1980), Bourguignon e Dabène (1982), e Bourguignon e Candelier (1988), concentravam-se no despertar para as línguas, caracterizando-se por atividades que envolviam múltiplas línguas e culturas. Esta abordagem inicial se distingue claramente das abordagens singulares, focadas em uma única língua ou cultura, estabelecendo um marco importante no desenvolvimento do conceito de plurilinguismo.

Com o passar do tempo, observou-se uma expansão significativa nas abordagens plurais. Elas passaram a abranger uma gama mais ampla de práticas didáticas, incluindo a didática integrada e a interculturalidade. Castellotti (2001) contribuiu para essa expansão, evidenciando a necessidade de um referencial de competências comum a todas as abordagens plurais. Desde 2004, esse desenvolvimento tem sido marcado pela formalização e pelo reconhecimento mais amplo do conceito, indicando uma maturação na compreensão e aplicação das abordagens plurais na educação linguística.

Além disso, a evolução das abordagens plurais reflete uma tendência de reconhecer as convergências e sinergias entre diferentes práticas didáticas. Para Candelier (2008), as abordagens plurais não se limitam ao bilinguismo, mas exploram a riqueza e a complexidade do plurilinguismo, promovendo uma compreensão mais profunda e integrada das línguas e culturas. Na didática do plurilinguismo, especialmente na perspectiva francófona, há uma ênfase significativa nas abordagens bilíngues, incluindo a alternância de línguas em contextos de aprendizagem não linguísticos. Ainda conforme o autor, na perspectiva germanófona, a Didática do plurilinguismo se assemelha mais às abordagens plurais, enfatizando a exploração dos conhecimentos prévios dos alunos e a transferência de habilidades entre línguas. Embora a Didática do plurilinguismo e as abordagens plurais sejam semelhantes, elas se diferenciam em termos de métodos e meios. A didática do plurilinguismo tende a se concentrar mais em metodologias comparativas e no ensino bilíngue. Nesse sentido, Candelier (2008) destaca que, enquanto a didática do plurilinguismo frequentemente inclui abordagens bilíngues, as abordagens plurais oferecem uma

perspectiva mais ampla. As abordagens plurais não se restringem ao bilinguismo, mas abrangem uma gama mais ampla de práticas linguísticas e culturais, promovendo uma compreensão mais integrada e holística das línguas. Este enfoque mais amplo, segundo o autor, é essencial para um ensino de línguas em harmonia com as visões contemporâneas de competência plurilíngue e pluricultural, conforme delineado em pesquisas recentes e documentos do Conselho da Europa.

Em resumo, a trajetória das abordagens plurais na didática de línguas, delineada por autores renomados no campo, reflete um movimento em direção a uma compreensão mais abrangente e integrada do ensino de línguas. Essa evolução destaca a importância de abordar a diversidade linguística e cultural de maneira a atender às necessidades e contextos específicos dos alunos em um ambiente educacional cada vez mais globalizado e interconectado.

Durante o ano de 2003, diversos relatórios e materiais escritos emergiram como resultado de projetos europeus daquele período. Esses trabalhos, a exemplo de Candelier (2003), representam uma parte significativa da produção acadêmica relacionada a esses projetos. Em 2012, foi produzido o documento Quadro de Referência para as Abordagens Plurais das Línguas e das Culturas, essencial para as abordagens plurais de línguas e culturas, com um foco específico em competências e recursos. Este quadro, conhecido como CARAP, foi desenvolvido sob a coordenação de Michel Candelier, que contou com a colaboração de diversos especialistas na área. Este esforço colaborativo resultou em um recurso abrangente e influente no campo da educação linguística. Nesse documento, Candelier *et al.* (2012) definem as abordagens plurais como métodos didáticos que englobam uma diversidade de atividades de ensino e aprendizagem, abarcando múltiplas línguas e culturas. Essas abordagens se diferenciam significativamente das metodologias “singulares”, as quais se focam unicamente em uma língua ou cultura específica. Tal distinção é fundamental para compreender a amplitude e a profundidade das abordagens plurais no âmbito da educação linguística. O documento destaca significativamente a evolução na didática das línguas ao longo dos últimos trinta anos.

Neste período, destacaram-se quatro abordagens plurais: Despertar para as Línguas, Didática Integrada das Línguas, Intercompreensão entre Línguas Parentes e Abordagem Intercultural. Neste estudo, optei por focar duas dessas abordagens - intercompreensão e interculturalidade - por considerá-las as mais relevantes nas

atividades desenvolvidas pelas participantes desta pesquisa. Adicionalmente, discuto a intercompreensão integrada, uma abordagem que, apesar de não estar oficialmente reconhecida no CARAP, recebe ampla atenção de diversos estudiosos no campo e também se mostra relevante nas ações das participantes desta pesquisa.

4.3 A intercompreensão entre línguas parentes

Esta seção é inaugurada com uma linha do tempo cuidadosamente elaborada, que ilumina os marcos na história da intercompreensão. A cronologia apresentada aqui é um compêndio de conhecimento, derivado de estudos e publicações prévias que mapearam o desenvolvimento histórico desta área. Contribuições de autores como Degache (2003) e Escudé (2010) são empregadas para desenhar um retrato detalhado dos projetos e eventos chave que influenciaram a trajetória da intercompreensão. Avançando, a seção se aprofunda na exploração de projetos e metodologias tais como EuRom4, EuRom5, EuroCom, Galatea, Galapro, Itinerários Românicos, Euromania e Miriadi, destacando sua implementação efetiva no ensino de línguas românicas. Os projetos mencionados são descritos com base em informações coletadas diretamente de seus respectivos sites oficiais. As referências a estes sites são fornecidas ao longo do parágrafo para facilitar o acesso direto às fontes. Além disso, após a apresentação desses projetos, faço uma distinção entre as abordagens de IC receptiva e IC interativa, enriquecendo assim a compreensão dos diferentes modos de aplicação da intercompreensão. Concluo com uma análise das funções da intercompreensão, conforme propostas por Degache em seus trabalhos de 2016 e 2021, fornecendo assim um entendimento abrangente e multifacetado deste campo.

A seguir, apresento estas informações, buscando oferecer um contexto abrangente que fundamenta a discussão sobre intercompreensão entre línguas parentes.

4.3.1 Marcos na história do conceito de intercompreensão

Os estudos acerca da didática do plurilinguismo tiveram início na década de 1990. Vale ressaltar que, mesmo antes desse período, em 1911 e 1913, já se encontram registros que indicam a prática da intercompreensão (Escudé; Janin, 2010; Escudé, 2010; Capucho, 2010). Esses primeiros registros são destacados por Degache (2012) e Escudé (2010) em uma passagem que relata uma visita de Jean Jaurès, político francês, a países latinos. Durante a viagem, Jaurès conseguiu compreender de maneira natural tanto o português quanto o espanhol em um breve espaço de tempo.

Fiquei impressionado durante a minha viagem pelos países latinos que ao combinar francês e espanhol, e um certo hábito de fazer analogias, eu percebi que em pouco tempo compreendia o português e o espanhol. Eu pude ler, compreender e admirar ao fim de uma semana, os grandes poetas portugueses. Nas ruas de Lisboa, pude ouvir os transeuntes, ler os letreiros, parecia estar em Albi ou em Toulouse⁵⁹ (Jean Jaurès, 1911 *apud* Escudé, 2010, p. 117).

Pouco tempo depois, Jules Ronjat introduz a noção de intercompreensão na literatura. Ao destacar características da comunicação em contextos específicos baseada na intercompreensão, Ronjat (1913 *apud* Escudé, 2010) frequentava feiras e bares, observando que pessoas, mesmo sem formação linguística, conseguiam se comunicar sem grandes dificuldades. Para tanto, utilizavam recursos linguísticos para se fazerem entender, como repetição de palavras ou alternância de vocábulos que, isoladamente, pareceriam confusos. Ronjat percebe, também, que o contexto interfere positivamente na compreensão dos sons da língua, das formas, e, desse modo, potencializa a promoção de uma comunicação satisfatória. Ronjat, segundo Escudé (2010), contribui de forma significativa para a promoção da didática do plurilinguismo, uma vez que, a partir de seus estudos acerca da noção de intercompreensão entre línguas românicas, comprova que o monolinguismo não condiz com a realidade francesa, dada a variedade de línguas e culturas que coexistem nesse território.

⁵⁹ Original: J'ai été frappé de voir, au cours de mon voyage à travers les pays latins, que, en combinant le français et le languedocien, et par une certaine habitude des analogies, je comprenais en très peu de jours le portugais et l'espagnol. J'ai pu lire, comprendre et admirer au bout d'une semaine les grands poètes portugais. Dans les rues de Lisbonne, en entendant causer les passants, en lisant les enseignes, il me semblait être à Albi ou à Toulouse.

Escudé (2010), ao citar os estudos de Ronjat, sinaliza o potencial da comunicação entre falantes de línguas aparentadas mesmo diante das barreiras linguísticas. Essas barreiras são superadas, em alguns casos, com a utilização de elementos não-verbais, como movimentos gestuais e expressões faciais, e de elementos paraverbais, como a variação da entonação da voz e a reorganização de frases utilizadas na fala, que incidem sobre a troca de uma palavra ou oração para melhor se adequar à língua do interlocutor. Diante da ausência de uma língua comum, juntamente a esses esforços, a comunicação a partir da língua materna de cada um ocorre de maneira natural entre as pessoas que desejam interagir em contexto multilíngue.

Em 1975, o termo *intercompreensão* é apresentado por Dauzat no dicionário Larousse, mencionando Ronjat para definir *intercompreensão* como a “capacidade do sujeito de compreender os enunciados emitidos por outros sujeitos pertencentes a uma mesma comunidade” (Jamet, 2010, p. 3). De acordo com Jamet (2010), essa definição aprofunda a correlação entre intercompreensão e comunidade linguística, tratando da noção de vizinhança linguística e, por isso, inserindo-a no campo da linguística. No mesmo ano, Louise Dabène (1975) publica um artigo sobre a didática de línguas vizinhas, mais especificamente, sobre o ensino de espanhol a falantes de francês como língua materna. Passada mais de uma década, o termo *intercompreensão* é novamente mencionado por Dabène (1984) com a concepção de que cada um fala a sua língua e compreende a do outro. O colóquio “La latinité aujourd'hui”, que ocorreu em 1983, visava promover o avanço da intercompreensão linguística e da interação cultural, conforme descrito por Capucho (2010). No campo do ensino de línguas românicas, vários métodos e projetos⁶⁰ têm sido desenvolvidos ao longo dos anos, cada um com sua abordagem e foco específicos.

4.3.2 Projetos em Intercompreensão em Línguas Românicas

O manual EuRom4, idealizado por Claire Blanche-Benveniste e sua equipe no início da década de 1990, representa um marco importante nesse campo. Sua continuação, o manual EuRom5, consultado no site oficial do projeto

⁶⁰ Todas as informações sobre os projetos mencionados nos próximos parágrafos foram obtidas diretamente dos respectivos sites oficiais, conforme indicado nos *links*.

<http://www.eurom5.com/p/chiamo-pt/lastoria>⁶¹, coordenado pela professora Elisabetta Bonvino da Universidade de Roma 3, expandiu e aprofundou as abordagens iniciadas pelo EuRom4. O manual de EuroCom, abreviação de “Euro-Compreensão”, representa uma ideia de Intercompreensão Europeia (originalmente “EUROpäische InterCOMprehension”). Esse conceito engloba as principais famílias linguísticas da Europa: românica, eslava e germânica. O método EuroComRom, uma aplicação deste conceito, foi criado na Universidade de Francoforte por Horst G. Klein e Tilbert D. Stegmann, especialmente no contexto dos estudos de línguas românicas. O objetivo era promover a aquisição de habilidades receptivas (compreensão) em todas as línguas românicas simultaneamente. Originalmente, este método foi direcionado a falantes nativos de alemão que já tinham conhecimento prévio de uma língua românica, com preferência pelo francês⁶².

Entre 1992 e 2000, o projeto Galatea, consultado no site oficial www.galanet.eu⁶³, se destacou, desenvolvendo-se em duas fases distintas. Inicialmente, de 1992 a 1996, o foco era a análise pré-didática das estratégias, culminando em publicações importantes, como o número 104 dos ELA, além de outros materiais disponíveis no site www.u-grenoble3.fr/galatea⁶⁴. Essa etapa foi importante para estabelecer as bases teóricas e metodológicas do projeto. A segunda fase do Galatea, de 1996 a 1999, resultou no desenvolvimento de 7 CD-ROMs, marcando uma transição significativa para a aplicação prática das estratégias de intercompreensão. Este período foi sucedido pelo projeto GALANET, que funcionou de 2000 a 2004. O GALANET, consultado no site oficial do projeto www.galanet.eu⁶⁵, se concentrou no desenvolvimento de uma plataforma destinada a facilitar a intercompreensão entre falantes de línguas românicas. Esta iniciativa representou um avanço na promoção do multilinguismo e na interação entre diferentes culturas linguísticas. Entre 2005 e 2007, o foco se expandiu para a difusão e inserção curricular da intercompreensão.

⁶¹ Acesso em: 10 abr. 2023.

⁶² Disponível em: <https://ubithesis.ubi.pt/bitstream/10400.6/6945/1/4.%20Retrato%20galego%20port.pdf>. Acesso em: 22 de novembro de 2022.

⁶³ Acesso em: 10 abr. 2023.

⁶⁴ Acesso em: 10 abr. 2023.

⁶⁵ Acesso em: 10 abr. 2023.

Os anos de 2008 a 2010 foram marcados pelo projeto GALAPRO, que visava a formação de professores em intercompreensão com objetivos ampliados⁶⁶. Este projeto enfatizou a necessidade de expandir a capacidade de ensino da intercompreensão, preparando educadores para adotarem e adaptarem essas abordagens em diversos contextos educacionais.

O projeto “Itinerários Românicos”⁶⁷ é um recurso didático criado e desenvolvido pela União Latina, especificamente pela sua Direção de Promoção e Ensino de Línguas, sob a liderança geral de Dolores Álvarez. A principal meta deste projeto é incentivar o reconhecimento e o aprendizado das línguas românicas durante os primeiros anos de educação escolar. Ele é desenhado para guiar os jovens internautas em uma jornada divertida de descoberta dos muitos laços linguísticos e culturais que existem entre as línguas neolatinas, além de fomentar o desenvolvimento das habilidades de intercompreensão, conforme explicado por Tost Planet (2005)

O projeto Euromania⁶⁸ foi uma iniciativa europeia sob a égide do programa Sócrates Língua 2, desenvolvido entre 2005 e 2008. O propósito central do projeto era introduzir alunos, com idades entre 8 e 11 anos, de cinco países europeus de língua românica - França, Espanha, Itália, Portugal e Romênia - às línguas românicas. Para atingir este objetivo, um manual especializado em intercompreensão linguística foi criado. Este programa se destaca por ser o primeiro manual didático europeu a integrar os princípios da intercompreensão e da didática integrada. O material didático do Euromania inclui um livro para os alunos com 20 módulos abrangendo diversas áreas do conhecimento como Ciências, Matemática, História, Geografia e Tecnologia. Acompanha também um portfólio resumindo elementos linguísticos e metalinguísticos obtidos das aulas e um website que disponibiliza recursos adicionais, como áudios, vídeos e documentos, incluindo um manual para os professores.

Finalmente, o projeto MIRIADI (Mutualização e Inovação para uma Rede de Intercompreensão à Distância), consultado no site do projeto www.miriadi.net⁶⁹, inovou na forma de ensinar intercompreensão, principalmente a distância. Esse período marcou uma nova fase na evolução da intercompreensão, incorporando as

⁶⁶ Disponível em: www.galapro.eu. Acesso em: 10 abr. 2023.

⁶⁷ Disponível em: <http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.pt.asp>. Acesso em: 10 abr. 2023.

⁶⁸ Disponível em: <http://www.euro-mania.eu/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

⁶⁹ Disponível em: www.miriadi.net. Acesso em: 10 abr. 2023.

tecnologias digitais e abordagens online no ensino de línguas e na promoção do multilinguismo.

4.3.3 Intercompreensão Receptiva e Intercompreensão Interativa

Após a apresentação desses projetos, é importante fazer uma distinção entre intercompreensão receptiva e intercompreensão interativa.

A **intercompreensão receptiva** se concentra principalmente no desenvolvimento da compreensão escrita e, em alguns casos, da compreensão oral de línguas geneticamente próximas (Ollivier, 2013). Essa abordagem pedagógica permite aos aprendizes utilizarem seu conhecimento prévio de uma língua para compreenderem outras línguas dentro da mesma família linguística sem a necessidade de uma aprendizagem ativa ou intensiva dessas línguas adicionais (Ollivier, 2013). Degache (2016) apresenta três principais razões que sustentam as metodologias de ensino com foco nas habilidades de compreensão: a) razão ontogenética, que se refere ao desenvolvimento humano, destacando que a compreensão é anterior à produção tanto na aprendizagem da língua materna quanto em línguas adicionais; b) razão cognitiva, baseada na observação de que, geralmente, temos uma maior capacidade de compreender do que de expressar verbalmente; c) razão relacionada ao processo de aquisição de línguas; para o autor, essencial a exposição a conteúdos compreensíveis na língua que se deseja aprender, especialmente em contextos reais de comunicação.

Na Europa, os projetos Eurom4 e EuroComRom foram criados especificamente para ensinar a compreensão de textos em línguas românicas, a partir da intercompreensão receptiva (Ollivier, 2013). No Brasil, a intercompreensão receptiva é um campo dinâmico, com estudos focados em diferentes níveis de ensino. Carola (2015) focou no Ensino Médio, propondo um curso de Leitura Plurilíngue. Sua pesquisa revelou que os aprendizes relacionaram o aprendizado de línguas adicionais com sua própria língua materna.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Silva (2017) investigou a leitura e interpretação de obras literárias em várias línguas românicas. O autor concluiu que os alunos foram capazes de compreender os sentidos dos textos, sentindo-se encorajados a formular hipóteses, o que abriu caminho para novos

horizontes. No Ensino Fundamental, Souza (2013) examinou como a abordagem plurilíngue pode melhorar a compreensão de textos escritos na língua materna. A pesquisa indicou uma tendência positiva na compreensão da língua materna por meio da análise de resultados de testes e descrições escritas pelos participantes durante a realização de tarefas. Lima (2015), por sua vez, investigou o comportamento dos alunos do Ensino Fundamental diante de uma proposta plurilíngue baseada na intercompreensão de línguas românicas com textos literários em sala de aula. Os resultados mostraram que a leitura de textos plurilíngues despertou interesse pelo conhecimento de novas línguas e culturas. Câmara (2020) propõe um projeto chamado “Ler o mundo” com alunos do Ensino Fundamental. Essa pesquisa ofereceu contribuições significativas no âmbito teórico ao sugerir a adição de duas novas seções de descritores no CARAP: uma relacionada a conhecimentos gerais e de mundo, que se enquadra na categoria dos saberes, e outra focada na habilidade de mediar conhecimento, pertencente à categoria das aptidões.

Já a **intercompreensão interativa** é um processo que envolve a interação entre dois ou mais participantes, na qual cada um se comunica em uma língua a sua escolha e entende a língua utilizada pelos outros (Degache, 2018). Isso resulta em uma troca dinâmica em que várias línguas são usadas simultaneamente, e cada pessoa contribui na língua que escolheu, enquanto se adapta para entender as demais. Tal prática encoraja uma comunicação colaborativa, mesmo na ausência de uma língua comum entre todos os envolvidos. A intercompreensão interativa é especialmente benéfica em contextos multilíngues e multiculturais, incentivando os participantes a empregarem estratégias comunicativas adaptáveis e a desenvolver uma compreensão mútua. Na Europa, são exemplos projetos como o Galanet, o Galapro, e o projeto MIRIADI, anteriormente mencionados (Degache, 2018).

Esses diversos projetos refletem a evolução contínua e a inovação no ensino de línguas românicas, cada um contribuindo à sua maneira para a promoção da intercompreensão e do multilinguismo na Europa. Ao trazer diferentes vozes de pesquisadores com perspectivas diversas sobre a intercompreensão (Araújo; Sá, 2013), estudos contribuíram para enriquecer e dinamizar a compreensão da IC (Santos, 2010; Alas-Martins, 2010). Extrapolando a simples habilidade receptiva e da comparação entre línguas, essas iniciativas prepararam aprendizes e formadores para a prática da intercompreensão.

A relação entre a tradição das regiões fronteiriças e o estudo da intercompreensão na Linguística Aplicada, conforme descrito por Capucho (2010) ao citar Chavagne (2009), está na observação de que a prática de intercompreensão é uma realidade histórica entre os habitantes dessas regiões. Nessas áreas, a necessidade de comunicação entre comunidades falantes de línguas diferentes levou ao desenvolvimento natural de estratégias de compreensão mútua, mesmo sem um aprendizado formal das línguas envolvidas. Essa prática cotidiana de interação linguística sem barreiras tornou-se um campo fértil para estudos acadêmicos, especialmente nas últimas duas décadas, à medida que a Linguística Aplicada passou a investigar os mecanismos e as implicações da intercompreensão. Assim, a comunicação em regiões fronteiriças fornece um contexto prático que ilustra a relevância e o potencial da intercompreensão como objeto de estudo, enriquecendo o campo da Linguística Aplicada com exemplos concretos de como as pessoas naturalmente superam as barreiras linguísticas. Escudé e Calvo del Olmo (2019) abordam dois conceitos de comunicação: a *comunicação endolíngua*, que ocorre quando apenas uma língua circula, incluindo diversos dialetos; a *comunicação exolíngua*, que acontece, por exemplo, em situações fronteiriças e turísticas, envolvendo o uso de mais de uma língua.

Línguas que fazem parte da mesma família linguística têm maior potencial de intercompreensão, como português, espanhol, francês e italiano, todas derivadas do latim. Isso ocorre porque as semelhanças lexicais, sintáticas e discursivas entre as línguas permitem que os falantes compreendam um ao outro, mesmo sem conhecimento prévio do idioma do interlocutor. Essa estratégia é valiosa para promover a comunicação e o entendimento entre falantes de línguas diferentes, mas relacionadas. Esse processo pode ocorrer por meio de palavras cognatas, similaridades na estrutura frasal e ortografia.

Vailatti e Calvo del Olmo (2020) ressaltam a importância da intercompreensão nas aulas de português destinadas a migrantes e refugiados, detalhando como essa metodologia foi empregada tanto espontaneamente quanto de maneira estratégica pelos professores para aprimorar a compreensão e o aprendizado do idioma. Este enfoque não se limita a uma única técnica; ele se adapta e responde às necessidades linguísticas específicas dos estudantes. De forma espontânea, os autores apontam que a intercompreensão emerge como uma reação intuitiva à dinâmica da sala de

aula. Por exemplo, um professor pode identificar uma oportunidade para associar um termo ou estrutura gramatical do português a uma língua já familiar aos alunos. Estes momentos não premeditados de comparação linguística incentivam os estudantes a formarem conexões naturais e a discernir similaridades e divergências entre o português e suas línguas maternas e adicionais, facilitando a assimilação e memorização de novos conceitos.

Por outro lado, a aplicação estratégica da intercompreensão envolve a utilização consciente de comparações linguísticas e atividades que reconhecem as línguas maternas dos alunos como valiosos recursos didáticos. Os professores podem preparar aulas que prevejam e explorem as semelhanças e diferenças entre o português e as línguas dos estudantes, utilizando esses dados para construir pontes de entendimento. Isso pode incluir exercícios de comparação, discussões sobre etimologia e semântica, e projetos colaborativos onde os alunos são encorajados a compartilhar e investigar suas próprias línguas.

Segundo Degache (2016), a utilização de comparações linguísticas é um elemento central na intercompreensão. Ele argumenta que, ao analisar e comparar línguas relacionadas, os alunos não só melhoram suas habilidades em português de forma mais eficaz, mas também desenvolvem uma compreensão mais profunda de sua própria língua materna e de como ela se relaciona com outras línguas. Degache (2016) enfatiza que esse processo não só facilita o aprendizado do português, mas também promove o desenvolvimento de uma consciência metalinguística, que ele considera essencial para a aquisição de competências linguísticas mais amplas.

Além disso, a valorização das línguas maternas dos alunos é um elemento chave dessa abordagem. Diferentemente de considerar as línguas maternas como barreiras ao aprendizado, entendo que a intercompreensão as vê como recursos valiosos. Essa perspectiva, acredito, não só eleva a autoestima dos alunos, mas também fomenta um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor. Na minha concepção, ao reconhecer e integrar as línguas e culturas dos alunos no processo de ensino, a intercompreensão promove uma experiência de aprendizado enriquecedora e envolvente, onde a diversidade linguística é percebida como um benefício e não como um obstáculo.

A abordagem intercompreensiva ganha relevância prática ao considerar o cenário fronteiriço e o significativo aumento da migração venezuelana em Roraima.

Zambrano (2022, p. 3), ao destacar a convivência cotidiana entre falantes de línguas diversas, especialmente português e espanhol, cita algumas práticas comuns de comunicação exolíngue percebidas em Boa Vista:

cartazes publicitários em espanhol em estabelecimentos comerciais, anúncios de serviços oferecidos por venezuelanos nos semáforos, músicas típicas da América Hispânica em bares e residências, carros de som com mensagens e propagandas em língua espanhola, e até mesmo um programa de rádio chamado Caraca em portunhol, apresentado por dois migrantes venezuelanos, são elementos inerentes a esse novo contexto.

Assim, as considerações de Zambrano (2022) indicam que a dinâmica linguística moldada pela migração em Roraima guarda estreita relação com as abordagens plurais, fundamentada na semelhança entre línguas (Degache, 2006; Garbarino; Degache, 2018; Escudé, 2008). Nesse contexto, a abordagem intercompreensiva pode ser considerada uma ferramenta impulsionadora de iniciativas em políticas linguísticas, capaz de atender a necessidades pedagógicas de professores que recebem alunos migrantes e refugiados em suas salas de aula. A prática de acolher, nesse sentido, implica a implementação de metodologias destinadas a facilitar a comunicação entre professores e alunos migrantes, bem como entre alunos brasileiros e alunos migrantes.

Eloy (2004) sugere que, para uma abordagem mais eficaz no ensino de línguas, é importante reconhecer as línguas não apenas como sistemas de regras gramaticais e vocabulário, mas também como realidades sociais que desempenham papéis significativos nas culturas e na comunicação entre as pessoas. Essa perspectiva reconhece que as línguas estão intrinsecamente ligadas às identidades sociais e culturais dos falantes. Eloy também aponta que, historicamente, as políticas linguísticas e as práticas de ensino de segunda língua muitas vezes negligenciam a importância da relação de parentesco entre as línguas. Em outras palavras, não se tem dado a devida atenção à forma como as línguas relacionadas (como as línguas românicas, por exemplo) podem facilitar o aprendizado mútuo devido às suas semelhanças. Além disso, Eloy (2004) destaca que a língua materna dos alunos frequentemente foi vista de forma negativa no contexto do ensino de segunda língua. Isso implica que, em vez de usar a língua materna como um recurso valioso para facilitar o aprendizado de uma nova língua, ela foi vista como um obstáculo. Essa abordagem pode ter impedido o aproveitamento dos benefícios da proximidade

linguística, ou seja, a forma como o conhecimento de uma língua pode ajudar no aprendizado de outra língua relacionada.

4.3.4 Funções da intercompreensão

Segundo Degache (2013), a intercompreensão desempenha funções relacionadas à comunicação, cooperação e aprendizagem. O principal propósito dessa abordagem é promover um diálogo entre pessoas que utilizam idiomas diferentes, dando ênfase à importância da comunicação. Além disso, a cooperação assume um papel importante, possibilitando a colaboração em projetos conjuntos, independentemente dos idiomas envolvidos. A aprendizagem também é uma função crucial da intercompreensão, sendo aplicável no ensino de línguas adicionais e na promoção da compreensão intercultural. Nessa perspectiva, a intercompreensão representa uma abordagem direcionada à interação entre indivíduos que se expressam em idiomas distintos.

Degache (2016) aponta que o conhecimento das características que norteiam cada uma das funções da intercompreensão, além de constituir um conjunto de estratégias, auxilia a pôr em evidência a relação entre as práticas pedagógicas e as expectativas linguísticas e culturais dos professores. Além disso, o autor sublinha que, para o desenvolvimento de uma política plurilíngue, é imprescindível o acolhimento dos diferentes tipos de alternâncias, caracterizada pelo uso de mais de um idioma em um único discurso, seja por exigência da situação ou por opção. Ou seja, “é preciso favorecer e organizar as macro-alternâncias e reconhecer e incentivar as meso-alternâncias” (Degache, 2016, p. 11).

A *meso-alternância* é um termo que se refere a um tipo específico de alternância linguística, particularmente no contexto educacional e didático. A expressão é frequentemente utilizada na área de didática de línguas e plurilinguismo. A definição do termo pode variar um pouco, mas geralmente envolve a mudança intencional e planejada de uma língua para outra em contextos específicos durante interações didáticas. Degache (2016) cita Gajo e Steffen (2014) para definir “*mésolalternance*” como a passagem de uma língua para outra durante interações didáticas entre duas sequências consecutivas. Essas mudanças são associadas a atividades didáticas, como definição, explicação, resumo, ou a etapas na construção conceitual

de conhecimentos disciplinares. Além disso, essa forma de alternância pode ser “didatizada”, ou seja, pode ser racionalizada, refletida e planejada antecipadamente como parte de uma abordagem educacional que valoriza o plurilinguismo.

A macro-alternância está relacionada ao desenvolvimento de políticas linguísticas plurilíngues. Segundo a visão de Degache (2016), as abordagens intercompreensivas são consideradas uma ferramenta propícia para a elaboração de políticas plurilíngues. Ao proporcionar diversas formas de exposição, expressão e aprendizado em torno de um conjunto de línguas, essa abordagem comunica, acima de tudo, uma mensagem ética e democrática, indicando que qualquer comunidade linguística pode ser reconhecida e encontrar um espaço inclusivo nesse contexto (Degache, 2016). Em termos mais amplos, a promoção da ideia de respeito à diversidade linguística contribui para a criação de um espaço onde todas as comunidades linguísticas têm a chance de coexistir de maneira equitativa e participativa. Isso contribui para a construção de ambientes educacionais ou sociais mais justos, éticos e democráticos. Isso implica que as práticas educacionais devem ser projetadas para reconhecer e valorizar a diversidade linguística.

Degache (2016) categoriza seis funções da dimensão intercompreensiva: propedêutica, integradora, instrumental, repercussiva, imersiva e didática. Fala-se em função **integradora** quando fontes diversas (escritas, faladas, ouvidas) são utilizadas em várias línguas para ministrar um conteúdo curricular. Essa função, segundo Degache (2016), ainda não foi utilizada na universidade, em contrapartida, é amplamente disseminada na educação básica francesa. Na função **instrumental**, há uma evolução natural no ensino instrumental de línguas, visto que o foco está na “prática intensiva de leitura-compreensão de textos em diversas línguas, inclusive de textos em línguas nunca estudadas” (Degache, 2016, p. 9). Cabe destacar que, diferentemente do que se compreende como ensino instrumental de línguas, nessa função “todas as línguas têm o mesmo estatuto e não há hierarquização das línguas (nem na ordem nem na importância) porque não se focaliza a produção oral ou escrita em nenhuma das línguas alvo” (Degache, 2016, p. 10). Diferentemente da instrumental, a **função repercussiva** põe em evidência o ensino-aprendizagem de uma língua-alvo, hierarquizando-a frente a outras. Nesta função, uma língua específica é colocada junto a outras, a fim de “procurar efeitos de repercussão, propagação e transferência” (Degache, 2016, p. 10). Cabe destacar que, apesar da

hierarquização da língua alvo, atividades de compreensão escrita e oral são realizadas em outras línguas, mas as produções continuam na língua-alvo. Na **função imersiva**, assim como ocorre com a instrumental, não há hierarquização das línguas. Contudo, o que as difere é a não adoção do trabalho com textos como metodologia principal, visto que a interação é o foco principal. Nesta abordagem, o ponto central é a ação. De acordo com Degache, para que a intercompreensão como ação pedagógica de fato funcione,

é necessário realizar um projeto, produzir algo em colaboração interagindo em diversas línguas. Isso faz com que o aprendiz seja rapidamente imergido em uma interação plurilíngue abundante e intensiva (escrita e/ou oral) que favorece a motivação revitalizando a vontade de aprender, de descobrir, devido às necessidades e a autenticidade das trocas online e do incentivo intercultural (2016, p. 10).

Este tipo de imersão plurilíngue propõe a “comunicação entre falantes de línguas próximas em que cada pessoa se esforça para compreender as línguas dos outros e para ser compreendido na(s) própria(s) língua(s)” (Degache, 2016, p. 10). A função **didática**, utilizada, geralmente, em conjunto com a função imersiva, se refere à formação continuada e inicial de professores em didática da intercompreensão para que tenham conhecimento dos conceitos, dos materiais e dispositivos, das vantagens e dos limites da intercompreensão. A última função, adjetivada como **propedêutica** ou **mediadora**, propõe a integração do aprendizado de uma língua alvo ou a mediação entre a língua de escolarização e uma língua alvo.

Mais recentemente, Degache (2021) propõe a distinção entre a função propedêutica e a função mediadora. Na função **propedêutica**, o autor propõe seguir o significado etimológico do termo, ou seja, a função propedêutica passa a ser compreendida como aprendizado prévio de uma língua. Ao adotar esta função como estratégia de ensino, os alunos são levados a identificar as ligações entre a língua-alvo e as línguas do seu repertório linguístico. Após isso, os alunos são estimulados a questionar tais ligações, a tentar explicá-las e a identificar algumas regularidades. Degache (2021), ao citar Blanchet (2018), pontua o desenvolvimento necessário de atividades prévias que levem os alunos a tomarem consciência de que a “nova” língua já é parcialmente compreensível, de que há uma competência de recepção relativamente desenvolvida e de que é possível desenvolver, com mais facilidade, uma competência de produção.

A função **mediadora**, de acordo com Degache (2021), passa a seguir reflexões metalinguísticas entre uma ou mais línguas presentes no repertório linguístico dos alunos e a língua de escolarização. A reflexão metalinguística pode funcionar de duas maneiras: na primeira, explora a língua que os alunos já conhecem (materna ou outra) para sustentar o aprendizado da língua de escolarização; na segunda, explora a língua de escolarização sob forma de situações de desafio. Tanto a primeira quanto a segunda forma de utilizar a intercompreensão para estimular reflexões metalinguísticas podem ser integradas em atividades que objetivem a construção de referência pelo aluno. Ao fazer analogias e transferências de sentido entre as línguas de seu repertório linguístico e, em seguida, contrastá-las com a linguagem da escolarização, o aluno construirá, em escala crescente, o aprendizado de outras línguas e, possivelmente, dos conteúdos curriculares.

Como exposto nesta subseção, a intercompreensão é especialmente relevante no contexto de comunicação exolíngue entre línguas parentes. Essa abordagem é considerada democrática, pois permite que os sujeitos mantenham suas línguas maternas enquanto se engajam em diálogos com falantes de outras línguas. Com base na ideia de que as línguas românicas compartilham semelhanças lexicais, gramaticais e fonéticas significativas, a intercompreensão facilita a compreensão mútua com um esforço relativamente menor. Esta metodologia não apenas respeita a identidade linguística e cultural de cada indivíduo, mas também promove uma maior abertura e curiosidade em relação a outras línguas e culturas.

Na próxima subseção, destaco a intercompreensão integrada.

4.4 A intercompreensão integrada

O conceito de intercompreensão integrada é marcado por contribuições significativas e uma progressão histórica interconectada. Louise Dabène, em 1975, foi pioneira na exploração da intercompreensão entre línguas próximas, especialmente as línguas românicas (Billiez *et al.*, 2013). Seu artigo “L’enseignement de l’espagnol aux francophones: pour une didactique des langues voisines” (Dabène, 1975) focou na capacidade dos falantes de compreender línguas relacionadas sem aprendizado formal, estabelecendo a base para a intercompreensão. Esta abordagem se apoia na

ideia de que o conhecimento de uma língua pode facilitar a compreensão de outras línguas dentro da mesma família linguística.

Em 1995, Dabène aprofundou sua pesquisa, abordando a inserção curricular da intercompreensão em línguas românicas. Este estudo marcou uma transição importante, sinalizando o fim da fase “pré-didática” do projeto Galatea e dando início a uma abordagem mais estruturada e integrada no ensino de línguas. Dabène (1995) contribuiu significativamente para a elaboração de materiais pedagógicos e estratégias didáticas que facilitam a intercompreensão, elementos essenciais para a implementação eficaz da intercompreensão integrada.

Neste contexto evolutivo, a intercompreensão no ambiente escolar ganhou uma nova dimensão com a introdução da intercompreensão integrada, uma abordagem que se situa na interseção do ensino bilíngue e da intercompreensão (Fonseca, 2017). Desenvolvida amplamente através do projeto Euro-mania sob a direção de Escudé em 2008, esta metodologia representou um avanço significativo na promoção de competências linguísticas e na integração da intercompreensão no currículo escolar (Fonseca, 2017). O projeto Euro-mania, parte do programa europeu Sócrates Língua 2, foi uma iniciativa educacional notável, concebida e dirigida pelo IUFM Midi-Pyrénées e contando com a colaboração de diversas instituições parceiras, como a Universidade de Valladolid, o Instituto Politécnico de Leiria, o Ciid de Roma e a editora escolar romena Humanitas. Com o financiamento majoritário da Comissão Europeia e o apoio de entidades francesas, o projeto reuniu uma equipe multidisciplinar de investigadores, linguistas, especialistas e pedagogos, consolidando-se como um marco na didática do plurilinguismo.

O objetivo principal do “Euro-Mania”⁷⁰ era proporcionar o contato com línguas românicas por alunos entre 8 e 11 anos de idade, de cinco países europeus de língua românica (França, Espanha, Itália, Portugal e Romênia). Para isso, foi desenvolvido um manual de aprendizagem disciplinar em intercompreensão de línguas da mesma família que não se restringia apenas à área das línguas, integrando-o com conteúdos didáticos de Ciências, Matemática, História, Geografia e Tecnologia. Um exemplo da abordagem do tema da metamorfose (ciências) através do módulo intitulado “O mistério de mormoloc” (palavra romena cujo significado é *girino*) é apresentado no site

⁷⁰ Disponível em: <http://www.euro-mania.eu>. Acesso em: 26 mar. 2024.

oficial do projeto, demonstrando como os alunos analisam o conteúdo escrito numa língua que não a sua materna e, recorrendo a ferramentas de intercompreensão, vão escrevendo as respostas na sua língua de escolarização. O projeto Euro-mania foi amplamente analisado em uma série de estudos conduzidos por Escudé, abrangendo os anos de 2011 a 2020 (Escudé, 2011, 2011, 2011, 2013, 2014, 2015, 2020). Além disso, outras pesquisas como Dominguez-Fonseca (2017) e Fonseca (2013, 2017) também contribuíram significativamente para a pesquisa nessa área, juntamente com Fonseca & Gajo (2014, 2016) e Fonseca-Favre (2016, 2019).

O contexto desta pesquisa visa analisar, a partir de entrevistas com quatro professoras das Redes Municipal e Estadual de ensino e de materiais disponibilizados por elas, como as ações pedagógicas por elas promovidas podem favorecer a inserção de alunos migrantes e refugiados nas escolas de educação básica onde atuam. Assim considero importante compreender inicialmente as características do ensino bilíngue, tendo como parâmetro o referencial teórico das abordagens plurais. Esta etapa preliminar é fundamental para situar adequadamente a intercompreensão integrada dentro do contexto educacional específico de Roraima. Ao compreender as bases do ensino bilíngue, é possível então avaliar como a intercompreensão integrada, exemplificada pelo projeto Euro-Mania, pode alinhar-se e reforçar as estratégias pedagógicas voltadas para a inserção de alunos migrantes e refugiados, criando um ambiente educacional mais adaptativo às suas necessidades e realidades.

O conceito de ensino bilíngue, que ganhou força na Europa a partir dos anos 90, é descrito por Gajo (2009) como o ensino de uma ou mais disciplinas não linguísticas (como matemática, história ou biologia) em uma língua adicional. Essa abordagem eleva a segunda língua a um papel central no processo educativo, tornando-a uma ferramenta chave na construção do conhecimento. Duverger (2009) observa que o termo “ensino bilíngue” engloba uma ampla gama de práticas, algumas das quais podem ser vagas ou ambíguas. Ele faz uma distinção importante entre o ensino bilíngue e a imersão linguística, salientando que o ensino bilíngue ocorre quando ambas as línguas são intencionalmente usadas e ativadas durante o ensino e a aprendizagem, ao contrário da imersão, que tende a excluir a língua materna do ambiente educacional.

A abordagem do ensino bilíngue, conforme delineada por Duverger (2009), representa um desafio significativo aos métodos tradicionais de ensino, tanto em

disciplinas específicas quanto no ensino de línguas. Essa metodologia inovadora utiliza a língua-alvo não apenas como objeto de estudo, mas também como meio de instrução, promovendo um avanço substancial no aprendizado dessa língua. Isso se manifesta na habilidade de empregar diferentes registros linguísticos, adaptados a cada disciplina, tanto em termos de vocabulário quanto de estrutura sintática. Além disso, o uso da língua adicional em sala de aula não só facilita o aprendizado dessa língua, mas também proporciona aos alunos uma compreensão mais profunda da língua materna, abrindo caminho para novas perspectivas sobre diferentes lógicas e formas de entender o mundo. Portanto, os conhecimentos adquiridos por meio da alternância de línguas são distintos daqueles obtidos exclusivamente na língua materna, como discutido por Castellotti e Moore (1999).

Neste contexto, Gajo (2012) ressalta a conexão entre os aspectos didáticos e a estrutura do sistema educacional, incluindo sua base política, e como isso se relaciona com a abordagem do ensino bilíngue. Ele enfatiza que a introdução do plurilinguismo como um objetivo educacional requer uma mudança na percepção e abordagem da diversidade linguística nas escolas. Gajo critica a incapacidade dos sistemas educacionais de oferecer um ensino plurilíngue que reflita a realidade dos alunos, muitas vezes expostos a várias línguas, e questiona a eficácia dos métodos de ensino de línguas vigentes. Ele defende a necessidade de reformas para atender à realidade multilíngue, destacando a importância de estratégias educacionais que promovam o plurilinguismo e reconheçam a diversidade linguística como um recurso valioso. As contribuições de Gajo (2012) são fundamentais para compreender a evolução da didática das línguas e a necessidade de abordagens mais inclusivas e adaptativas no ensino de línguas, alinhando-se com a filosofia do ensino bilíngue e destacando a importância de estratégias educacionais que valorizem a diversidade linguística e cultural.

Escudé (2013) discute a integração das línguas entre si. Partindo do princípio da transferência e do princípio da simultaneidade, ele aborda como as línguas podem ser ensinadas e compreendidas de maneira integrada. O princípio da transferência sugere que os alunos não começam do zero ao aprender uma língua adicional, pois já possuem habilidades linguísticas de sua língua materna. Portanto, quando estão aprendendo uma segunda língua, como língua adicional, essa habilidade de leitura é transferida de forma imediata e inconsciente para a nova língua. No entanto, como

aponta Escudé (2013), é importante garantir que esse processo de transferência não resulte em confusões fonológicas, especialmente no que diz respeito à relação entre a oralidade e a escrita. Para evitar esse tipo de problema, é necessário adotar uma abordagem cuidadosa no ensino de línguas adicionais. Isso implica garantir que os alunos compreendam e usem efetivamente a nova língua, ao mesmo tempo em que preservam as habilidades linguísticas de sua língua materna. Essa abordagem busca facilitar a aprendizagem de uma nova língua, aproveitando as competências já adquiridas pelos alunos em sua língua materna, de acordo com as diretrizes de Escudé (2013).

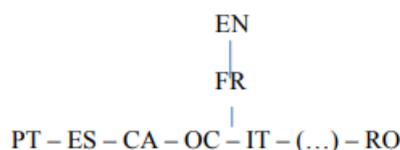
O princípio da simultaneidade sugere que as línguas devem ser ensinadas de forma simultânea e integrada. Isso implica que as línguas não devem ser abordadas de maneira isolada, mas em conjunto com seus elementos escritos. Os alunos são incentivados a compreender a conexão entre diferentes línguas e culturas, reconhecendo que as línguas não existem de forma independente. Isso é especialmente relevante no contexto das línguas românicas, que compreendem um *continuum* geolinguístico: “português – (galego)⁷¹ – castelhano⁷² – catalão – occitano – francês – italiano – romeno” (Escudé, 2013, p. 55)⁷³. Escudé (2013) utiliza o francês como um exemplo para ilustrar a posição intermediária que essa língua pode ocupar entre as línguas românicas e o inglês.

⁷¹ No *continuum* geolinguístico apresentado, a inclusão do galego entre parênteses sugere que ele está em uma posição linguística próxima ao português de Portugal e ao castelhano devido às suas afinidades históricas e linguísticas. Historicamente, essa língua era falada na região que compreende o norte do rio Minho, abrangendo o território que hoje é a Galiza (Espanha) e o norte de Portugal (Monteagudo, 2017, Ramos 2018).

⁷² O castelhano é considerado a língua oficial em toda a Espanha, como atesta o Artigo 3 da Constituição Espanhola: “Artigo 3 - 1. O castelhano é a língua espanhola oficial do Estado. Todos os espanhóis têm o dever de a conhecer e o direito de a usar. 2. As demais línguas espanholas serão também oficiais nas respectivas Comunidades Autônomas de acordo com os seus Estatutos. 3. A riqueza das diversas modalidades linguísticas de Espanha é um património cultural que será objeto de especial respeito e proteção (Constituição Espanhola 1978). Além disso, a Constituição Espanhola destaca que nas regiões onde há um idioma próprio, este possui valor cooficial. Assim, torna-se possível compreender por que em lugares como na Catalunha ou no País Basco, por exemplo, o catalão e o basco são falados no dia a dia. Na Espanha, o uso dos termos espanhol ou castelhano depende da região: no norte, as pessoas se referem à língua como castelhano. Na região da Andaluzia e nas Ilhas Canárias, a língua é referida como espanhol. No Brasil, a língua é igualmente conhecida como espanhol. Esse reconhecimento pode justificar por que, em estudos divulgados no país (Escudé e Calvo del Olmo, 2019; Souza, 2019; Câmara, 2020), o espanhol é frequentemente classificado dentro do grupo das línguas românicas, em vez de ser referido como castelhano.

⁷³ No original: portugais – (galicien) – castillan – catalan – occitan – français – italien – roumain.

Figura 6 – Sistema linguístico interconectado



Fonte: Escudé (2013, p. 55).

Na linha horizontal, estão o português, o espanhol, o catalão, o occitano, o italiano e o romeno. A horizontalidade indica que essas línguas românicas compartilham semelhanças entre si. O inglês e o francês são postos em linha vertical para sublinhar que o inglês é diferente das línguas românicas, pois pertence à família de línguas germânicas. O francês, de acordo com Escudé (2013), tem características tanto das línguas românicas quanto do inglês, devido à sua história e influências linguísticas, por isso se encontra em uma posição intermediária, não se encaixando perfeitamente em nenhum dos dois grupos linguísticos, o que pode resultar em diferenças em relação às outras línguas românicas e ao inglês. Esse sistema de continuidade funciona como uma rede, permitindo que o inglês, por exemplo, seja influenciado e integrado, frequentemente, a partir das duas línguas que fazem parte do espaço galo-romano, o occitano e o francês. Nesse sentido, é possível notar que, quanto mais diversificado for o conjunto de línguas em contato, mais clara se torna a noção de família linguística e de um sistema linguístico interconectado (Escudé, 2013).

Escudé (2013), embasado por Schmidely (2001), Teyssier (2004), Meissner *et. al.* (1999) e em Escudé (2008), sublinha a importância da identificação e da adaptação pedagógica de elementos paralelos e criação de paralelismo entre línguas parentes. O CARAP (Candelier *et al.*, 2012) conceitua línguas aparentadas como aquelas que compartilham uma origem comum, resultando em numerosas semelhanças em aspectos como vocabulário, gramática e pronúncia. Nesse contexto, Escudé (2013) sublinha que a identificação dos elementos de regularidade é fundamental para analisar a calculabilidade das ocorrências e a previsibilidade das formas. Para exemplificar, o autor analisa as semelhanças e diferenças entre frases em diferentes línguas românicas e o inglês.

Figura 7 – Semelhança entre línguas românicas e a língua inglesa

PT	A cabra branca canta no castelo.	A liberdade é a paixão da Universidade
ES	La cabra blanca canta en el castillo.	La libertad es la pasión de la Universidad
CA	La cabra blanca canta en el castell.	La llibertat és la passió de la Universitat
OC	La cabra blanca cantaen el castel.	La libertat es la passion de la Universitat
FR	La chèvre blanche chante dans le château.	La liberté est la passion de l'université
EN	The white goat sings in the castlle.	Liberty is the passion of the University
IT	La capra bianca canta nel castello.	La libertà è la passione dell 'Università
RO	Capră albăcântă în castel	Libertatea este pasiunea Universității

Fonte: Adaptado de Escudé (2013, p. 56)⁷⁴.

Ao analisar as semelhanças entre essas frases, Escudé (2013) observa o paralelismo entre elas: mesmo número de palavras, mesma ordem das palavras (mesma sintaxe), morfologia semelhante (verbos, adjetivos, substantivos) e léxico transparente. Nessa análise, o autor aponta que, a partir do léxico transparente, é possível observar que há mais verdadeiros amigos entre as línguas, ou seja, mais semelhanças do que falsos amigos, que seriam as diferenças entre elas. Esse apontamento é ilustrado a partir do quadro abaixo.

Quadro 1 – Semelhanças e diferenças entre línguas românicas

SUFIXO	LÍNGUAS	PREFIXO	LÍNGUAS
-dade	Liberdade (PT)	Ca-	caBRA (PT)
-dad	Libertad (ES)		caBRA (ES)
-tat	llibertat (CA)		caBRA (CA)
-té	liberté (FR)		caBRA (OC)
-ty	Liberty (EN)		chèVRE (FR)
-tà	libertà (IT)		caPRA (IT)
-tat	libertatea (RO)		caPRĂ (RO)
		Ch-	chèVRE (FR)

Fonte: adaptado de Escudé (2013, p. 56).

Segundo Escudé (2013), a atitude de observar que há mais semelhanças do que diferenças entre as línguas é benéfico, pois tem o potencial de facilitar a

⁷⁴ No exemplo de Escudé (2013) há um pequeno erro pois deveria ser “albă” e não “alb” pois “cabră” é feminino assim como em português e nas outras línguas da família.

compreensão e a aprendizagem plurilinguística. A primeira diferença é relacionada à ordem: *adjetivo + substantivo* nas línguas românicas, e *substantivo + adjetivo* em inglês, língua germânica.

Quadro 2 – Ordem sintática entre adjetivos e substantivos

Adjetivo + substantivo	Cabra branca (PT)
	Cabra blanca (ES)
	Cabra blanca (CA)
	Cabra blanca (OC)
	Chèvre blanche (FR)
	Capra bianca (IT)
	Capră albă (RO)
Substantivo + adjetivo	White goat (EN)

Fonte: adaptado de Escudé (2013, p. 56).

Além disso, ele menciona a existência de características gráficas distintivas no francês, que se referem a diferenças visuais na forma das palavras em comparação com outras línguas românicas. O autor não fornece exemplos específicos de palavras em francês, mas é possível observar essa característica na palavra *coração*, em francês, *cœur*. O “œ” é uma letra especial usada na língua francesa e representa o som de [œ] em palavras como *cœur* (coração). No entanto, é importante notar que em português, não há uma vogal que corresponda diretamente ao som de [œ] do francês, que é uma vogal semiaberta anterior arredondada. As vogais do português se diferenciam em termos de abertura e arredondamento, e o som mais próximo poderia ser o de “e” numa pronúncia mais aberta, mas não é uma correspondência exata. Isso é um exemplo de uma “*trait graphique saillant*” (característica gráfica distintiva) mencionado por Escudé (2013). Outra diferença apontada pelo autor é que, no romeno, o artigo segue o substantivo, diferentemente das outras línguas românicas, conforme se pode observar no quadro a seguir.

Quadro 3 – Posição do adjetivo nas línguas românicas

(PT) A cabra branca canta no castelo.
(ES) La cabra blanca canta en el castillo.
(CA) La cabra blanca canta en el castell.
(OC) La cabra blanca cantaen el castel.
(FR) La chèvre blanche chante dans le château.
(EN) The white goat sings in the castlle.
(IT) La capra bianca canta nel castello.
(RO) Capră albă cântă în castel.

Fonte: adaptado de Escudé (2013).

Em “Capră albă cântă în castel”, o adjetivo “albă” precede o substantivo “capră,” enquanto em outras línguas românicas, o adjetivo geralmente segue o substantivo. Em resumo, Escudé (2013) usa esses exemplos para ilustrar como a calculabilidade das ocorrências linguísticas pode ser explorada para facilitar a compreensão e o aprendizado de várias línguas em um contexto integrado.

De Carlo (2015) enfatiza a potencialidade da intercompreensão em facilitar o aprendizado de disciplinas em uma segunda língua, inserindo-se como parte de uma educação linguística transversal. Esta perspectiva destaca a intercompreensão como uma ferramenta para ampliar o acesso e a compreensão de conteúdos disciplinares em um ambiente multilíngue, promovendo assim uma abordagem mais inclusiva e integrada no ensino. Alas-Martins (2014, 119), por sua vez, destaca que:

O trabalho com a intercompreensão procura desenvolver a competência de recepção (escrita e oral) e dar oportunidade para que a interação se estabeleça de forma mais confortável e confiante, exigindo esforço de todos, quebrando o bloqueio do medo e vencendo o sentimento de incapacidade que normalmente ocorre, quando se trata da comunicação em uma língua estrangeira. Consiste em uma aprendizagem integrativa, na medida em que se pode trabalhar uma ou várias línguas, assim como integrar à aprendizagem de língua, conteúdos de outras disciplinas do currículo escolar.

A autora aborda a essência e os objetivos da intercompreensão integrada no contexto educacional. Segundo a autora, a intercompreensão pode envolver o trabalho com várias línguas e conteúdo de diferentes disciplinas simultaneamente. Para a autora, a intercompreensão não é apenas uma ferramenta para aprender línguas, mas também um meio de enriquecer o aprendizado em outras áreas do conhecimento, criando uma experiência educacional interdisciplinar.

Alas-Martins (2014) e Fonseca-Favre (2016) oferecem perspectivas complementares sobre a intercompreensão integrada no contexto educacional, destacando sua natureza multifacetada e integrativa. Fonseca-Favre (2016) descreve a intercompreensão integrada como uma metodologia que constrói conhecimentos disciplinares através da intercompreensão de textos em diferentes línguas da mesma família linguística. Esta abordagem atua como um catalisador não apenas para o aprendizado de línguas, mas também para a compreensão de conteúdos disciplinares. Diferentemente do ensino bilíngue tradicional, a intercompreensão integrada não foca exclusivamente no aprendizado das línguas de escolarização, mas também na habilidade de navegar em contextos plurilíngues, utilizando as línguas como ferramentas para aprofundar o entendimento disciplinar. Assim, a intercompreensão integrada, conforme delineada por Alas-Martins e Fonseca-Favre, permite aos alunos explorarem e compreenderem uma variedade de línguas e, ao mesmo tempo, integrar esse conhecimento linguístico ao aprendizado de outras disciplinas. Essa sinergia entre línguas e conteúdos disciplinares não só enriquece a experiência de aprendizado dos alunos, mas também os prepara para um mundo cada vez mais globalizado e interconectado.

Degache (2021) apresenta uma análise sobre o princípio da alternância de línguas e sua aplicação no ensino do plurilinguismo. Este princípio, fundamental na didática do plurilinguismo e da intercompreensão integrada, propõe a mudança entre diferentes línguas em um contexto educacional. O autor argumenta que a alternância de línguas não só enriquece a experiência de aprendizagem dos alunos, mas também facilita uma compreensão mais profunda das relações entre diferentes sistemas linguísticos. Considerada pelo autor como uma estratégia eficaz para desenvolver competências linguísticas em várias línguas simultaneamente, a alternância promove uma maior consciência metalinguística e uma compreensão mais rica das culturas associadas a cada língua. Além disso, encoraja os alunos a desenvolverem estratégias de aprendizagem aplicáveis em diferentes contextos linguísticos, como habilidades de inferência e comparação entre línguas. No entanto, Degache (2021) reconhece os desafios na implementação da alternância de línguas, destacando a necessidade de planejamento cuidadoso e consideração das necessidades e níveis de proficiência linguística dos alunos. A formação específica de professores é crucial para gerenciar a transição entre línguas de maneira que apoie a aprendizagem dos

alunos. Quando implementado adequadamente, o princípio da alternância de línguas pode enriquecer significativamente a experiência educacional dos alunos, promovendo uma compreensão mais profunda das línguas e das culturas que eles estudam.

Embora o campo de estudo ainda seja relativamente novo e com poucas pesquisas, o trabalho de Fonseca (2017) analisou a aplicação do manual Euro-mania em diferentes contextos de sala de aula, o que levou à criação de uma classificação das diferentes formas de interação que ocorrem durante o uso do manual. Além disso, vale destacar outras iniciativas significativas no campo da educação plurilíngue. Por exemplo, na Suíça, o projeto “*Ilots de plurilinguisme en classe d’histoire*”, desenvolvido por Lambelet e Mauron em 2015, focou no ensino secundário. Na Itália, Galasso conduziu um estudo similar no ensino secundário em 2017. Na França, houve projetos tanto no nível universitário, como o de Castagne e Meulleman em 2017, quanto no ensino primário e secundário, como mostrado nos trabalhos de De Santis e Faone (2011) e Alas Martins (2020).

No Brasil, Alas Martins (2020) aborda uma prática pedagógica centrada nas abordagens plurais, com foco na intercompreensão integrada. A intercompreensão é vista como uma estratégia para fornecer aos alunos e professores competências linguísticas e interculturais, especialmente em uma Europa cada vez mais plurilíngue e pluricultural. No contexto brasileiro, essa abordagem oferece aos alunos do ensino primário em escolas públicas a oportunidade de contato com línguas-culturas de maneira democrática e inclusiva. Esta prática, além de promover a descoberta de línguas-culturas, visa o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, conforme descrito por autores como Candelier (2009), Zabala e Arnau (2010) e Perrenoud (2000). A experiência relatada por Alas Martins (2020), realizada com crianças do ensino primário em uma escola de Natal/RN, foi baseada na intercompreensão integrada, combinando línguas, conteúdos disciplinares e projetos escolares. A autora também discute a importância da interdisciplinaridade no ensino primário, citando trabalhos de autores como Minello (2017), Ávila *et al.* (2017), Andrade e Martins (2015), Souza (2013) e Lima (2015).

Desse modo, é possível notar semelhanças e diferenças entre intercompreensão e intercompreensão integrada. Ambas compartilham um foco no multilinguismo e na promoção da comunicação entre falantes de diferentes línguas,

utilizam estratégias de compreensão para entender idiomas não totalmente dominados pelos aprendizes, baseando-se em similaridades linguísticas. Além disso, incentivam uma pedagogia ativa e colaborativa, em que os alunos são estimulados a explorar e descobrir por si próprios.

A intercompreensão foca em grupos de línguas com semelhanças, como as línguas românicas ou germânicas, e trata cada língua de maneira mais independente, embora reconheça suas inter-relações. Seu objetivo principal é desenvolver habilidades de compreensão em várias línguas, sem necessariamente ensinar fluência completa. A intercompreensão integrada une conteúdos e competências de várias línguas em um currículo ou projeto de aprendizagem.

Na próxima subseção, será apresentada a abordagem intercultural.

4.5 A abordagem intercultural

A educação intercultural adota o termo “*approche interculturelle*” para realçar a compreensão e comunicação entre diferentes culturas, utilizando o plurilinguismo como uma ferramenta essencial para o entendimento intercultural (Candelier *et al.*, 2012). A abordagem intercultural representa uma mudança significativa na área da educação linguística e na forma como as sociedades lidam com a diversidade cultural. Esta seção explora os princípios fundamentais da perspectiva intercultural, destacando a preferência pelo termo intercultural em vez de pluricultural, a partir de Beacco e Byram. (2010).

Com base em Beacco e Byram. (2010), pode-se afirmar que a competência plurilíngue e intercultural engloba a habilidade de empregar uma gama diversificada de elementos linguísticos e culturais tanto para comunicação quanto para interação com outros indivíduos, enriquecendo este conjunto de habilidades no processo. Esta competência envolve o leque de recursos linguísticos que um indivíduo adquire ao longo do tempo em todas as línguas que ele conhece ou estudou, abrangendo também os aspectos culturais ligados a essas línguas, que podem incluir idiomas ensinados nas escolas, línguas regionais ou minoritárias, línguas de migrantes, assim como línguas modernas ou clássicas. A interculturalidade, neste contexto, é a capacidade de se engajar com diferentes culturas, frequentemente alcançada pelo aprendizado de múltiplas línguas. Já a competência intercultural diz respeito à

habilidade de experimentar e entender a diversidade cultural, analisar essas experiências e utilizar o aprendizado adquirido de forma produtiva. Essa competência facilita a compreensão de diferentes perspectivas culturais, estabelecendo vínculos entre experiências culturais novas e anteriores, agindo como mediador entre grupos sociais distintos e suas culturas, e questionando as premissas culturais do ambiente em que se vive.

A meu ver, para lidar efetivamente com a diversidade cultural e linguística, é necessário ir além da simples coexistência ou reconhecimento da diversidade, movendo-se em direção a uma interação mais profunda e significativa entre culturas e línguas diferentes. Nessa perspectiva, o multiculturalismo tem se mostrado insuficiente devido às suas limitações nas inter-relações, visto que falha em incentivar o diálogo e a compreensão mútua entre diferentes grupos culturais. A perspectiva intercultural foca na interação como meio de conviver com a diversidade, aplicando princípios de igualdade, diferença e interação positiva. Isso inclui o estabelecimento de diálogo e comunicação efetiva entre indivíduos, conforme destacado por Giménez Romero (2003). Essa evolução do pensamento torna a abordagem intercultural uma perspectiva possível para compreender e promover a convivência harmoniosa em sociedades multiculturalmente diversas.

A abordagem intercultural sob a ótica de Weissmann (2018) desempenha um papel importante. Ela explora as complexidades desse fenômeno à luz da psicanálise e de outras ciências humanas, considerando como as características das migrações têm evoluído no contexto da globalização e da tecnologia, a exemplo da migração de crise. Weissmann (2018) inicia a discussão introduzindo o conceito de multiculturalidade, que descreve a coexistência de múltiplas culturas em um mesmo espaço. No entanto, a autora também aponta as críticas à multiculturalidade, destacando como essa abordagem muitas vezes perpetua uma “lógica do Um”, na qual uma cultura dominante tende a prevalecer e suprimir outras, frequentemente refletindo uma perspectiva capitalista ocidental.

É importante notar que Weissmann (2018) não apenas identifica as limitações da multiculturalidade, mas também apresenta uma alternativa - a interculturalidade. A última, conforme enfatizado pela autora, representa uma abordagem mais adequada para compreender o indivíduo contemporâneo. Ela reconhece não apenas a coexistência de culturas, mas também a interação profunda e a influência mútua entre

elas. Isso nos leva a uma discussão mais ampla sobre como a interculturalidade impacta não apenas as dinâmicas culturais, mas também os aspectos psicológicos das migrações.

A perspectiva de Bracons (2018) complementa essa discussão ao aprofundar o entendimento da interculturalidade como um processo dinâmico e contínuo de interação entre culturas diferentes. Bracons (2018) propõe que a interculturalidade é um processo dinâmico e contínuo de interação entre culturas diferentes. Para ele, não se trata apenas do contato entre culturas, mas também de uma troca recíproca em que há aprendizado mútuo entre os grupos envolvidos. Nesse processo, as culturas não permanecem estáticas, mas se transformam com o contato entre si. Há uma influência mútua que resulta em novas formas culturais, fruto da mistura entre traços distintos. A interculturalidade pressupõe o diálogo e a abertura para o outro, com respeito às diferenças. Bracons (2018) também destaca que a interculturalidade não é algo dado ou pronto, mas que demanda esforços contínuos de compreensão do outro. É um caminho que deve ser trilhado no dia a dia, com o objetivo de promover a convivência pacífica entre grupos com características culturais distintas. Por fim, o autor enfatiza que a interculturalidade só é possível quando as culturas envolvidas reconhecem a igualdade e a legitimidade uma da outra. Ele defende que o diálogo intercultural pressupõe o respeito mútuo e o reconhecimento do outro como parceiro, e não como adversário a ser dominado.

Suárez (2019) contribui para a construção de um quadro mais amplo sobre como as sociedades contemporâneas podem abordar a diversidade cultural de maneira igualitária, fortalecendo o argumento sobre a importância da interculturalidade e da valorização das diferenças culturais. A autora caracteriza a interculturalidade como uma abordagem que rejeita a hierarquização das culturas e valoriza a afirmação das diferenças culturais de forma positiva. Em sua visão, essa abordagem evolui para uma perspectiva plural, na qual cada grupo cultural tem o direito de preservar e desenvolver sua própria cultura, suas diferenças, tradições e sistemas de valores. Esse modelo busca a construção de sociedades coesas, nas quais todos os indivíduos podem interagir e participar igualmente, ao mesmo tempo em que mantêm suas identidades culturais individuais. É importante destacar que o modelo proposto por Suárez (2019) pode atuar como uma política que defende a preservação de todas as culturas e o desenvolvimento dos espaços socioculturais de

cada grupo que possui uma forma de vida coletiva distinta. A essência desse modelo está relacionada à sua intenção de promover o valor da igualdade entre as culturas, reconhecendo que a existência de cada cultura só pode ser assegurada ao afirmar suas diferenças e características distintas em relação às outras.

Essas concepções compartilham uma base comum na valorização da diversidade cultural e na rejeição da hierarquização cultural, mas diferem em relação à ênfase dada à integração cultural, à transformação cultural e à introdução de modelos específicos. Essas relações de complementaridade envolvem comunicação e um diálogo intercultural, em que os indivíduos estão dispostos a aprender uns com os outros, contribuindo para uma cultura comum e universal. O Conselho da Europa (2009) fornece uma definição de diálogo intercultural:

O diálogo intercultural designa um processo de troca de ideias aberto e respeitador entre indivíduos e grupos com origens e tradições étnicas, culturais, religiosas e linguísticas diferentes, num espírito de compreensão e de respeito mútuos. A liberdade e a capacidade de expressão, assim como a vontade e a capacidade de ouvir o que os outros têm a dizer, são elementos indispensáveis do diálogo intercultural. O diálogo intercultural contribui para a integração política, social, cultural e económica, assim como para a coesão de sociedades culturalmente diversas; favorece a igualdade, a dignidade humana e o sentimento de objetivos comuns; visa promover uma melhor compreensão das diversas práticas e visões do mundo, reforçar a cooperação e a participação (ou a liberdade de escolha), permitir o desenvolvimento e a adaptação dos indivíduos e, por último, promover a tolerância e o respeito pelo outro (Conselho da Europa, 2009, p. 21).

Considero importante ressaltar que, enquanto a disposição para o diálogo e a cooperação mútua são fundamentais tanto nas iniciativas interculturais quanto na sala de aula plurilíngue, é importante reconhecer que cada contexto traz desafios específicos que exigem abordagens adaptadas para alcançar resultados eficazes. A compreensão e a adaptação a essas nuances são essenciais para promover a inclusão e o sucesso educacional em ambientes culturalmente diversos e linguisticamente complexos. Em situações em que essa predisposição não existe, pode haver dificuldades na comunicação e no estabelecimento de acordos. Essa observação também se alinha com a proposta de mediação (Conselho da Europa, 2018), a qual destaca que o sucesso da mediação depende da vontade das partes envolvidas em chegar a um acordo. Portanto, a disposição para o diálogo e a cooperação são fatores críticos para o sucesso de iniciativas interculturais e de mediação.

Sequeira (2012) reforça a importância da disposição para o diálogo, salientando que a aprendizagem de línguas desempenha um papel fundamental na promoção da comunicação eficaz e na facilitação da compreensão mútua em ambientes interculturais. Ele argumenta que a aprendizagem de línguas não é apenas um meio de comunicação, mas também uma chave para o reconhecimento e a compreensão dos outros. Esta perspectiva coloca o estudo de idiomas como uma ferramenta importante para a integração e compreensão dos indivíduos nas sociedades, pois é por meio da linguagem que as pessoas expressam suas identidades, pensamentos e culturas. Portanto, a aprendizagem de línguas é vista não apenas como um aspecto educacional, mas também como um elemento essencial para a construção de relações interculturais mais ricas e compreensivas. Nesse contexto, Neves (2018) aponta que, quando as escolas adotam uma abordagem intercultural, elas promovem a compreensão e o respeito entre alunos de diferentes origens, ajudando a reduzir barreiras, preconceitos e mal-entendidos. Isso envolve não apenas integrar efetivamente os alunos migrantes que ainda estão aprendendo português, mas também educar todos os alunos sobre a importância da diversidade cultural e o valor do diálogo intercultural.

Oliveira e Sequeira (2012) realçam a complexidade inerente à comunicação entre culturas distintas, observando que as diferenças culturais trazem consigo variadas linguagens e perspectivas de mundo. Eles argumentam que, para uma interação verdadeiramente eficaz, é importante desenvolver habilidades específicas na área da comunicação intercultural. De acordo com os autores, a habilidade de comunicar-se interculturalmente transcende a simples capacidade de dialogar com pessoas de outras nacionalidades; trata-se de engajar-se com a alteridade. Isso implica a habilidade de se colocar no lugar de outra pessoa, colaborar, entender realidades diferentes e, conseqüentemente, enriquecer a própria identidade. Essa competência não se limita a ouvir e conversar, mas também inclui a capacidade de entender e respeitar as perspectivas alheias, mantendo a própria visão, mas sendo capaz de se afastar do centro das próprias experiências e visões. Os autores sugerem que possuir tais habilidades interculturais prepara o indivíduo para formar relacionamentos saudáveis tanto com os outros quanto consigo mesmo, colocando-o em uma posição vantajosa para viver e interagir em sociedades marcadas pela diversidade cultural. Portanto, eles reforçam a noção de que o desenvolvimento de

competências linguísticas e interculturais é fundamental para uma comunicação efetiva e para uma coexistência harmoniosa em um mundo diversificado.

Mesmo quando indivíduos compartilham a mesma língua e origem cultural, a comunicação pode apresentar desafios devido às singularidades de cada pessoa. A introdução de diferenças linguísticas e culturais amplifica consideravelmente o risco de mal-entendidos e obstáculos comunicativos. Para ilustrar isso com uma experiência pessoal, posso relatar minha mudança para Roraima em busca de melhores oportunidades. Lá, as discrepâncias linguísticas e culturais influenciaram minha adaptação escolar de maneira notável. Os estudantes usavam termos desconhecidos para mim, como *brocado* e *varar*, para se referirem a *fome* e a *andar*, respectivamente. Eu utilizava a palavra *galera* para me referir a um grupo de amigos, o que, naquela região, carrega uma conotação negativa, sugerindo um grupo de pessoas com más intenções.

Essa diferença de entendimento exigiu um diálogo constante para garantir que tanto eu quanto eles pudéssemos nos comunicar efetivamente e superar essas barreiras culturais e linguísticas. Para superar as barreiras da comunicação, dediquei-me a aprender e compreender o vocabulário local e as expressões culturais. Isso envolveu ouvir atentamente, fazer perguntas quando não entendia algo e anotar palavras e frases novas para praticar mais tarde. Além disso, busquei compartilhar aspectos da minha própria cultura e linguagem, explicando o significado de palavras e expressões que eu usava. Isso não apenas ajudou a esclarecer mal-entendidos, mas também promoveu um intercâmbio cultural enriquecedor. Ao explicar, por exemplo, que *galera*, em minha região de origem, significa um grupo de amigos, pude desfazer o mal-entendido e abrir espaço para uma compreensão mútua. Também foi importante adotar uma atitude de abertura e curiosidade, mostrando respeito e interesse pela cultura local. Participar de eventos comunitários, conversar com moradores e pedir recomendações sobre costumes locais foram maneiras de me integrar e entender melhor o contexto cultural de Roraima.

Reconhecer que as diferenças culturais e linguísticas não representam barreiras, mas oportunidades para aprendizado e crescimento, constitui uma mudança de perspectiva significativa que facilita a comunicação e a integração em contextos diversos como Roraima. Essa nova abordagem permite encarar cada interação não como um desafio, mas como uma chance valiosa de ampliar a compreensão e

valorização da diversidade linguística e cultural presente na região. A meu ver, em contextos caracterizados pela migração de crise, em que as diferenças entre os indivíduos são mais acentuadas, a mediação emerge como uma estratégia que pode facilitar a integração de alunos migrantes no contexto escolar.

A interculturalidade, tal como apresentada nesta seção, reflete a evolução do pensamento na área da educação e das relações sociais, marcando uma transição significativa do multiculturalismo para uma abordagem intercultural. A interculturalidade é compreendida não apenas como um conjunto de habilidades para a compreensão e o respeito pelas diferenças, mas também como uma ferramenta para a construção de relações mais ricas e compreensivas entre indivíduos de origens diversas.

O próximo capítulo focará nos aspectos metodológicos adotados nesta pesquisa, enfatizando as estratégias, técnicas e processos utilizados para coletar e analisar os registros gerados.

5 A NATUREZA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Este capítulo é dedicado a explorar a metodologia adotada nesta pesquisa. Inicialmente, na seção 5.1, discute-se a relevância e adequação da pesquisa qualitativa e interpretativista, enfatizando como esta abordagem permite sublinhar os significados e experiências dos indivíduos envolvidos. Na seção 5.2, apresento as participantes da pesquisa. Na seção 5.3, é descrito o modo como os dados foram gerados, a partir de entrevista em profundidade (Herlinger, 2011), e analisados, com base na análise de conteúdo (Bardin, 2012).

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (CEP/UFMG), sob o parecer de número 58028221.8.0000.5149. Com o objetivo de preservar a identidade das participantes, nomes fictícios foram adotados, e foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), redigido de forma simples e direta.

5.1 Pesquisa qualitativa e interpretativista

A presente pesquisa pode ser definida como qualitativa, uma vez que busca compreender a subjetividade do contexto social de escolas de educação básica que acolhem migrantes de crise. No caso do estudo que proponho, a pesquisa qualitativa objetiva, segundo Moita Lopes (1994), é a percepção dialógica da realidade em que se inserem os sujeitos. Conforme Triviños (1987), ela busca compreender além da superficialidade do fenômeno, a explicação da sua origem, das relações, das mudanças, assim como desvelar as consequências e resultados, validando a interpretação do pesquisador. Em consonância com tal natureza científica, faz-se relevante uma postura interpretativista no fazer e conduzir da pesquisa, pois é crucial o detalhamento de uma situação específica, e não a criação de leis universais (Bortoni-Ricardo, 2008).

Para Minayo (1996, p.101), “a investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos”. O paradigma qualitativo tem sido empregado, difundido e defendido como expressão legítima de um “novo olhar e repensar investigativos” (Lima, 2018). Arouca (1999, p. 20) propõe

a pesquisa qualitativa como enfoque imprescindível, sem o qual o estudo do contexto do objeto a ser trabalhado se tornaria “de pouco valor, pois o estudo da realidade requer uma postura de indagação, sendo esse o caminho que orientará o problema, objetivos e justificativas”. Arouca (1999, p. 20) ainda afirma que “a pesquisa qualitativa é o veículo de valorização do texto e do contexto do objeto social, enquanto tal”.

Conforme Lima (2018) salienta, a abordagem qualitativa se distingue na pesquisa científica por sua natureza processual, relativa e em constante construção. Essa perspectiva se mantém aberta a novas informações e dados, rejeitando abordagens e concepções mecanicistas. Importante é a interação entre sujeito e objeto, fundamentada em pressupostos lógico-gnosiológicos, que ocorrem dentro dessa integração. Neste contexto, valores e contextos são vistos como caminhos em constante evolução, nunca totalmente concluídos. Essa abordagem é especialmente relevante e atual para o estudo de problemas e questões no campo educacional.

Por uma perspectiva histórica, a pesquisa investigativa por abordagem qualitativa ganhou notoriedade nas décadas de 1960 e 1970, em resposta a mudanças sociais, cujo “marco principal” de estudo eram os problemas educativos, como enfatizados por Bogdan e Biklen (1994). De acordo com Gajardo (1987), as mudanças sociais também tiveram seu espaço na América do Sul, que, partindo do trabalho de Paulo Freire sobre reforma agrária para a natureza sociológica e transformadora da ação educativa, alavancaram a investigação educacional, principalmente no que tange à pesquisa participante e, dessa maneira, contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa em educação.

Por conseguinte, a educação teve função articuladora com o contexto social das comunidades, porquanto passou a ser entendida como possibilidade aos grupos desfavorecidos para compreender e interpretar a racionalidade e o funcionamento dos sistemas de dominação social e adquirir os conhecimentos apropriados para melhorar seu nível de informação e capacidade de movimento. Nesta proposta, a atividade de pesquisa não culmina em uma resposta de ordem teórica, mas na geração de alternativas de ação expressadas em uma perspectiva de mudança social (Lima, 2018).

Alguns investigadores qualitativos em educação efetuaram “trabalho de campo”, observação participante, entrevistas em profundidade ou etnografia, despendendo grandes quantidades de tempo nos locais de investigação. Registraram

os seus apontamentos por escrito como modo de preservar os dados a analisar, incluindo grande quantidade de descrições, registros de conversas e diálogos (Bogdan; Biklen, 1994). Os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, ou seja, a subjetividade do pesquisador e dos participantes se tornam parte do processo de pesquisa. Por conseguinte, o pesquisador atua diretamente no espaço pesquisado, agindo na aplicação da proposta e documentando o desenrolar das ações cotidianas, pois essas servem para suas reflexões e mudanças do saber fazer, nos significados construídos em cada uma destas ações (Chizzotti, 2006).

Entendo, dessa forma, que a pesquisa qualitativa e interpretativista é apropriada para o desenvolvimento deste estudo, visto que analisarei, a partir de entrevistas com quatro professoras das Redes Municipal e Estadual de ensino e de materiais disponibilizados por elas, se as ações pedagógicas por elas promovidas podem favorecer a inserção de alunos migrantes e refugiados nas escolas de educação básica onde atuam, tendo como parâmetro o referencial teórico das abordagens plurais.

A pesquisa qualitativa e interpretativista aqui delineada serve como fundamento para o estudo das práticas pedagógicas e sua influência na inserção de alunos migrantes e refugiados em escolas de educação básica. Avançando para a próxima seção, apresento as participantes da pesquisa.

5.2 As participantes da pesquisa

A proposta inicial desta pesquisa envolvia o trabalho com professores, homens ou mulheres, que lecionam na rede pública, municipal ou estadual, de Roraima. Meu intuito era reunir professores de todas as áreas do currículo escolar brasileiro que desenvolvessem atividades para o acolhimento linguístico de migrantes e refugiados. Outro objetivo era contar com pelo menos um professor de cada município do estado, totalizando 15 participantes. A busca por esses professores foi intensa, feita através do contato com a SEED, com o CEFORR, com colegas de trabalho da rede estadual de ensino e da UERR e com alunos e ex-alunos. Após o contato com inúmeras pessoas que contribuíram com a minha busca, percebi que existe um número limitado de professores que trabalham com alunos migrantes e

refugiados e desenvolvem ações específicas para sua inserção no ambiente escolar. Além disso, constatei que a existência de projetos dedicados a esse propósito não é uma realidade em todos os municípios do estado de Roraima.

Devido a esses entraves, consegui contactar e fazer um convite prévio a 7 professoras de 7 diferentes disciplinas, dentre as quais 1 leciona no município de Pacaraima e 5 lecionam na capital, Boa Vista. Todas aceitaram, mas, chegada a hora da entrevista, apenas 4 professoras participaram. Durante a minha busca por participantes não encontrei professores que desenvolvessem ações específicas para a inserção de alunos migrantes e refugiados no ambiente escolar. Meses depois das entrevistas, ao ler e corrigir o projeto de pesquisa de uma colega de trabalho, percebi que uma das professoras citadas poderia integrar os participantes da minha pesquisa. Fiz o convite, que foi aceito inicialmente, mas logo depois a professora desistiu de participar. No Facebook de uma escola onde eu trabalhei há alguns anos, vi a postagem de atividades desenvolvidas por um professor de espanhol. Entrei em contato com a coordenação da escola, que prontamente me passou o contato do professor. Fiz o convite, mas o professor também declinou. Por esses motivos, apenas 4 professoras - mulheres - participam desta pesquisa.

Para apresentar cada uma das participantes, tomo como base o questionário com perguntas abertas sobre as seguintes informações: idade, formação acadêmica, nacionalidade, local de nascimento, tempo de magistério na rede de ensino de Roraima, tempo de magistério na escola onde desenvolveu as ações e se tem contrato efetivo ou por tempo determinado. Em seguida, todas foram convidadas a comentarem sobre a trajetória como professora na rede pública de Roraima, e, por fim, apresentaram suas emoções e percepções sobre serem convidadas para participar desta pesquisa.

Iniciarei a apresentação das professoras com o Quadro 4, que detalha a caracterização profissional de cada uma delas.

Quadro 4 – Caracterização profissional das participantes da pesquisa

Participante	Formação	Contrato	Tempo na rede pública	Tempo na escola	Turmas
PROF1/MAT	Matemática	Efetivo	27 anos	6 anos	6º ano e 1ª série do Ensino Médio
PROF2/POR	Letras	Efetivo	31 anos	7 anos	EJA, 6º ao 9º ano
PROF3/ART	Letras e Pedagogia	Efetivo	15 anos	6 nos	Educação Infantil
PROF4/MTC	Pedagogia	Efetivo	24 anos	16 anos	Ensino Médio

Fonte: a autora.

A PROF1/MAT, tem 46 anos de idade, é brasileira, nascida em Boa Vista/Roraima. Possui contrato efetivo na rede estadual de Boa Vista há 21 anos e atua há 6 anos no 6º ano e na 1ª série do Ensino Médio. Em resposta ao questionário, ela informou que escolheu essa profissão por gostar de ajudar e por acreditar que ser professora é “sacerdócio” e por isso se dedica para desempenhar sua função com apreço. Enfatiza, ainda, que não se sente obrigada a ser professora, pelo contrário, sente prazer em fazer parte de uma classe que forma outras profissões. Sua primeira experiência foi aos 18 anos como professora polivalente⁷⁵, formada com magistério. Nesse período, se sentia insegura, por isso recorreu a várias formações continuadas. Aos 30 anos de idade, cursou a segunda licenciatura, em Matemática. Ela afirma que, após esse passo importante na sua formação acadêmica, sentiu segurança e teve certeza dos caminhos metodológicos que gostaria de seguir para plantar nos alunos o desejo de aprender. A PROF1/MAT informou que trabalhou com alunos com deficiência e transtorno em um Centro de Atendimento Especializado.

A escola onde a professora atua está localizada na zona sul, periferia de Boa Vista. Próximo a essa escola está localizado o maior abrigo indígena da América Latina, o Waraotuma a Tuaranoko, fundado em 2022, com uma população de 1.092

⁷⁵ A polivalência é caracterizada pela habilidade do professor em lidar com diversas áreas do conhecimento durante a fase inicial de escolarização (Cruz e Neto, 2012).

pessoas⁷⁶. Além disso, há o Centro de Acolhimento 13 de Setembro criado em 2021 e já acolheu mais de 1032 pessoas⁷⁷. Os dois abrigos estão localizados no bairro 13 de setembro, o mais impactado pela migração de venezuelanos.

Essa contextualização é importante para compreendermos o aumento do quantitativo de alunos venezuelanos matriculados nessa escola. Em 2017, havia 6 alunos venezuelanos. Esse número subiu para 63 em 2019 e, em 2020, 92 dos 859 alunos da escola eram venezuelanos⁷⁸. De acordo com dados fornecidos pela secretaria da escola, esta instituição funciona apenas diuturnamente. De manhã recebe os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano): são 5 turmas de 6º ano, com uma média de 32 alunos por turma; 4 turmas de 7º ano, com uma média de 28 alunos por turma; e 4 turmas de 8º e 4 turmas de 9º anos, com uma média de 31 e 30 alunos por turma, respectivamente.

Há ainda Atendimento Educacional Especializado (AEE) para 7 turmas, com média de 1 aluno por turma. Além das disciplinas obrigatórias, os alunos têm aulas de Espanhol, Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Ensino Religioso e Educação Física. No turno vespertino, funciona o Ensino Médio, que conta com 3 turmas de cada série e uma média de 30 alunos por turma. Nesta escola, os alunos do Ensino Médio têm aulas de Espanhol, Artes (apenas na 1ª série - Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Filosofia, Sociologia, Estudos Sociais ou Sociologia, Educação Física.

A PROF2/POR tem 49 anos de idade, é brasileira, nascida em Boa Vista/Roraima. É formada em Licenciatura Plena em Letras, abrangendo Língua Portuguesa e Literaturas Brasileira e Portuguesa, além de uma especialização em Supervisão Escolar e um Mestrado em Letras. Desde 1992, atua como professora efetiva na rede pública de Roraima e em escolas particulares e cursinhos preparatórios. Sua experiência com o ensino começou cedo, aos 15 anos, quando ministrava aulas em escolas particulares. Desde junho de 2016, leciona na escola em que promove ações de acolhimento. Ao ser convidada a participar desta pesquisa,

⁷⁶ Disponível em <https://roraimaemtempo.com.br/cidades/maior-abrigo-indigena-da-america-latina-completa-100-dias-em-boa-vista>. Acesso em: 17 mar. 2023.

⁷⁷ Disponível em <https://www.fraternidadesemfronteiras.org.br/2022/06/14/em-roraima-centro-de-acolhimento-13-de-setembro-completa-2-anos-de-atividade-e-ja-acolheu-mais-de-1032-refugiados-e-migrantes-venezuelanos/>. Acesso em: 17 mar. 2023.

⁷⁸ Disponível em www.americasquarterly.org/article/education-migration-brazil-venezuela-pt/. Acesso em: 17 mar. 2023.

sentiu-se lisonjeada e agradecida, destacando que muitas vezes não há valorização ou reconhecimento dos profissionais envolvidos em projetos e atividades educacionais inovadoras.

A PROF2/POR, assim como a PRO4/MTC e a PROF5/HIS, trabalham em uma escola localizada no centro da cidade, próxima a comércios e ao terminal de integração, facilitando a locomoção dos alunos que moram em bairros distantes. Esta escola funciona em três turnos atendendo a dois diferentes segmentos: manhã e tarde com Ensino Médio (1ª série – manhã e tarde, 2ª série – manhã, 3ª série – tarde) e noite com Educação de Jovens e Adultos - EJA (anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano), segundo dados fornecidos pela secretaria desta. No turno diurno, estudam 5 alunos venezuelanos. Na instituição, funcionam 11 turmas de Ensino Médio, com uma média de 33 alunos por turma e 2 turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com uma média de 5 alunos por turma. Os alunos do Ensino Médio têm aulas de Espanhol, Artes (apenas na 1ª série - Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Filosofia, Sociologia, Estudos Sociais ou Sociologia, Educação Física. Essa escola conta ainda com Laboratório de informática, Laboratório de ciências, Quadra de esportes coberta, Biblioteca, Sala de leitura, Banheiro com chuveiro, Pátio coberto, Pátio descoberto, Área verde. No turno noturno, essa escola disponibiliza 07 (sete) salas de aulas, para atendimento da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA, 2º segmento - 6º ao 9º ano). Informações sobre o quantitativo de alunos na EJA encontram-se na tabela abaixo, sendo:

Tabela 1 – Quantitativo de alunos migrantes nas turmas de EJA

	6º ano (2 TURMAS)	7º ano (1 TURMA)	8º ano (1 TURMA)	9º anos (3 TURMAS)
Total de alunos	30	32	38	78
Alunos venezuelanos	08	05	01	07
Alunos haitianos	-	1	-	-
Alunos guianenses	02	02	01	-

Fonte: Secretaria da escola.

Os alunos têm aula de português, matemática, ciências, história, geografia, espanhol, educação física, arte e ensino religioso e usufruem da seguinte estrutura da escola: 6 Salas de aulas, Secretaria, Coordenação, Orientação, Sala de Leitura/Biblioteca, Copa/Cozinha com Refeitório.

A PROF3/ART, por sua vez, é formada em Pedagogia e Letras e cursou pós-graduação em Psicopedagogia. Tem 49 anos de idade, é brasileira, nascida em Mossoró-RN. Possui contrato efetivo na rede municipal de Pacaraima e há seis anos trabalha na escola onde aplicou ações de acolhimento. Em resposta ao questionário, a professora informou que chegou em Roraima em 1992, ano de plena expansão do estado. Ela informou que cursou o magistério por falta de opção, não era o seu desejo. Concluiu o magistério em 1991 e em 1992 migrou para Roraima. Seis anos depois, a professora realizou o sonho de cursar Jornalismo, que considera sua verdadeira paixão. Conseguiu aprovação no vestibular da UFRR em 1998 e finalizou o curso de jornalismo em 2003. Atuou durante um ano na profissão, mas desistiu por falta de remuneração que trouxesse o sustento necessário para uma vida digna. Em 2008, foi aprovada no concurso para o cargo de professora da prefeitura de Pacaraima. A professora conta que, desde então, se dedica ao que faz, com amor e ama o que faz. Ela atua em uma escola que atende as etapas da Educação Infantil ao 2º ano do Ensino Fundamental I. A instituição está situada na sede do município de Pacaraima, que faz divisa com a cidade de Santa Elena de Uairén, na Venezuela. Desde o início da crise humanitária, o município de Pacaraima já recebeu mais de um milhão de migrantes venezuelanos⁷⁹. Nesse município, estão localizados o abrigo de trânsito BV-8: com capacidade para mais de 600 pessoas e o abrigo Janokoida para indígenas da etnia Warao que acolhe 462 refugiados e migrantes⁸⁰. A escola conta com uma estrutura bem simples: há apenas salas para os alunos, para a direção escolar, para a coordenação e conta também com refeitório e cozinha. Esta escola estava com 62

⁷⁹ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2021-07/imigrantes-venezuelanos-sao-absorvidos-na-rede-de-ensino-de-pacaraima>
Acesso em: 22 abr. 2022.

⁸⁰ Disponível em: www.acnur.org/portugues/2020/09/25/conheca-os-abrigos-que-acolhem-refugiados-e-migrantes-no-norte-do-brasil/#:~:text=Janokoida%3A%20localizado%20em%20Pacaraima%2C%20cidade%20brasileira%20que%20faz,Warao.%20Janokoida%20significa%20%20Grande%20Casa%20na%20língua%20Warao.
Acesso em: 22 abr. 2022.

alunos acima de sua capacidade: 566 alunos matriculados, sendo 134 venezuelanos⁸¹.

A PRO4/MTC é formada em pedagogia, atua no Laboratório de Informática, tem 51 anos de idade, é brasileira, nascida em Boa Vista/Roraima. Possui contrato efetivo na rede estadual de Boa Vista há 24 anos e atua há 16 anos na escola em que promoveu ações de acolhimento. A professora informou que, durante os anos de profissão como professora, além da sala de aula, atuou, também, na coordenação pedagógica e em departamentos da SEED. Decidiu implementar um projeto de acolhimento devido aos muitos problemas emocionais identificados entre jovens, principalmente de ansiedade e depressão. A professora relata que, ao colocar em prática o projeto, houve diminuição dos casos. Ela justifica essa afirmação no fato de os alunos procurarem ajuda e apresentarem uma maior liberdade e confiança de exteriorizar seus problemas, enfatizando que falar sobre o assunto é a melhor alternativa.

5.3 Os procedimentos implicados na constituição do *corpus* e na análise

A geração de registros consistiu, na primeira etapa, no levantamento documental específico produzido pelas professoras em decorrência das ações de acolhimento com os alunos migrantes na escola. Contribuindo ainda com a primeira etapa da geração de registros, realizei, também, um levantamento em sites de notícias, em busca de ações e projetos destinados ao acolhimento, implementados após o aumento do fluxo migratório venezuelano.

A segunda etapa consistiu na realização de entrevistas, gravadas individualmente e transcritas de forma integral com base nos sinais convencionados na proposta de Marcuschi (2003), com as professoras das escolas estaduais e municipais de Boa Vista e Pacaraima, respectivamente. As entrevistas foram aplicadas por meio de chamadas virtuais, via Plataforma Zoom.

⁸¹ Disponível em: <https://noticias.r7.com/brasil/escolas-de-pacaraima-tem-superlotacao-com-venezuelanos-22082018> Acesso em: 22 abr. 2022.

5.3.1 Entrevistas

A entrevista foi conduzida com o intuito de compreender e refletir sobre as propostas de atividades focadas na integração de migrantes e refugiados no ambiente escolar. Considerando que a escola deve ser um espaço propício para ecoar práticas exitosas e acolhedoras, capazes de valorizar a língua e a cultura venezuelana, o roteiro foi cuidadosamente elaborado para atender às metas e objetivos pretendidos.

Nesse contexto, pretendo romper com um fazer naturalizado que, utilizando as palavras de César e Cavalcanti (2007), focaliza minorias linguísticas como objeto de pesquisa e não como agentes pensantes. Com tanta diversidade de metodologias dentro da abordagem qualitativa, a técnica de entrevista em profundidade tem por objetivo conhecer o que sentem os entrevistados acerca dos assuntos abordados pelo pesquisador, sendo utilizado um roteiro flexível, que, além de favorecer respostas espontâneas, permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, como pontuado por Herlinger (2011). Além disso, a entrevista em profundidade favorece a presença atuante do pesquisador no processo de geração de registros. Assim, a entrevista não busca respostas verdadeiras, mas sim, subjetivamente, sinceras.

Moré (2015) aponta que a potencialidade de uma entrevista em profundidade está também condicionada aos registros decorrentes da observação subjetiva das informações para tentar entender e compreender nossa condição humana. É na busca da potencialidade do instrumento que devem ser consideradas as características da entrevista em profundidade, assim como seu planejamento, sua construção e aplicação, respeitando os preceitos éticos a ela inerentes. Dessa maneira, os dados não são apenas colhidos, mas também resultado de interpretação e reconstrução pelo pesquisador, em diálogo inteligente e crítico com a realidade. Nesse percurso de descobertas, as perguntas permitem explorar um assunto ou aprofundá-lo, descrever processos e fluxos, compreender o passado, analisar, discutir e fazer prospectivas. Possibilitam ainda identificar problemas, padrões e detalhes, obter juízo de valor e interpretações, caracterizar a riqueza de um tema e explicar fenômenos de abrangência limitada.

As pesquisas desenvolvidas como o uso da técnica de entrevista em profundidade permitem ao pesquisador gerar sugestões e críticas sobre o tema de

estudo, pois permite refletir sobre os resultados obtidos e, assim, propor também avanços e soluções. Portanto, a entrevista em profundidade pode ser um rico processo de aprendizagem, em que a experiência, visão de mundo e perspicácia do entrevistador afloram e colocam-se à disposição das reflexões, conhecimento e percepções do entrevistado (Duarte, 2005). No Quadro 5 apresento os tópicos abordados durante a entrevista.

Quadro 5 – Roteiro de entrevistas com as professoras participantes

<p>1. Informação e legitimação da pesquisa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar momento de aproximação. Informar os entrevistados sobre os procedimentos da entrevista. - Explicar os objetivos da entrevista. - Garantir o anonimato e a confidencialidade do conteúdo da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da pesquisadora. - Apresentação do (a) entrevistado (a). - Estabelecimento da relação entre as partes. - Esclarecimento da finalidade da pesquisa de campo. - Apresentação do TCLE.
<p>2. Informações pessoais e profissionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Coletar dados pessoais e profissionais. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Nome. 2) Formação/Conhecimento. 3) Situação profissional do docente (efetivo ou substituto). 4) Tempo de magistério. 5) Tempo nesta escola. 6) Turmas que leciona.
<p>3. Objetivo geral:</p> <p>Analisar, a partir de entrevistas com quatro professoras das Redes Municipal e Estadual de ensino e de materiais disponibilizados por elas, se as ações pedagógicas por elas promovidas podem favorecer a inserção de alunos migrantes e refugiados nas escolas de</p>	<p>Objetivo específico 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar, nas entrevistas com as professoras, os motivos que relatam como ponto de partida para desenvolvimento de atividades voltadas para o acolhimento dos estudantes migrantes e refugiados em suas aulas. <p>Objetivos específicos 2 e 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar o que as professoras relatam sobre os modos como 	<ol style="list-style-type: none"> 7) Por que você decidiu implementar (participar) um projeto para o acolhimento de migrantes? Fale sobre esse projeto. 8) Você tem alguma experiência particularmente marcante no seu trabalho com estudantes migrantes? 9) As atividades rotineiras desenvolvidas em sala de aula são realizadas em que língua(s)? 10) As atividades rotineiras desenvolvidas em sala de aula são realizadas em que língua(s)? 11) Acontece de alunos responderem em sua língua materna as perguntas que você faz em português? Como você procede em relação a isso?

<p>educação básica onde atuam, tendo como parâmetro o referencial teórico das abordagens plurais.</p>	<p>as línguas são, ou não, mobilizadas nas disciplinas que ministram, seja a disciplina diretamente relacionada ao ensino da língua oficial (português), sejam as disciplinas nas quais a(s) língua(s) é/são usada(s) como meio de instrução.</p> <p>- Analisar o grau de proximidade entre as práticas relatadas pelas docentes e as abordagens plurais.</p>	<p>12) É comum que estudantes migrantes tenham dificuldades para compreender o conteúdo específico da sua disciplina? Que estratégias você tem para lidar com essas dificuldades?</p> <p>13) Que estratégias você utiliza para interagir com os estudantes migrantes?</p> <p>14) Você compreende as variedades das línguas maternas dos migrantes (linguagem informal, gíria, regionalismos)? Comente.</p> <p>15) Você já estudou espanhol (formalmente ou informalmente) ou outras línguas faladas pelos migrantes matriculados em sua escola? Tem interesse?</p> <p>16) Que estratégias você utiliza para ensinar o conteúdo específico da sua disciplina em uma sala de aula que contempla alunos migrantes e brasileiros?</p> <p>17) Quais materiais (didáticos ou não, autoral ou não) inspiram você para organizar (planejar, preparar) suas aulas? Explique.</p> <p>18) Quais recursos didáticos (data show, livro didático, cópia de livro, material autoral) você geralmente usa para conduzir as suas aulas?</p> <p>19) Durante a pandemia, como você procedeu (agiu) para ministrar os conteúdos da sua disciplina para os migrantes?</p> <p>20) Quais dicas / recomendações você daria para um colega que dará aulas para estudantes migrantes pela primeira vez?</p> <p>21) Você gostaria de acrescentar alguma informação sobre a sua experiência ou fazer algum comentário sobre a minha pesquisa?</p>
---	---	---

Fonte: A autora.

A primeira seção da entrevista foi dedicada a abordar aspectos cruciais da pesquisa, incluindo sua legitimidade e considerações éticas. Reservar um momento para esclarecer essas informações é essencial, garantindo que os participantes se sintam confortáveis e comprometidos com o estudo, além de assegurar que leiam e assinem o TCLE. A segunda seção focou a coleta de dados pessoais e profissionais, os quais serão utilizados para traçar o perfil das professoras participantes. Já a terceira seção visou obter respostas para o objetivo geral da pesquisa: As professoras foram identificadas do seguinte modo: PROF + número + disciplina. PROF simboliza a profissão, professora; os números refletem a sequência em que as entrevistas foram conduzidas; e a disciplina é indicada pelas suas três primeiras letras. Assim, as professoras entrevistadas serão referidas da seguinte forma: PROF1/MAT para a

professora de Matemática, PROF2/POR para a professora de Português, PROF3/ART para a professora de Artes e PROF4/MTC para a professora de Metodologia do Trabalho Científico.

As entrevistas foram gravadas individualmente, porque esse procedimento permite a reprodução exata das falas das professoras, diminui a necessidade de anotações e deixa a atenção do entrevistador centrada na fala do entrevistado. As entrevistas foram realizadas por meio de chamadas virtuais, via Plataforma *Zoom* e duraram, em média, 40 minutos. Antes de iniciar cada entrevista, dedicou-se entre 5 e 10 minutos para as professoras me conhecerem e ficarem à vontade durante a entrevista. Eu perguntei como foi o dia delas, se já haviam participado de alguma outra pesquisa, quanto tempo disponível tinham para a entrevista. Todas as entrevistas foram realizadas no mês de agosto de 2022, e, atendendo às preferências das participantes, os horários foram estipulados por cada professora. A Tabela 2 apresenta a data e a duração de cada entrevista.

Tabela 2 – Horários e duração das entrevistas

Participantes	Data	Duração
PROF1/MAT	08/08	36min16s
PROF2/POR	09/08	21min52s
PROF3/ART	09/08	26min02s
PROF4/MTC	10/08	1h1min46s

Fonte: A autora.

Algumas professoras apresentaram dificuldades no manuseio da Plataforma *Zoom*, pois estavam adaptadas com a utilização do *Meet*, principal plataforma utilizada pela maioria dos professores do Brasil nas aulas remotas durante a pandemia de Covid19. Optei por não utilizar o *Meet* porque essa plataforma não mais disponibiliza a gravação gratuita. Com a primeira professora entrevistada, eu gravei um pequeno vídeo explicando o que fazer, enviei por *WhatsApp*, mas não resolveu. Então, optei por uma ferramenta chamada *Ocam*, que captura e filma a tela do computador. Desse modo, a professora pôde utilizar o *Meet* e eu realizei a entrevista no dia marcado, já que a professora se manteve disposta e disponível. Outra professora contou com o auxílio da filha, que instalou o *Zoom* e testou antes de iniciarmos a entrevista, por isso a entrevista aconteceu sem maiores problemas. Também houve a necessidade por parte de algumas professoras de remarcar data e horário minutos antes do

combinado, pois precisavam resolver questões pessoais surgidas de última hora. Outras entrevistadas conheciam o funcionamento de mais de uma plataforma de videoconferência, por isso não apresentaram dificuldades e a entrevista aconteceu de forma tranquila.

Para a análise interpretativa, o segundo passo adotado foi a transcrição completa conforme os padrões estabelecidos por Marcuschi (2003). Realizei essa tarefa logo após cada entrevista para identificar e corrigir quaisquer lacunas, melhorando, assim, as sessões subsequentes. O processo de transcrever as entrevistas demandou um esforço significativo, consumindo um período considerável dedicado à atenção meticulosa necessária para capturar as falas das professoras com precisão. O tratamento formal das falas também foi padronizado para evitar discrepâncias nesse nível. Esse trabalho inicial resultou então em 5 entrevistas, totalizando 3h3min de duração e 76 laudas de transcrição.

No término desta fase, notei que algumas respostas foram imprecisas ou incompletas, o que me levou a buscar esclarecimentos adicionais. Assim, decidi contatar todas as professoras para preencher essas lacunas e elucidar trechos inaudíveis causados por ruídos no ambiente ou falhas na conexão de internet. Esses esclarecimentos foram obtidos por meio de um questionário aberto, enviado através do WhatsApp, apresentado no Quadro 6 a seguir. O questionário foi respondido e devolvido também por WhatsApp.

Quadro 6 - Questionário de pesquisa

1. Informações sobre a continuidade da pesquisa.	- Esclarecimentos sobre a finalidade do questionário.	1) Explicar a necessidade de aplicação do questionário.
2. Informações pessoais.	- Coletar dados pessoais.	2) Nome. 3) Nome da escola. 4) Formação acadêmica. 5) Idade. 6) Nacionalidade. 7) Local de nascimento. 8) Se nasceu em outro estado conte como se sentiu ao chegar em Roraima.
3. Informações profissionais.	- Coletar dados profissionais.	9) Situação profissional do docente (efetivo ou temporário). 10) Tempo de magistério. 11) Conte sobre sua trajetória

		na rede pública de ensino de Roraima. 12) Tempo nesta escola. 13) Conte como era antes e como está a escola após as ações de acolhimento. 14) Como se sentiu ao ser convidada para participar desta pesquisa.
--	--	--

Fonte: A autora.

Como se pode ver no Quadro 6 acima, as perguntas foram divididas em três seções. A primeira está relacionada à explicação da necessidade de aplicação do questionário com algumas perguntas iguais ou semelhantes às entrevistas e outras que as complementam. A segunda seção foi direcionada ao perfil profissional (idade, formação acadêmica, nacionalidade, local de nascimento). Para finalizar este bloco de perguntas, julguei importante saber como as professoras que nasceram em outro estado se sentiram ao chegar em Roraima. Na terceira seção, as perguntas foram direcionadas ao contrato de trabalho, efetiva ou temporária, ao tempo de magistério na rede pública de ensino de Roraima e ao tempo de magistério na escola que leciona durante as ações de acolhimento. Assim como no primeiro bloco de perguntas, direcionei duas perguntas para que as professoras comentassem sobre a trajetória como professora na rede pública e comentassem sobre como era a escola antes e como está depois da aplicação das ações de acolhimento. Por fim, perguntei como se sentiu ao ser convidada para participar da pesquisa.

Finalizada a pesquisa, será organizado um seminário para divulgar os resultados desta pesquisa. Serão convidadas as participantes, além de outras pessoas que podem se beneficiar da discussão.

5.3.2 A análise de conteúdo

A análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2016), é uma técnica de pesquisa qualitativa que envolve a análise sistemática e objetiva de conteúdo textual, visual ou verbal. Seu objetivo principal é identificar padrões, temas, categorias e significados subjacentes em um conjunto de dados, como entrevistas, documentos, imagens ou qualquer forma de comunicação. A análise de conteúdo busca extrair

informações relevantes, interpretar significados, compreender contextos e estruturar o material analisado de maneira aprofundada e sistemática.

Bardin (2016) propõe um processo de análise de conteúdo que inclui etapas como a pré-análise, exploração do material, categorização e interpretação, visando à compreensão das mensagens contidas nos dados e à geração de insights ou conhecimento a partir dessas mensagens. Essa técnica é amplamente utilizada em pesquisa social, ciências humanas, comunicação, psicologia e em diversas outras áreas para investigar e compreender o conteúdo de fontes diversas de informações qualitativas.

Na fase organizacional da análise, na primeira etapa denominada de pré-análise (Bardin, 2016), conduzi uma leitura preliminar das entrevistas. Em seguida, selecionei nos materiais disponibilizados pelas professoras, as atividades a serem analisadas. De acordo com Bardin (2016), a escolha dos documentos *a priori* e *a posteriori* se refere à seleção de documentos ou materiais a serem analisados em um estudo de análise de conteúdo. Essas duas abordagens envolvem diferentes aspectos para a seleção de dados. Quando a seleção dos documentos ocorre após a análise inicial dos dados, chama-se *a posteriori*. O pesquisador inicia a análise de um conjunto inicial de documentos e, com base nos resultados dessa análise, decide quais outros documentos ou materiais são relevantes e devem ser incluídos na pesquisa. Isso permite uma abordagem mais flexível e adaptável, pois a seleção é orientada pelas descobertas emergentes durante a análise. Essa abordagem é frequentemente usada quando o pesquisador está explorando um campo de pesquisa menos conhecido ou quando deseja garantir que todos os aspectos relevantes sejam considerados.

Quando a escolha dos documentos acontece antes do início da análise, denomina-se seleção *a priori*. Neste processo, o pesquisador determina quais documentos ou materiais serão analisados com base em critérios predefinidos, tais como pertinência ao objetivo da pesquisa, representatividade da amostra e acessibilidade dos documentos. Esta metodologia é usual em estudos de escopo mais delimitado e onde há maior controle sobre os materiais escolhidos. Para este estudo, a seleção *a priori* foi adotada, considerando que o objetivo geral da pesquisa já delineava um campo de investigação bem definido no âmbito acadêmico.

Nesse processo seletivo, observei a necessidade de adotar princípios metodológicos como a exaustividade, a representatividade e a pertinência (Bardin,

2016). A exaustividade orientou a inclusão de todos os elementos do *corpus* de pesquisa na análise, assegurando, assim, uma abordagem abrangente dos dados. A representatividade foi um critério importante para garantir que a amostra escolhida refletisse o objetivo geral da pesquisa, o que, por sua vez, contribuiu para a validade dos resultados. Por fim, a pertinência foi criteriosamente avaliada, visando confirmar a adequação das fontes documentais disponibilizadas pelas participantes da pesquisa à análise de suas percepções sobre o acolhimento linguístico. É importante ressaltar que, nesse estágio inicial do processo de análise, essas considerações desempenharam um papel crucial.

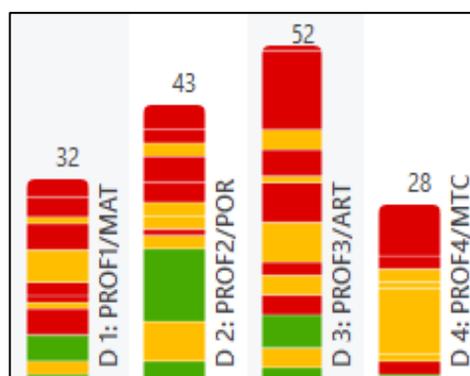
Neste momento, todos os materiais coletados, como gravações de entrevistas, observações e outros recursos, devem ser reunidos e organizados para que possam ser tratados e preparados de forma sistemática. Durante essa fase, o analista se dedica a estruturar formalmente os textos ou dados que serão objetos de análise. Além disso, é importante ressaltar que as observações feitas pelo analista desempenham um papel enriquecedor nesse contexto. Elas fornecem *insights* adicionais e contextos relevantes que complementam a compreensão dos textos e das informações coletadas. Essas observações podem revelar outros cenários de comunicação ou aspectos importantes que podem influenciar a interpretação dos dados, tornando-as valiosas para o processo de análise de conteúdo.

Na segunda fase da análise, o material é explorado a partir do processo de codificação. Na análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), esse processo inclui uma etapa chamada de “recorte”. Nessa fase, o pesquisador seleciona partes específicas dos dados relevantes para o seu estudo. Esses recortes podem consistir em trechos de texto, frases ou segmentos que contenham informações significativas em relação ao tema de pesquisa. Após o recorte, o pesquisador faz uma escolha importante: a definição das “unidades de registro”. Trata-se da unidade básica de análise, ou seja, são os elementos que serão examinados e categorizados. Essas unidades podem ser compostas pelos recortes previamente selecionados e podem variar de acordo com a natureza dos dados e os objetivos da pesquisa. Finalmente, dentro das unidades de registro, o pesquisador pode optar por realizar a “análise temática”. Essa abordagem envolve a identificação e a categorização de temas ou tópicos recorrentes nos dados. Os temas são conceitos ou ideias que emergem a partir das unidades de registro e que representam as principais informações

relacionadas ao objeto de estudo. Esse método sistemático e estruturado ajuda o pesquisador a explorar e compreender o conteúdo dos dados de maneira organizada e aprofundada.

A codificação dos dados foi realizada com o auxílio do software ATLAS.ti versão 22. Foram identificados 21 códigos, fundamentados nos aspectos previamente identificados na literatura sobre acolhimento linguístico e sobre abordagens plurais. No gráfico 1, é possível observar a presença/ausência de temas relacionados a cada um dos objetivos específicos, a partir da distribuição de códigos em cada uma das entrevistas.

Gráfico 1 – Distribuição de código por entrevista⁸²



Fonte: Atlas.ti.

Durante esse processo de codificação, fiz anotações referentes às percepções resultantes da leitura dos materiais. Essas anotações foram registradas no *software*, incluindo o rótulo do código correspondente, que continha definições relacionadas à ideia principal, bem como outras observações sobre eventuais alterações realizadas durante a análise. Ao final deste primeiro ciclo, obtive uma lista consolidada de códigos descritivos que serviu como base para a próxima fase da análise.

⁸² A cor **vermelha** está relacionada ao primeiro objetivo específico (Identificar, nas entrevistas com as professoras, os motivos que relatam como ponto de partida para desenvolvimento de atividades voltadas para o acolhimento dos estudantes migrantes e refugiados em suas aulas), a cor **verde** ao segundo objetivo específico (Analisar o que as professoras relatam sobre os modos como as línguas são, ou não, mobilizadas nas disciplinas que ministram, seja a disciplina diretamente relacionada ao ensino da língua oficial (português), sejam as disciplinas nas quais a(s) língua(s) é/são usada(s) como meio de instrução) e a cor **laranja** ao terceiro objetivo específico (Analisar o grau de proximidade entre as práticas relatadas pelas docentes e as abordagens plurais).

A última fase da análise de conteúdo, chamada de *categorização*, desempenha um papel fundamental na interpretação e na organização dos dados. Para Bardin (2016), uma categoria precisa seguir alguns dos princípios a seguir:

- **Exclusão mútua** - “Esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão” (Bardin, 2016, p. 150).
- **Homogeneidade** - “O princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve governar a sua organização” (Bardin, 2016, p. 150).
- **Pertinência** - “uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido” (Bardin, 2016, p. 150).
- **Objetividade e a fidelidade** - “As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetida a várias análises” (Bardin, 2016, p. 150).

Seguindo esses princípios, conduzi a categorização com o propósito de reestruturar os códigos descritivos em categorias que pudessem refletir as conexões entre as percepções das professoras e o arcabouço teórico empregado nesta pesquisa.

A **Análise Categorial**, de acordo com Gonçalves (2016, p. 282), “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”. Entre as possibilidades de categorização, encontra-se a investigação dos temas ou a análise temática”. Conforme Bardin (2016), a escolha dos critérios de categorização serve para estruturar e dar sentido ao conteúdo dos dados, permitindo ao pesquisador identificar padrões, tendências e temas recorrentes. Ao selecionar critérios apropriados, como o critério semântico adotado para este estudo, o pesquisador pode agrupar elementos que compartilham significados ou contextos similares em categorias temáticas. Um critério relevante que guia a categorização nesta pesquisa é a busca pela homogeneidade conceitual. Em outras palavras, ao optar pelo critério semântico e pela homogeneidade, o pesquisador busca agrupar e categorizar os elementos do conteúdo que compartilham semelhanças de significado e contexto. Isso implica que os elementos categorizados dentro de uma

mesma categoria temática apresentam afinidades conceituais, tornando mais clara e coerente a interpretação do conteúdo analisado.

Ao categorizar os códigos, foi possível identificar dados que sustentam as motivações das professoras para a promoção de ações de acolhimento, previamente documentadas na literatura. Essas motivações incluem o intenso fluxo migratório de migrantes em crise em Roraima, a discriminação enfrentada pelos venezuelanos e as emoções envolvidas nesse contexto. Além disso, a categorização englobou a organização das percepções das professoras relacionadas à abordagem plurilíngue na inserção de alunos migrantes. O quadro 8, que representa a grelha categorial, está diretamente relacionado ao primeiro objetivo específico desta pesquisa: identificar, nas entrevistas com as professoras, os motivos que relatam como ponto de partida para desenvolvimento de atividades, voltadas para o acolhimento dos estudantes migrantes e refugiados em suas aulas.

Quadro 7 – Categorias relacionadas às motivações das professoras

CATEGORIA/ CONCEITO	UNIDADE DE REGISTRO
<p>Fluxo migratório Indica o modo como as professoras percebem as razões que levam os estudantes migrantes e refugiados a migrarem em direção a Roraima e como essas percepções afetam suas ações de acolhimento em atividades educacionais. (Neves, 2018; Diniz; Neves, 2018; Lopez, 2022).</p>	<p>Aumentou consideravelmente o número de crianças e adolescentes migrantes na escola em que eu trabalho. Eu vou falar dos venezuelanos mesmo, né!, porque eu acho que só tinha um cubano lá na escola, mas todos os outros eram venezuelanos (PROF1/MAT).</p>
<p>Discriminação Indica como as professoras enfrentam as questões de discriminação e xenofobia em relação aos estudantes migrantes e refugiados, avaliando como suas percepções influenciam a promoção de um ambiente inclusivo e acolhedor em sala de aula. (Neves, 2018; Câmara, 2020; Lopez, 2022).</p>	<p>Roraima não é um estado rico, mas nem por isso a gente pode, assim, odiar os migrantes venezuelanos. Tinham pessoas na escola que já chegavam com esse sentimento. Eu sentia que as crianças brasileiras discriminavam as crianças venezuelanas, as chamavam de veneca. Discriminavam sem saber. Ouviam a família chamar os venezuelanos de “veneca” e repetiam na escola (PROF1/MAT).</p>
<p>Desconforto Emocional Indica como as professoras percebem e vivenciam a dimensão afetiva nas interações com os estudantes migrantes e refugiados, explorando como as emoções e relações interpessoais impactam suas práticas</p>	<p>Na experiência com uma aluna venezuelana, percebi que ela estava passando por um momento difícil, uma depressão que muitos não notavam. Durante uma conversa, ela compartilhou: “Estamos passando por uma situação muito difícil. Eu não confio em ninguém”. Respondi: “Não! Você precisa ao menos começar a confiar nas pessoas ao seu redor - seus professores, seus amigos mais próximos.” Após esse</p>

pedagógicas e atividades de acolhimento. (Câmara, 2020; Alas Martins, 2020; Lopez, 2022).	diálogo, ela decidiu se envolver nas ações e foi surpreendente quando compartilhou que tinha enfrentado uma tentativa de suicídio. A partir desse envolvimento, superou as dificuldades a partir do encaminhamento à Orientação Educacional e ao serviço psicoterápico. Hoje, ela está cursando Direito, é palestrante e ativa em ações sociais.
---	--

Fonte: A autora.

Na busca pelo alcance do primeiro objetivo específico desta pesquisa, as categorias de análise, estruturadas conforme os conceitos e os autores apresentados, serão investigadas com ênfase nas motivações e percepções das professoras. Desse modo, esta pesquisa busca identificar como as professoras interpretam e respondem a esses temas, e como essas percepções influenciam suas abordagens e ações para integrar estudantes migrantes e refugiados em suas aulas. Portanto, sugere uma análise mais aprofundada das motivações e percepções das professoras como um elemento fundamental para a compreensão do contexto estudado e para a formulação de recomendações ou ações futuras relacionadas à integração de estudantes migrantes e refugiados na educação.

A seguir apresento, no quadro 8, a grelha categorial que se concentra no segundo e no terceiro objetivos específicos. O segundo é analisar o que as professoras relatam sobre os modos como as línguas são, ou não, mobilizadas nas disciplinas que ministram, seja a disciplina diretamente relacionada ao ensino da língua oficial (português), sejam as disciplinas nas quais a(s) língua(s) é/são usada(s) como meio de instrução. O terceiro é mobilizar os referenciais teóricos das abordagens plurais de modo a analisar se as ações relatadas pelas professoras favorecem ou não a inserção de alunos migrantes e refugiados nas escolas de educação básica a partir da perspectiva dessas abordagens.

Quadro 8 – Categorias relacionadas às abordagens plurais

CATEGORIA/ CONCEITO	UNIDADE DE REGISTRO
<p>Intercompreensão Refere-se à capacidade das professoras de identificarem padrões linguísticos comuns e semelhanças entre idiomas, facilitando a comunicação entre estudantes de origens linguísticas diversas. (Candelier <i>et al.</i>, 2012, Degache, 2016, 2021)</p>	<p>Mostro uma cédula de identidade e pergunto em português se sabem o que é, para que serve e qual o termo em seus países. Eu peço para eles responderem em espanhol. Essa abordagem por aproximação, destacando semelhanças, facilita a compreensão, mostrando que o que está lá pode estar aqui e vice-versa, tornando as coisas menos complexas para eles (PROF3/ART).</p>

<p>Intercompreensão integrada Refere-se ao modo como as professoras percebem e aplicam a intercompreensão linguística de forma integrada ao currículo (Escudé, 2011; Fonseca e Gajo (2013).</p>	<p>A prática de questionar algumas vezes em espanhol, especialmente ao revisar os conteúdos, tornou-se uma rotina na minha sala de aula. Eu percebi que isso reforçava a compreensão dos conceitos matemáticos e estimulava os alunos brasileiros e migrantes a praticar uma língua estrangeira [espanhol e português, respectivamente] (PROF1/MAT).</p>
<p>Interculturalidade Refere-se à forma como as professoras percebem e promovem a interação e o diálogo entre diferentes culturas no contexto educacional. (Beacco e Byram, 2010; Candelier <i>et al.</i>, 2012; Bracons, 2018)</p>	<p>Eu sugeri aos alunos a realização de pesquisas e apresentações sobre seus países ou regiões de origem, incentivando a partilha de descobertas. A partir dessas atividades, os alunos produziram cartazes que foram integrados a um mural no pátio da escola. Nesse contexto, promovemos um intercâmbio cultural entre os estudantes por meio de dinâmicas interativas, onde puderam expor danças, trajés e culinária típica (PROF2/POR).</p>

Fonte: A autora.

Em resumo, a análise de conteúdo, conforme delineada por Bardin (2016), revela-se como uma abordagem robusta e estruturada para desvelar significados e padrões subjacentes em um conjunto de dados qualitativos. Esta técnica metodológica se mostrou essencial para esta pesquisa, permitindo a análise profunda das motivações, percepções e ações das professoras em relação ao acolhimento linguístico de estudantes migrantes e refugiados. Por meio das etapas de pré-análise, codificação e categorização, foi possível não apenas identificar os motivos que orientam as ações das professoras, mas também relacioná-los aos referenciais teóricos das abordagens plurais, lançando luz sobre como essas práticas podem influenciar a integração dos estudantes nas escolas de educação básica. Com essa base metodológica, adentro, no capítulo a seguir, a análise detalhada das categorias, aprofundando a compreensão das complexidades do cenário educacional em contexto de migração.

6 ANÁLISE DE REGISTROS GERADOS

Como já destacado, o objetivo geral desta pesquisa é analisar, a partir de entrevistas com quatro professoras das Redes Municipal e Estadual de ensino e de materiais disponibilizados por elas, se as ações pedagógicas por elas promovidas podem favorecer a inserção de alunos migrantes e refugiados nas escolas de educação básica onde atuam, tendo como parâmetro o referencial teórico das abordagens plurais. Para este trabalho, lembro que são considerados como parâmetro para observação dos registros gerados as abordagens plurais: intercompreensão, intercompreensão integrada e interculturalidade. Este capítulo compreende as respostas para as três perguntas de pesquisa: **a)** Quais motivos as professoras relatam como ponto de partida para o desenvolvimento de atividades voltadas para o acolhimento dos estudantes migrantes e refugiados em suas aulas?, **b)** Segundo os relatos das docentes, de que modo as línguas são, ou não, mobilizadas nas disciplinas que as professoras ministram (matemática, português, artes e metodologia do trabalho científico)? e **c)** Em que medida as práticas relatadas pelas docentes podem, ou não, ser aproximadas do que preveem as abordagens plurais?

A seguir, apresento os motivos identificados, nas entrevistas com as professoras, como ponto de partida para o desenvolvimento de atividades voltadas para o acolhimento dos estudantes migrantes e refugiados em suas aulas.

6.1 Os motivos relatados para o desenvolvimento de propostas de acolhimento a migrantes e refugiados

Três questões emergiram dos discursos como motivadoras das ações empreendidas pelas professoras na busca por criar um ambiente de acolhimento para os migrantes e refugiados. Foram elas: 1) os **impactos do fluxo migratório**, devido ao crescimento da presença de alunos migrantes e refugiados nas escolas da educação básica de Roraima; 2) a **discriminação**, com destaque para as ocorrências de situações em que alunos migrantes e refugiados enfrentam atos de discriminação dentro do contexto educacional; 3) o **desconforto emocional**, tanto dos alunos quanto dos professores, que podem afetar diversos aspectos do ambiente escolar,

incluindo o processo de aprendizagem, a interação social, o engajamento escolar e o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Estas questões foram organizadas em **subseções** incluídas nesta primeira seção de análises. É a elas que me dedico nas próximas páginas.

6.1.1 Impactos do fluxo migratório nas escolas de Roraima

O aumento do número de matrículas de crianças e adolescentes migrantes foi sentido, principalmente, pelas professoras de Matemática e de Artes Integradas. Esse impacto está diretamente relacionado à localização específica das escolas onde essas professoras atuam. Como mencionei na seção 5.2, a escola onde a professora de Matemática trabalha está próxima a dois abrigos: o “Waraotuma a Tuaranoko” e o “Centro de Acolhimento 13 de Setembro”. Além disso, a escola está localizada no bairro de Boa Vista geralmente mais impactado pela migração de venezuelanos. Já a professora de Artes Integradas reside e trabalha em Pacaraima, município onde estão localizados o abrigo de trânsito “BV-8” e o abrigo “Janokoida”.

Essas informações contribuem para a compreensão das motivações relatadas no discurso das professoras, em suas respectivas entrevistas, como destacado a seguir:

EXCERTO 1 - PROF3/ART

O motivo pelo qual eu resolvi criar o projeto e desenvolvê-lo é que o **nosso** alunado [migrante e refugiado?] aqui no município de Pacaraima, principalmente da rede municipal de ensino, **aumentou consideravelmente** de 2016 para cá. No entanto, houve um **estouro** realmente, assim, **grande mesmo, um aumento mesmo, potencializado mesmo** em 2019. Nesse mesmo ano, o então Secretário de Educação resolveu, realmente, disponibilizar matrículas para todos os migrantes, porque antes, até 2018, havia ainda uma série de restrições, certo? Mas era a questão de buscar mesmo pela questão do direito.

(Entrevista realizada em 09 de agosto de 2022. Ênfases em negrito adicionadas.)

EXCERTO 2 - PROF1/MAT

Aumentou consideravelmente o número de crianças e adolescentes migrantes na escola em que eu trabalho. Eu vou falar dos venezuelanos mesmo, né!, porque eu acho que só tinha um cubano lá na escola, mas todos os outros eram venezuelanos.

(Entrevista realizada em 08 de agosto de 2022. Ênfases em negrito adicionadas.)

Nestes excertos das entrevistas com a professora de Matemática e a professora de Artes Integradas, noto a repetida utilização por ambas de termos como “aumentou consideravelmente”, “estouro”, “grande mesmo”, “um aumento mesmo”, “potencializado mesmo”. Como é possível observar, em suas entrevistas, as duas professoras indicam que “aumentou consideravelmente” o número de alunos migrantes. O termo “consideravelmente” pode realçar que o aumento na quantidade de alunos migrantes foi expressivo, notado e significativo para as professoras. A PROF3/ART utiliza outros advérbios de intensidade, o que pode servir para enfatizar e amplificar a magnitude do evento descrito. Os advérbios “consideravelmente”, “realmente”, “assim”, “grande *mesmo*” e “potencializado *mesmo*” parecem transmitir a ideia de que houve um aumento significativo e notável no alunado e uma mudança real e concreta nas políticas de matrícula, o que poderia explicar a motivação das professoras em sua busca de ações que contribuíssem para o acolhimento aos migrantes e refugiados e para o respeito aos seus direitos.

Interpreto três demandas relacionadas à educação formal no contexto de migração, sinalizadas no EXCERTO 1 pela PROF3/ART: 1) a importância de matricular crianças e adolescentes nas redes de ensino (“Nesse mesmo ano, o então secretário de educação resolveu, realmente, disponibilizar matrículas para todos os migrantes”); 2) as barreiras institucionais relacionadas à matrícula de migrantes (“porque antes, até 2018, havia ainda uma série de restrições, certo?”) e 3) a educação enquanto direito (“Mas era a questão de buscar mesmo pela questão do direito”).

Outra questão que me pareceu relevante quanto a esses dois primeiros excertos está no trecho da entrevista da PROF1/MAT: “Eu vou falar dos venezuelanos mesmo, né!”. A PROF1/MAT destaca que enfatizará, em sua entrevista, a situação dos alunos venezuelanos que foram matriculados na escola onde ela trabalha. Ela distingue esse grupo, explicando fazê-lo por ser o mais numeroso entre os alunos migrantes ou refugiados que recebeu em sua instituição: “porque eu acho que só tinha um cubano lá na escola, mas todos os outros eram venezuelanos”. Provavelmente, a ênfase quanto aos alunos venezuelanos por parte da PROF1/MAT se deve ao fato de existirem, na escola em que ela trabalha, um número maior de venezuelanos matriculados devido à sua proximidade a abrigos. A proximidade geográfica reduz significativamente a necessidade de deslocamento dos migrantes e refugiados,

facilitando o acesso dos alunos desses grupos às instituições de ensino. Assim também, a concentração de abrigos em determinadas áreas pode criar uma dinâmica por meio da qual mais migrantes e refugiados se estabelecem nessas regiões, aumentando, conseqüentemente, a demanda por serviços educacionais.

Neste ponto, considero necessário realçar alguns dados quanto ao contexto atual das migrações. De acordo com Neves (2018), o aumento do número de estudantes migrantes nas escolas regulares brasileiras desde 2010 tem evidenciado a importância de as escolas se prepararem, de forma mais adequada, para receber esses novos alunos. Conforme Zambrano (2021), em 2020, os estudantes migrantes (na sua maioria, venezuelanos) representavam 14% do total de matrículas na rede municipal da capital de Roraima. Nas escolas estaduais, cerca de 6% dos alunos matriculados em 2020 eram venezuelanos, segundo a Secretaria Estadual de Educação, o que corresponde a um pouco mais de 6.000 alunos, demonstrando, assim, o aumento do fluxo migratório do país vizinho, pois, em 2015, a secretaria registrava, aproximadamente, 100 alunos de nacionalidade venezuelana na Rede Estadual de Educação (Zambrano, 2021).

De fato, as medidas tomadas pelas duas escolas onde as professoras atuam para garantir a matrícula dos estudantes migrantes estão em consonância com a legislação brasileira, nos dispositivos 5º e 6º da Constituição Federal (Brasil, 1988), nos artigos 53º e 55º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e nos artigos 2º e 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Esta estabelece que os estrangeiros possuem idêntico direito de ingresso na educação em comparação às pessoas nascidas em território nacional. Os artigos 43º e 44º da Lei dos Refugiados nº 9.474, de 22 de julho de 1997 (Brasil, 1997) asseguram que a carência de documentos não pode servir como obstáculo para a realização de matrículas nas instituições escolares por parte dos migrantes, e a Lei de Migração nº 13.445, de 24 de maio de 2017 (Brasil, 2017), fortalece essa prerrogativa.

Sobre as barreiras institucionais relacionadas à matrícula de migrantes, é possível obter mais informações a partir da entrevista com a PROF3/ART. Como a professora informa que algumas restrições para as matrículas existiam até 2018, prosseguindo à entrevista, continuei com perguntas relacionadas a esse tema:

EXCERTO 3 - PROF3/ART

NILMARA: Quais eram essas restrições? Você tem conhecimento?

PROF3/ART: As restrições eram relacionadas a questões documentais.

NILMARA: E hoje? Não é mais necessário traduzir a documentação?

PROF3/ART: Não, deixe-me explicar. Hoje os pais têm duas opções: a primeira é a tradução; a segunda é fazer uma prova de localização, talvez você conheça. O aluno faz essa prova para chegar no nível de ensino correspondente ao seu conhecimento.

NILMARA: Qual a sua percepção sobre essa abordagem?

PROF3/ART: Muitos deles não conheciam a língua portuguesa quando chegaram, só falavam espanhol. Chegar aqui e fazer uma prova completa com cinco disciplinas em português era desafiador. Isso resultava na distorção de idade/série.

(Entrevista realizada em 09 de agosto de 2022.)

As restrições, citadas pela professora, referentes à tradução de documentos e a prova de localização eram guiadas pela Resolução do Conselho Estadual de Educação Nº. 08/2015, que estabelece o seguinte:

Art. 1º A Equivalência de Estudos realizados no Exterior, em níveis Fundamental e Médio, será efetivada nos termos desta Resolução. Art. 2º O pedido de equivalência será dirigido à Direção da Escola, onde o estudante pretende prosseguir seus estudos. Art. 3º A solicitação de revalidação ou equivalência deverá conter: I - Documentos pessoais (Carteira de Identidade estrangeira permanente, carteira de identidade estrangeira temporária, carteira de identidade dos países limítrofes/Venezuela e Guiana Inglesa). II - Certificado e histórico Escolar, autenticados por autoridade consular brasileira no país de origem; III - Todos os documentos escolares originais deverão conter tradução para o Português por tradutor público e intérprete comercial; IV - Ementário das disciplinas cursadas, para os cursos de equivalência. Parágrafo único. O estabelecimento de ensino poderá reclassificar o aluno com documentação estrangeira, se estiver incompleta ou deixar dúvidas quanto à sua interpretação ou fidedignidade, mediante processo de avaliação, realizado por uma comissão de professores, designada para essa finalidade, com observância das normas curriculares gerais e do previsto em seu Regimento Interno Escolar. Enquanto o interessado estiver providenciando a documentação escolar, poderá ser autorizada, pelo prazo de 60 (sessenta) dias, sua frequência na série que a equipe pedagógica julgar pertinente (CEE/RR, 2015, p.1).

Essa resolução, estabelecida durante um período de aumento no fluxo de migrantes vindos da Venezuela, conforme Zambrano (2021), em vez de facilitar o acesso à educação, demandava a apresentação de documentos pessoais, histórico e certificado escolar, todos sujeitos a legalização consular, como condição para solicitar a equivalência. Além disso, a resolução impunha a tradução de todos os documentos por um tradutor público, impondo obstáculos burocráticos que demandam tempo e recursos financeiros, fatores muitas vezes escassos para os migrantes motivados pela necessidade de sobrevivência. Além disso, a avaliação era conduzida em língua

portuguesa. Na tentativa de amenizar as dificuldades relacionadas à língua, as escolas eram orientadas a esperar um período de aproximadamente um mês para realizar a avaliação, proporcionando aos alunos um contato mais extenso com a língua portuguesa (Zambrano, 2021). A distorção de idade ocorre quando um aluno é matriculado em uma série ou nível educacional que não corresponde à sua idade. Isso pode acontecer devido a uma série de fatores, como diferenças nos sistemas educacionais entre o país de origem e o país de destino, lacunas na educação formal devido a situações de migração e refúgio ou outras circunstâncias socioeconômicas. Por exemplo, um aluno migrante pode ter frequentado a escola em seu país de origem, mas, quando chega ao novo país, pode ser matriculado em uma série que não é equivalente ao seu nível de conhecimento, resultando em uma distorção de idade. Isso pode ser ainda mais acentuado se houver barreiras linguísticas, dificultando a compreensão do conteúdo escolar e a participação efetiva nas atividades educacionais. Além disso, a falta de informações detalhadas sobre a trajetória educacional anterior dos alunos migrantes pode contribuir para a tomada de decisões inadequadas em relação à sua matrícula, levando a distorções de idade.

Somente em 2021, a nova Resolução do Conselho Nacional de Educação começou a vigorar (Brasil, 2021). Nela é prevista a matrícula desses estudantes em qualquer ano, série ou etapa da Educação Básica, conforme seu desenvolvimento e faixa etária. A professora de artes aponta esse marco na política linguística do estado de Roraima, como exposto no excerto abaixo.

EXCERTO 4 - PROF3/ART

Há procedimentos a serem seguidos, toda a documentação e provas são arquivadas na pasta do aluno na escola, como comprovação de que passou por esse processo. Hoje as provas são obrigatoriamente feitas em espanhol, visando maior acessibilidade e inclusão.

(Entrevista realizada em 09 de agosto de 2022.)

A Resolução Nacional de 2020, em seu artigo 6º, destaca que a avaliação/classificação deve ser realizada na língua materna do estudante, sendo uma responsabilidade dos sistemas de ensino garantir esse atendimento:

§ 6º O processo de avaliação/classificação deverá ser feito na língua materna do estudante, cabendo aos sistemas de ensino garantir esse atendimento.
Art. 2º A matrícula na etapa da educação infantil e no primeiro ano do ensino

fundamental obedecerá apenas ao critério da idade da criança (Ministério da Educação, 2020, s/p.).

A percepção da PROF3/ART indica um reconhecimento significativo do progresso na remoção das barreiras institucionais que dificultavam a entrada de estudantes migrantes nas escolas (“Atualmente, as provas são obrigatoriamente realizadas em espanhol, visando maior acessibilidade e inclusão”). Essa medida representa um avanço para os estudantes venezuelanos, favorecendo uma classificação acessível e evitando possíveis prejuízos decorrentes da falta de proficiência em língua portuguesa por parte dos alunos. Antes desse marco, os migrantes venezuelanos participavam de atividades de educação em emergência em 10 Espaços de Aprendizagem⁸³, implementados em abrigos pelo UNICEF.

A meu ver, a avaliação de equivalência é importante, sendo a disponibilidade da prova em língua espanhola um elemento que favorece a superação de parte dos desafios previamente existentes. No entanto, considero fundamental destacar que o fato de os estudantes migrantes terem a possibilidade de serem matriculados nas escolas não garante sua inserção efetiva no ambiente escolar. Ainda que as leis supracitadas garantam que os estudantes migrantes possam ser matriculados, são poucas – até mesmo, raras ou inexistentes – as políticas públicas que auxiliam as escolas em sua adaptação a essas demandas⁸⁴.

Quanto ao que chamo de “falta de preparo” nesse contexto, refiro-me ao fato de que as instituições educacionais, geralmente, não possuem condições, recursos e conhecimentos necessários para proporcionar um acolhimento adequado que facilite a inserção dos alunos migrantes na comunidade escolar. Um acolhimento adequado,

⁸³ Os Espaços de Aprendizagem são uma iniciativa conjunta do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em colaboração com a Fraternidade – Federação Humanitária Internacional. Eles atendem crianças e adolescentes em situações de crise, funcionando como uma espécie de escola temporária de transição. É importante ressaltar que esses espaços não substituem a escola regular, mas desempenham um papel crucial em amenizar o impacto causado enquanto as crianças não são reintegradas ao ensino tradicional. Informações disponíveis em: <https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil>. Acesso em: 01 dez. 2023.

⁸⁴ Em agosto de 2023 foi inaugurado o Programa de Formação de Professores para Acolhimento de Migrantes, fruto de uma parceria entre a Universidade Estadual de Roraima e o Governo de Roraima. Este programa tem como meta capacitar, inicialmente, professores que ministram aulas de português, inglês e espanhol. O plano de trabalho inclui palestras sobre acolhimento linguístico, políticas de acolhimento e abordagens plurais. Além disso, estão sendo ofertadas oficinas para análise e adaptação de material didático e para a execução de sequências didáticas. O programa culminará, em novembro de 2023, na exposição dos resultados de ensino em cada área de atuação dos professores cursistas. Uma reportagem sobre a oferta está disponível em: <https://www.uerr.edu.br/uerr-vai-ofertar-curso-de-formacao-continuada-para-professores-de-alunos-migrantes/>. Acesso em: 01 dez. 2023.

por minha experiência de trabalho neste contexto e considerando outros trabalhos a este respeito (Lopez, 2016; Neves, 2018; Bizon; Camargo, 2018; Miranda, 2021), abrangeria aspectos como ações de acolhimento linguístico, conhecimento das necessidades específicas dos migrantes, formação continuada para os professores em relação a questões migratórias, entre outros.

Ao refletir sobre a falta de preparo das escolas, considero importante destacar o documento pioneiro, de âmbito federal, que se dedica de maneira específica à temática da educação básica direcionada à população originária de movimentos migratórios internacionais. A Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020 (Brasil, 2020), emitida pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, aborda o direito à educação em dois eixos essenciais – matrícula e ensino –, destacando que ambos estão intrinsecamente interligados.

Contudo, embora reconheça a importância de garantir o direito à educação para além do processo de matrícula, a resolução também parece atribuir uma parcela de responsabilidade às escolas locais. Um ponto relevante destacado por Azevedo e Amaral (2022) é a ausência de menção, no documento, a outros atores indispensáveis para efetivar o direito à educação dessas crianças, incluindo governos estaduais e municipais, além das próprias universidades, que têm um papel fundamental na formação dos professores. A meu ver, estas lacunas no documento podem contribuir para desentendimentos quanto a uma implementação eficaz das políticas educacionais relacionadas à educação de estudantes migrantes e refugiados.

Neste trecho da entrevista, a PROF1/MAT parece sinalizar que o fluxo migratório realçou, em sua percepção, a falta de preparo da escola em que atua, evidenciando o desafio enfrentado, naquele contexto, para o acolhimento dos alunos migrantes.

EXCERTO 5 - PROF1/MAT

PRO1/MAT: Infelizmente, a escola e a sociedade, muitas vezes, não estão devidamente preparadas para acolher, compreender e conviver com esse fenômeno migratório. Atualmente, a escola desempenha um papel crucial na inclusão social desses alunos refugiados, incentivando também os alunos locais [brasileiros] a refletirem sobre seus papéis como cidadãos.

NILMARA: Ao perceber a falta de preparo da escola, como você procedeu?

PRO1/MAT: Eu levei os alunos a refletirem sobre a atual situação que Roraima enfrenta, ao receber muitos refugiados.

Nilmara: De que maneira você levou os alunos a refletirem sobre o fluxo migratório na sala de aula?

PROF1/MAT: Eu, juntamente com a professora de Português e de Artes, propus a produção de desenhos para os alunos do Ensino Fundamental I e para os alunos do Ensino Médio. Eu fiquei responsável por apresentar a situação social dos migrantes em Boa Vista e as outras professoras trabalharam as características textuais e artísticas dos gêneros textuais que os alunos produziram.

(Entrevista realizada em 08 de agosto de 2022.)

A professora parece reconhecer, neste trecho da entrevista, o desafio de acolhimento no contexto em que atua. Nesse sentido, assinala os diferentes atores que precisam trabalhar em conjunto para o acolhimento a migrantes em um determinado contexto, entre os quais, ela menciona “escola” e “sociedade”. A PROF1/MAT, por outro lado, destaca o trabalho desenvolvido pela escola nesse processo: “a escola desempenha um papel crucial na inclusão social desses alunos refugiados”. Portanto, em seu discurso, a docente parece consciente de que o papel da escola no acolhimento ao migrante vai além do aprendizado de conteúdos escolares e linguísticos, alcançando também o que ela chama de uma “inclusão social”.

Em vista disso, a PROF1/MAT parece destacar, neste trecho de sua entrevista, ações que desenvolveu junto à escola onde trabalhava, para encorajar a participação ativa dos alunos brasileiros no acolhimento aos migrantes, visando conscientizá-los sobre o papel de cidadãos responsáveis nessa missão: “[...] incentivando também os alunos locais [brasileiros] a reflitam sobre seus papéis como cidadãos”. Esse discurso pode sinalizar a importância da educação do entorno (Maher, 2007) na formação de alunos conscientes de suas realidades. Ao instigar os estudantes brasileiros a ponderarem sobre o contexto migratório em Roraima, a professora parece ressaltar a importância de valorizar tanto as convergências quanto as divergências entre as culturas. Isso vai ao encontro da perspectiva de Maher (2007, p. 265), que enfatiza o “caráter relacional das culturas”.

Quando solicitada a comentar mais sobre os procedimentos que adotou ao perceber uma possível “falta de preparo da escola”, a professora parece destacar seu papel individual em sala de aula no intuito de incentivar seus alunos a se envolverem com o contexto pluricultural que os circundava: “**eu** levei os alunos a reflitam sobre a atual situação que Roraima enfrenta, ao receber muitos refugiados. O **meu** objetivo foi integrar esses alunos, de diversas nacionalidades e culturas, na sala de aula...”. Por meio dos pronomes “eu” e “meu”, o discurso da professora pode sinalizar um fato

já mencionado por outras pesquisas (Neves, 2018; Miranda, 2021; Lopez, 2016, 2022), qual seja, que diversas ações de acolhimento a migrantes e refugiados são realizadas por iniciativas, muitas vezes, não institucionalizadas. Como já apontaram as autoras, isso pode enfraquecer ações desse tipo, por exemplo, quando há mudança de coordenação ou de um determinado corpo docente.

Desse modo, como apresentei nesta subseção, o fluxo migratório tem impactos significativos na organização escolar, seja em relação a questões de ordem burocrática (como os processos de matrícula dos alunos), seja no desenvolvimento das aulas (como os tipos de atividades e estratégias utilizadas pelas professoras, como também veremos posteriormente), seja em outras questões de ordens práticas (como a decisão de traduzir placas para sinalização dentro do ambiente escolar, como veremos na seção destinada a abordagem intercompreensiva).

Isso posto, a seguir, tratarei de outra questão motivadora para as ações realizadas pelas professoras, a saber, **as manifestações discriminatórias no ambiente escolar**.

6.1.2 As manifestações discriminatórias no ambiente escolar

Como mencionei no início deste capítulo, outro motivo que levou as professoras a realizarem atividades específicas voltadas para o contexto de migração no qual atuam foram as discriminações sofridas por estudantes migrantes e refugiados no ambiente escolar. Considero importante lembrar que, apesar de a presente pesquisa estar centrada na migração venezuelana em direção a Roraima, a discriminação sofrida por um aluno sírio⁸⁵ serviu como catalisador para a PROF2/PORT promover ações de acolhimento direcionada, também, a alunos venezuelanos. Este evento específico, destaca-se como um exemplo significativo das nuances e desafios presentes nas salas de aula de Roraima.

⁸⁵ Não há informações na literatura (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>, <https://search.scielo.org/?q=s%C3%ADria+em+roraima&lang=pt&filter%5Bin%5D%5B%5D=scl>) e nem nas bases de dados oficiais (<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/refugio-em-numeros>, <https://www.r4v.info/pt/brazil>) sobre migrantes sírios em Roraima. Acesso em: 05 jan. 2024.

EXCERTO 6 - PROF2/POR

Quando eu perguntei que língua ele falava quando chegou ao Brasil, o meu aluno sírio respondeu: “Eu vim falando inglês, mas todo mundo me olhava, professora, e achava que eu era terrorista”. As pessoas sempre o olhavam de forma diferente, porque já percebiam pela estrutura, pelos aspectos físicos que ele não era venezuelano, e nem guianense, era sírio. Olhavam para ele como se fosse um terrorista.

(Entrevista realizada em 09 de agosto de 2022.)

A conjuntura histórica da guerra na Síria e, provavelmente, os atos terroristas do 11 de setembro na cidade de Nova Iorque, podem ter contribuído para a experiência negativa do estudante sírio, sujeitando-o a tratamento preconceituoso e estereotipado, sendo erroneamente associado à imagem de um terrorista devido ao seu fenótipo e à sua origem síria. Essa ligação do aluno a estereótipos relacionados ao terrorismo pode ter sido influenciada por diversos fatores, incluindo a abordagem midiática que, frequentemente, associa atos terroristas a grupos étnicos ou religiosos específicos⁸⁶.

Câmara (2020), em sua pesquisa, adota a posição de que as atitudes e discursos preconceituosos e discriminatórios presentes na sociedade são refletidos e assimilados pelas crianças no contexto escolar. A autora, embasada por Amorim (2011), destaca que essas influências começam a moldar a autoimagem, crenças e comportamentos das crianças desde cedo, evidenciando uma transferência da cultura adulta para a cultura infantil. Câmara (2020) também ressalta, baseando-se em Nóbrega (2001), que as relações de poder e ideologias predominantes no sistema capitalista contribuem para a internalização desses discursos discriminatórios pelas crianças. Ela reconhece que as crianças frequentemente adotam e repetem ideias e atitudes que lhes são impostas sutilmente, uma observação que é reforçada pelo conceito de “discurso de estigmatização” de Frier (1989).

Essa dinâmica é refletida no relato da professora PROF1/MAT, que observa a discriminação direcionada às crianças venezuelanas, chamadas pejorativamente de “veneca⁸⁷” por seus colegas brasileiros na escola.

⁸⁶ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/gr-ri/o-conflito-na-siria-e-a-segunda-guerra-fria/>. Acesso em: 10 set. 2023.

⁸⁷ O termo “veneco” surgiu na Colômbia na década de 1980. Na época de riqueza e bonança petrolífera, os colombianos viajavam a trabalho para a Venezuela, onde, muitas vezes, tentavam de todas as formas se inserir na cultura venezuelana para passar despercebidos e evitar a solicitação de documentos pela polícia; imitar o jeito de falar dos venezuelanos era uma delas, e muitos o faziam. Os colombianos usavam o termo “veneco” para descrever, pejorativamente, seus compatriotas que, depois de retornar da Venezuela, fingiram ser venezuelanos, imitando o dialeto, roupas e costumes dos

EXCERTO 7 - PROF1/MAT

Roraima não é um estado rico, mas nem por isso a gente pode, assim, odiar os migrantes venezuelanos. Tinham pessoas na escola que já chegavam com esse sentimento. Eu sentia que as crianças brasileiras discriminavam as crianças venezuelanas, as chamavam de veneca. Discriminavam sem saber. Ouviam a família chamar os venezuelanos de “veneca” e repetiam na escola. (Entrevista realizada em 08 de agosto de 2022.)

Ao destacar que “Roraima não é um estado rico, mas nem por isso a gente pode, assim, odiar os migrantes venezuelanos”, a professora aponta atitudes xenofóbicas na configuração social de Roraima. Essas atitudes ressoam na sala, que, na perspectiva da professora, é reflexo do que os alunos aprendem com suas famílias (“Ouviam a família chamar os venezuelanos de ‘veneca’ e repetiam na escola”). Neste contexto, a percepção da professora sobre a influência da discriminação na interação entre os alunos brasileiros e venezuelanos sinaliza uma conexão potencial entre comportamento discriminatório e formação de percepções negativas sobre os migrantes (“As crianças brasileiras discriminavam as crianças venezuelanas, as chamavam de veneca”). Essa ação, de acordo com a professora, pode contribuir para a construção de uma imagem distorcida dos migrantes venezuelanos, conforme evidenciado pela presença de indivíduos na escola que já nutriam sentimentos de ódio contra os venezuelanos (“Tinham pessoas na escola que já chegavam com esse sentimento [ódio contra os venezuelanos]”).

Câmara (2020) ressalta que crianças que expressam sentimentos de incapacidade ou usam linguagem depreciativa frequentemente ecoam os discursos de figuras influentes em suas vidas, como pais e educadores. Tal eco reflete a profunda influência que o entorno exerce sobre elas. A relação entre a pesquisa de Câmara (2020) e o discurso da PROF1/MAT reside no reconhecimento de que as atitudes discriminatórias manifestadas pelas crianças são, em grande parte, aprendidas e replicadas a partir do ambiente familiar e social, que muitas vezes perpetuam esses comportamentos sem plena consciência de suas consequências.

venezuelanos. Foi um insulto de colombianos para colombianos, e, naquele contexto, nunca foi dirigido aos venezuelanos. Os venezuelanos ricos eram bem-vindos em qualquer lugar da Colômbia, e os colombianos pobres os imitavam para também desfrutar dessa boa vida, mas foram descobertos por seus compatriotas e marcados como “veneco”. Disponível em: <https://medium.com/@lucianosuarez/que-significa-veneco-y-cual-es-su-verdadero-origen-4bc314658fb>. Acesso em: 20 jun. 2023.

Oliveira e Lacerda (2021) fornecem evidências que corroboram a prática de inferiorização por parte de alguns residentes de Boa Vista, que, muitas vezes, não reconhecem os migrantes como sujeitos de direitos. Os autores destacam o uso comum de termos pejorativos, como “veneca”, “mira”, “pragas”, “pestes” e “troços”, nas interações em páginas de notícias. Comentários na página “Roraima 24h”, como “fora venecas e pronto” e “tinha que ser venecas... affs”, exemplificam a perpetuação da xenofobia nas relações sociais. Essa hostilidade, naturalizada ao longo do tempo, sugere uma conexão entre xenofobia e aporofobia, um termo cunhado pela filósofa Adela Cortina para descrever o “medo de pessoas pobres” (Cortina, 2020, p. 18).

Ao analisar a xenofobia como um problema sistêmico, é importante sublinhar que ela está integrada às estruturas sociais mais amplas e interconectadas, conforme enfatizado por Fernandes (2021). A discriminação contra migrantes, portanto, não é apenas um fenômeno localizado, mas parte de um sistema de opressão que perpetua desigualdades. Destacar essa compreensão abrangente do fenômeno é essencial para identificar e analisar os fatores subjacentes à discriminação contra migrantes. Esses condicionantes parecem influenciar o fortalecimento da xenofobia na sala de aula, levando a professora a implementar atividades que busquem soluções para os impasses sociais que emergem desse contexto.

6.1.3 As emoções no ensino formal de alunos migrantes

Para compreender as nuances dos desafios emocionais enfrentados pelos alunos migrantes, destaco excertos dos discursos da PROF3/ART e da PROF4/MTC. Tais discursos sublinham os impactos emocionais da migração e refúgio no contexto educacional e possibilitam a reflexão sobre a relevância de práticas que promovam a integração desses alunos na escola.

A PROF4/MTC relata dois acontecimentos marcantes em sua trajetória profissional. No primeiro, descreve o suicídio de uma aluna, destacando o sentimento de impotência que vivenciou. No segundo, aborda a situação difícil de uma aluna venezuelana e a sua falta de confiança nas pessoas ao seu redor.

O excerto abaixo apresenta a descrição do primeiro acontecimento:

EXCERTO 8 - PROF4/MTC

Ao final de 2018, enfrentamos uma situação devastadora em nossa comunidade escolar: uma aluna, que acompanhei ao longo dos três anos do Ensino Médio e que desempenhou um papel significativo em um dos projetos premiados nacionalmente desenvolvidos na escola, cometeu suicídio. Essa jovem, sempre radiante e feliz, havia sido aprovada na universidade antes mesmo de concluir o Ensino Médio. Aquilo gerou uma comoção profunda, levando-me a refletir sobre como não percebemos quando alguém está passando por dificuldades. Como professora, essa experiência me deixou com uma sensação de que talvez não tivéssemos feito um trabalho perfeito. Compreendi que nossa função vai além do ensino de conhecimentos acadêmicos; é importante, também, cuidar do aspecto emocional dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios da vida. Esse acontecimento doloroso foi o catalisador que me motivou a iniciar ações de acolhimento.

(Entrevista realizada em 10 de agosto de 2022)

Esse excerto apresenta um relato multifacetado, pois envolve elementos que, quando combinados, tecem uma narrativa complexa. A complexidade na narrativa é justificada pelo contraste entre elementos como o suicídio, a felicidade e a autocrítica.

Na percepção da professora, o suicídio foi um momento devastador, que a levou a questionar a eficácia do suporte emocional na escola (“Aquilo gerou uma comoção profunda, levando-me a refletir sobre como não percebemos quando alguém está passando por dificuldades”). Ela refletiu sobre seu papel como educadora, ponderando sobre como poderia ter sido mais atenta às necessidades emocionais da aluna.

A descrição da jovem como “sempre radiante e feliz” sugere que a professora associava a aluna a características de alegria e vivacidade (“Essa jovem, sempre radiante e feliz, havia sido aprovada na universidade antes mesmo de concluir o Ensino Médio”). Além disso, o fato de a aluna ter desempenhado um papel significativo em projetos premiados e ter sido aprovada na universidade antes mesmo de concluir o Ensino Médio destaca suas realizações acadêmicas e sua promissora trajetória educacional (“desempenhou um papel significativo em um dos projetos premiados nacionalmente desenvolvidos na escola”). A professora provavelmente via a aluna como uma pessoa talentosa, engajada e com um futuro promissor, o que parece tornar a tragédia do suicídio ainda mais impactante (“enfrentamos uma situação devastadora em nossa comunidade escolar”)

A expressão “como professora” contextualiza a reflexão da professora dentro de seu papel específico na instituição educacional, indicando que sua avaliação sobre o trabalho realizado está ligada ao seu papel profissional (“Como professora, essa experiência me deixou com uma sensação de que talvez não tivéssemos feito um trabalho perfeito”). Na afirmação “talvez não tivéssemos feito um trabalho perfeito”, o verbo “ter” conjugado na primeira pessoa do plural sugere uma crítica em relação ao desempenho da equipe educacional, incluindo a si mesma, na abordagem das necessidades emocionais dos alunos. A expressão “trabalho perfeito” pode sugerir uma expectativa irrealista, dada a dificuldade de alcançar a perfeição em qualquer contexto, incluindo o educacional. Contudo, também pode indicar a aceitação de que, em qualquer atividade profissional, sempre existirão desafios, áreas de melhoria e oportunidades de aprendizado contínuo. Nesse sentido, dada a dedicação da professora na adaptação às demandas educacionais, parece que ela, ao invés de buscar uma perfeição inatingível, destaca a importância da busca constante por aprimoramento, especialmente em um contexto desafiador como o enfrentamento de questões emocionais associadas ou não à migração.

Esse conjunto de elementos (suicídio, felicidade e autocrítica) expõe os desafios associados à implementação de protocolos de suporte emocional na instituição escolar. Mesmo diante dessa complexidade, a professora parece considerar maneiras de melhorar a detecção precoce de problemas emocionais em alunos através de ações de acolhimento (“Esse acontecimento doloroso foi o catalisador que me motivou a iniciar ações de acolhimento”). De acordo com o acervo pessoal disponibilizado pela professora, o objetivo das ações promovidas é: “Trabalhar ao longo do ano para que os alunos superem problemas emocionais, vivam em harmonia, concentrem-se na aprendizagem, socializem conteúdos e desenvolvam suas habilidades (PROF4/MTC)”.

Para que esse objetivo seja alcançado, a professora sugere propostas direcionadas aos alunos da escola, incluindo migrantes, brasileiros, novatos e veteranos, que possam enfrentar desafios emocionais não prontamente identificados em sala de aula:

EXCERTO 9 – PROF4/MTC

Esse suporte é oferecido por meio de palestras e rodas de conversa. Alunos que necessitam de assistência especializada serão encaminhados ao serviço de Orientação Educacional da escola, o qual os direcionará aos psicólogos do Psicossocial da Secretaria de Educação e Desporto de Roraima, nossa instituição mantenedora. Existem ações específicas que ocorrem em virtude de datas destinadas a celebrar temas como o Dia Internacional de Combate ao Bullying e o Dia Nacional de Combate ao Suicídio. Geralmente, essas iniciativas são promovidas por entidades governamentais ou organizações dedicadas a auxiliar as pessoas. Por outro lado, a proposta das atividades é destacar essas temáticas ao longo de todo o ano letivo, contando com o protagonismo juvenil como um aliado significativo.

(Entrevista realizada em 10 de agosto de 2022.)

Os cartazes disponibilizados pela professora indicam que as palestras e as rodas de conversas foram conduzidas por psicólogas convidadas, com apoio do Poder Judiciário, Governo de Roraima, Justiça Comunitária e Departamento de Desenvolvimento de Políticas Educacionais. As parcerias institucionais destacam a abrangência e a importância da iniciativa⁸⁸.

Figura 8 – Cartazes de divulgação das palestras sobre acolhimento



Fonte: Acervo pessoal da professora de MTC.

De acordo com dados fornecidos pela coordenação da escola em que a PROF4/MTC atua, a disciplina de Metodologia do Trabalho Científico aborda aspectos fundamentais da pesquisa acadêmica para favorecer a qualidade dos trabalhos

⁸⁸ Todos os cartazes incluem o número de registro no Conselho Regional de Psicologia (CRP), os nomes das psicólogas e o nome da escola, que foram omitidos por questões éticas.

solicitados pelos professores, incluindo a estruturação de trabalhos científicos, formatação, citações e referências bibliográficas de acordo com as normas estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). É possível notar uma associação entre a qualidade visual dos cartazes e o trabalho desenvolvido pela professora no laboratório de informática. Os cartazes refletem a adoção de títulos claros com textos legíveis, a incorporação de imagens compreensíveis, bem como a inclusão de logotipos da escola, omitidos por considerações éticas relacionadas a esta pesquisa. Esses elementos sugerem uma abordagem alinhada a práticas visuais eficazes na comunicação acadêmica.

A escolha dos temas das palestras⁸⁹ sugere uma abordagem sensível às dimensões da vida dos estudantes. “Autoconhecimento e propósito” destaca a importância do desenvolvimento pessoal e da busca por significado. “Combatendo o bullying” convida à união para manter a comunidade longe do bullying, enquanto “Conviver com o luto: aprendendo a lidar com a dor da perda” reflete uma atenção à saúde emocional, oferecendo suporte para enfrentar a dor associada à perda. Por fim, “Você não está sozinho” sugere um reconhecimento das questões de isolamento e solidão que podem afetar os alunos. Além da palestra, uma roda de conversa sobre bullying, intitulada “Diga não ao bullying: por mais amor e tolerância”⁹⁰, foi conduzida por uma psicóloga mestre em pesquisa sobre suicídio. Adicionalmente, a roda de conversa “Setembro Amarelo: falar é sempre a melhor solução” foi liderada por uma ex-aluna da escola, migrante venezuelana, o que pode ter proporcionado uma perspectiva inspiradora aos estudantes.

Essa aluna chega à escola com dificuldades de ordem emocional, segundo o excerto do discurso da PROF4/MTC.

EXCERTO 10 - PROF4/MTC

Na experiência com uma aluna venezuelana, percebi que ela estava passando por um momento difícil, uma depressão que muitos não notavam. Durante uma conversa, ela compartilhou: “Estamos passando por uma situação muito difícil. Eu não confio em ninguém”. Respondi: “Não! Você precisa ao menos começar a confiar nas pessoas ao seu redor - seus professores, seus amigos mais próximos.” Após esse diálogo, ela decidiu se envolver nas ações e foi surpreendente quando compartilhou que tinha enfrentado uma tentativa de suicídio. A partir desse envolvimento, superou as dificuldades a partir do encaminhamento a Orientação Educacional e ao

⁸⁹ Devido à baixa resolução, as imagens foram incluídas no Anexo B.

⁹⁰ Devido à baixa resolução, as imagens foram incluídas no Anexo B.

serviço psicoterápico. Hoje, ela está cursando Direito, é palestrante e ativa em ações sociais

(Entrevista realizada em 10 de agosto de 2022.)

O processo migratório é apresentado por Lechner (2007) e por Nogueira (2020) como uma ruptura nos laços sociais e emocionais, gerando deslocamento na percepção de si mesmo e potenciais impactos na saúde mental. Paula *et al.* (2010) destacam a complexidade dessa experiência, descrevendo-a como desconcertante e envolvendo uma redefinição das referências espaciais e socioculturais. A aluna, em sua experiência migratória em meio a uma situação de crise, expressa a falta de confiança, que parece estar relacionada à ausência de raízes e vínculos no novo local. A PROF4/MTC encoraja a aluna a participar das ações promovidas por ela. Durante essa participação, a aluna compartilhou que havia tentado suicídio. Em resposta a esse relato, a professora a incentivou a buscar tratamento psicoterápico. Na percepção da professora, esse cuidado demonstrou ser fundamental, desencadeando um ciclo positivo em que a aluna, ao receber apoio, passou a contribuir para o bem-estar de seus colegas por meio de palestras.

Conforme destacado por Tassoni e Leite (2011), a figura do professor exerce uma influência marcante sobre o estado emocional dos alunos. A forma como a PROF4/MTC se apresenta, comunica e estabelece conexões parece ter um impacto direto no envolvimento da aluna com o processo educacional. Essa abordagem ressalta a importância do papel do professor não apenas no contexto pedagógico, mas também na esfera emocional dos alunos, destacando a interconexão entre a qualidade das interações professor-aluno e o bem-estar emocional dos estudantes. A professora indicou, no acervo pessoal, ações que contribuíram com o engajamento da aluna, nomeadas como Diário de Atitudes, Balcão de Informações e Mural Interativo.

O diário de atitudes propõe uma abordagem colaborativa entre os alunos. Em entrevista, a professora ressaltou que essa ação buscava, também, auxiliar os professores.

EXCERTO 11 – PROF4/MTC

Essa iniciativa também serve como uma maneira de auxiliar os professores a permanecerem atentos. Em salas de aula com muitos alunos, é desafiador para o professor dedicar uma atenção especial a cada indivíduo. Os diários eram acompanhados pelos líderes de sala e pelos participantes do projeto.

Sob minha orientação, quando eram percebidas mudanças de comportamento, uma reunião com o líder de sala e com os professores conselheiros era convocada para compartilhar as informações.

(Entrevista realizada em 10 de agosto de 2022.)

Entre 2010 e 2015, desempenhei o papel de professora nessa instituição, tendo sido, também, conselheira de algumas turmas. Nessa função, alguns professores se voluntariaram para representar uma turma, comprometendo-se a dedicar tempo para discutir questões emergentes ao longo do ano. Os alunos eram encorajados a buscar esses docentes para relatar problemas percebidos na escola, abrangendo diversos aspectos, desde a estrutura escolar até as dinâmicas de aprendizado e as relações entre professores e alunos. A principal função do conselheiro, no início do ano letivo, era auxiliar a turma na escolha de um aluno para liderar e representar o grupo ao longo do período escolar. O representante de turma assumia um papel como intermediário entre colegas e professores, sendo responsável pela comunicação, organização de atividades, representação da turma em reuniões escolares e mediação de pequenos conflitos internos. Em resumo, a atuação dos conselheiros pode desempenhar um papel importante na inserção de estudantes migrantes e refugiados, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo e sensível às suas necessidades específicas.

Além dessas atribuições, a PROF4/MTC destacou que, em situações de mudanças significativas no comportamento dos alunos, tanto os representantes quanto os conselheiros eram convidados para reuniões. No trecho subsequente, prossigo com a entrevista, indagando acerca da finalidade do Balcão de Informações.

EXCERTO 12 - PROF4/MTC

NILMARA: Professora, você pode explicar a função do Balcão de Informações em relação a temas delicados, como o suicídio?

PROF4/MTC: Certamente. Incentivamos a busca por conhecimento, pois compreendemos que o suicídio está muitas vezes ligado a questões emocionais e psicológicas complexas. Os voluntários da ação recebem orientação para cultivar um diálogo receptivo e criar um ambiente onde os alunos se sintam à vontade para buscar informações sobre seus sentimentos mais profundos. No Balcão, evitamos julgamentos e críticas, optando por oferecer apoio e compreensão. Sempre passamos a informação de que os alunos não estão sozinhos e que existem opções de tratamento e apoio disponíveis.

NILMARA: Os alunos não ficavam constrangidos? Eles iam até lá buscar informações?

PROF4/MTC: O Balcão de Informações foi posicionado estrategicamente em um local de fácil acesso durante o horário do intervalo, especificamente em

uma área aberta no refeitório. Sim, os alunos demonstravam curiosidade e frequentemente visitavam o local em busca de informações.

(Entrevista realizada em 10 de agosto de 2022.)

O discurso da professora sugere dois elementos-chave relacionados à abordagem no Balcão de Informações. O primeiro está vinculado à consciência das causas subjacentes do suicídio; o segundo, ao diálogo receptivo. Ambos são interligados, pois a compreensão das causas subjacentes parece orientar a professora para a necessidade de um diálogo receptivo nas questões relacionadas às emoções.

A compreensão das causas subjacentes parece ser reconhecida pela professora ao afirmar que “o suicídio muitas vezes está ligado a questões emocionais e psicológicas complexas”. A complexidade das questões emocionais, na percepção da professora, indica a importância da capacitação dos voluntários e sugere a necessidade de habilidades específicas para lidar de maneira sensível com temas, como o suicídio. O destaque para a postura não julgadora, mencionada através da promoção de “apoio e compreensão”, parece sublinhar sua intenção de evitar estigmatizar pessoas com dificuldades emocionais. Além disso, a menção à “compreensão” parece indicar um compromisso educativo, sugerindo o reconhecimento da necessidade de superar o tabu em torno do suicídio, promovendo conscientização, prevenção e apoio às pessoas em risco. Essa compreensão, adicionalmente, destaca a importância da parceria com serviços especializados, como a Orientação Educacional e o Psicossocial, conforme afirmado pela professora (“A ideia é que a pessoa possa ser encaminhada para a Orientação Educacional e, se necessário, para o serviço Psicossocial”).

A abordagem da professora em promover um espaço de diálogo receptivo é importante, especialmente considerando a diversidade emocional e psicológica dos estudantes, incluindo aqueles que são migrantes e refugiados. Estes alunos, frequentemente enfrentando desafios de adaptação e inserção, podem se beneficiar de um ambiente escolar que oferece suporte e compreensão às suas situações particulares. A capacitação dos voluntários para lidar com temas sensíveis como o suicídio é ainda mais importante quando consideramos as complexidades adicionais que estudantes migrantes e refugiados podem enfrentar. Eles podem estar lidando com traumas, isolamento social, aumentando a necessidade de um apoio educacional e psicossocial especializado e não estigmatizante.

O termo “receptivo”, no discurso da professora, refere-se à qualidade de estar aberto e disposto a aceitar algo ou alguém de maneira favorável, como sublinhado pela “orientação dos voluntários para cultivar um diálogo receptivo”. Nesse contexto, o diálogo receptivo parece ser interpretado pela professora como a oferta de um espaço para que os alunos se sintam à vontade para buscar informações sobre questões emocionais. As respostas da professora em relação ao possível desconforto dos alunos sugerem que, ao contrário de ficarem constrangidos, os alunos demonstravam interesse e curiosidade em relação ao Balcão de Informações. O posicionamento estratégico do Balcão de informações em uma área de fácil acesso durante o intervalo pode ter contribuído, na percepção da professora, para a naturalidade com que os alunos o procuravam em busca de informações. Além disso, a estratégia de posicionar o Balcão de Informações em uma área de fácil acesso durante o intervalo é benéfica não apenas para promover a normalização da discussão de temas delicados, mas também para garantir que alunos migrantes e refugiados tenham acesso igualitário a esses recursos.

Isso indica que a iniciativa foi percebida de maneira positiva e acessível pelos estudantes. No entanto, é importante destacar que posicionar uma ação como essa no pátio da escola durante o intervalo sugere vantagens e desvantagens. A acessibilidade e a normalização da discussão de temas delicados são vantagens consideráveis. No entanto, a falta de privacidade para aqueles que buscam informações pode ser um desafio, pois alguns alunos podem se sentir desconfortáveis em discutir questões emocionais em um espaço tão público. Embora a falta de privacidade possa ser uma preocupação, especialmente para alunos migrantes e refugiados que podem preferir discutir questões sensíveis longe dos olhares dos colegas, a visibilidade e acessibilidade da iniciativa são fundamentais. Isso demonstra o compromisso da escola em criar um espaço inclusivo e acolhedor, onde todas as vozes, incluindo as de alunos migrantes e refugiados, são ouvidas e valorizadas.

Na seção destinada ao “Mural Interativo”, a professora disponibilizou cartazes criados por duas turmas do ensino médio⁹¹. A principal função do Mural Interativo parece ser fomentar a expressão emocional e cultivar um espaço de apoio mútuo. Como destacado no Anexo B, na Figura 29 e na Figura 30, a escolha de nomear a

⁹¹ Devido à baixa resolução, as imagens foram incluídas no Anexo B.

ação como “Mural Interativo” e, ao mesmo tempo, adicionar o título “Amigo Solidário” nos murais aponta uma estratégia para abranger diferentes aspectos da iniciativa. A denominação “Mural Interativo” sugere que não se trata apenas de um mural estático, mas sim de um espaço dinâmico e engajante, onde os alunos são encorajados não apenas a consumir informações, mas também a contribuir ativamente, compartilhando mensagens, recados e textos reflexivos. Essa interatividade indica uma estratégia para fortalecer os laços entre os alunos, promover a expressão emocional e, conseqüentemente, criar um ambiente mais acolhedor e participativo na escola. Por outro lado, o título “Amigo Solidário” adiciona uma camada emocional e de apoio à iniciativa. Ele enfatiza a solidariedade entre os colegas e sugere que as mensagens veiculadas no mural tenham o propósito de oferecer amizade, compreensão e apoio uns aos outros, criando um ambiente mais acolhedor e solidário. Dessa forma, a combinação dos termos pode ser interpretada como uma estratégia intencional para comunicar tanto a interatividade quanto o apoio emocional presente na ação do mural na escola.

O entendimento das questões emocionais que surgem em uma sala de aula plurilíngue emerge como um fator importante para promover o acolhimento de alunos migrantes. No EXCERTO 3, o relato da PROF3/ART destaca a matrícula de alunos migrantes em séries incompatíveis com sua faixa etária. Ao prosseguir com a entrevista, a professora aponta que a distorção idade/série pode ser um catalisador para o surgimento de desafios emocionais:

EXCERTO 13 - PROF3/ART

A matrícula de alunos migrantes em séries com distorção de idade acontecia sempre. Isso criava um atraso no desenvolvimento cognitivo dessas crianças, e quem sabe até em outras áreas, como o emocional. Imagine o menino de 14 anos numa sala de 4º ano. Esse aluno se sente constrangido. Ele deve pensar: “Poxa! Meninos de 9, 10 anos e eu estou aqui, com 14 anos”. Isso aconteceu! Ocorreu várias vezes! Atrapalhava todo o processo educacional.
(Entrevista realizada em 09 de agosto de 2022.)

Ao explorar os impactos da prática de matricular alunos migrantes em séries inadequadas, a professora chama a atenção para os efeitos prejudiciais no desenvolvimento cognitivo dessas crianças, oferecendo uma visão mais ampla dos desafios que elas enfrentam. Ela destaca o impacto direto no aprendizado, revelando um “notável atraso” que transcende o simples aspecto cognitivo: “Isso criava um

atraso no desenvolvimento cognitivo dessas crianças, e quem sabe até em outras partes, como o emocional.”

Ao mesmo tempo, a análise da professora não se limita apenas ao aspecto cognitivo. Ela ressalta a importância de considerar os impactos emocionais dessa prática, trazendo à tona a dimensão psicológica que abrange desde o constrangimento até as reflexões pessoais dos alunos. Mais uma vez, o discurso dela oferece uma percepção desses aspectos: “Imagine o menino de 14 anos numa sala de 4º ano. Esse aluno se sente, assim, constrangido, ele deve pensar: 'Poxa! Meninos de 9 anos e 10 anos e eu estou aqui com 14’”. Esse exemplo ilustrativo, centrado em um adolescente de 14 anos em uma turma de 4º ano, serve como ancoragem concreta para evidenciar a disparidade entre a idade do aluno e o contexto educacional.

O fato de o aluno pensar que está em uma turma com colegas mais novos pode reforçar sua percepção de diferença e gerar insegurança em relação à sua capacidade de acompanhar o ritmo dos demais estudantes. Nesse contexto, a insegurança sugere um vetor que afeta negativamente o desenvolvimento escolar e emocional dos alunos. No caso específico de alunos migrantes, como descrito pela professora, a insegurança é ainda mais acentuada devido à mudança, muitas vezes forçada, para um novo ambiente, cultura e idioma. A falta de familiaridade com o sistema educacional e a sensação de não pertencimento podem contribuir para o aumento da insegurança e do desconforto emocional desses alunos.

No excerto abaixo, a PROF3/ART traz o exemplo de outro aluno que sofre com o sentimento de insegurança no ambiente escolar.

EXCERTO 14 - PROF3/ART

Eu tive um aluno venezuelano extremamente inteligente na disciplina de matemática que estava muito à frente da turma. Quando ele não conseguia fazer as tarefas escolares, baixava a cabeça e chorava. Eu ia até ele e perguntava: “Por que você está desse jeito? Está com algum problema?” E eu não esqueço dele. Ele respondia: “É pelo isso”. E me explicava o motivo: “É pelo isso. Eu não consigo acertar a tarefa, porque eu não compreendo bem a língua portuguesa”. Ao conversar com os pais, descobri que havia muita cobrança para que ele não chegasse em casa com indicações de erros no caderno. Precisava estar tudo correto, sem rasuras. Eu tive que levar o caso até a orientação da escola, porque eu sozinha, dentro da sala de aula, não consegui solucionar, ajudar o meu aluno.

(Entrevista realizada em 09 de agosto de 2022.)

A professora traz uma experiência significativa com um aluno venezuelano que, segundo ela, era muito talentoso na disciplina de matemática e se destacava na turma. No entanto, ela percebeu que esse aluno enfrentava dificuldades emocionais quando não conseguia realizar as tarefas escolares, o que o levava a baixar a cabeça e chorar. Ao ser questionado pela professora, o aluno respondeu com a frase “É pelo isso”, explicando que não conseguia acertar a tarefa por não compreender bem a língua portuguesa. O advérbio “bem” é usado aqui para intensificar o verbo “compreender”, indicando que a compreensão do idioma é uma questão relevante para o aluno. Essa ênfase pode sugerir que a dificuldade com o idioma é uma das principais razões para o aluno não conseguir realizar as tarefas escolares e se sentir constrangido em sala de aula.

A resposta “Eu não consigo acertar a tarefa, porque eu não compreendo bem a língua portuguesa” mostra que o aluno conseguiu se comunicar, informou o que estava sentindo de forma clara e objetiva. A educação para o plurilinguismo valoriza e promove a diversidade linguística, reconhecendo que é possível haver comunicação bem-sucedida mesmo sem proficiência em uma língua específica (Câmara, 2020). Nesse contexto, a ênfase poderia ter sido colocada na habilidade de se comunicar em diferentes línguas e em contextos interculturais, permitindo que os indivíduos sejam competentes em mais de uma língua e se adaptem a diferentes situações de comunicação. Portanto, a ideia idealizada de “domínio completo da língua” pode ser reavaliada na perspectiva da educação para o plurilinguismo, que considera a diversidade linguística como um recurso valioso e enfatiza a capacidade de se comunicar de forma eficaz em diferentes línguas.

A atitude de ir até o aluno e perguntar “Por que você está desse jeito? Está com algum problema?” indica um interesse da docente em compreender o que está acontecendo com o aluno e demonstra preocupação com o seu bem-estar emocional. Essa atitude também sugere que a professora está ciente da importância de estabelecer uma relação de confiança com seus alunos, o que pode facilitar a comunicação e o compartilhamento de problemas ou dificuldades que eles estejam enfrentando. Ao criar um ambiente acolhedor e aberto ao diálogo, a professora incentiva o aluno a expressar seus sentimentos e pensamentos, o que pode ajudá-lo a lidar melhor com suas emoções e buscar soluções para os desafios que está enfrentando na escola. Além disso, ao perguntar diretamente ao aluno sobre o motivo

de seu comportamento, também demonstra que está atenta aos sinais emocionais do aluno. Essa abordagem sensível e empática pode contribuir para fortalecer o vínculo entre o discente e a professora, criando um ambiente de aprendizado mais saudável e propício ao desenvolvimento acadêmico e emocional do estudante.

Tassoni e Leite (2011) apontam que a maneira como o professor se envolve na relação entre o aluno e o conhecimento tem um impacto na forma como o aluno aprende e se motiva. Além disso, a maneira como os alunos interpretam as ações do professor revela uma atitude emocional em relação ao conhecimento. São Bernardo (2016) também chama a atenção para o fato de que as emoções que os alunos experimentam, as situações que já viveram e as histórias que carregam consigo não apenas estão presentes durante as aulas, mas também têm um impacto profundo na forma como eles aprendem. A carga emocional que acompanha esses aspectos individuais pode afetar tanto a maneira como os alunos absorvem o conhecimento quanto a forma como se envolvem com o conteúdo e interagem com o ambiente educacional em geral.

Conforme o relato da PROF3/ART, a professora descobriu que havia muita pressão por parte dos pais para que o aluno não chegasse em casa com indicações de erros em seus cadernos, o que possivelmente aumentava a ansiedade e a insegurança do aluno em relação ao seu desempenho acadêmico. Diante dessas dificuldades, a docente procurou ajudar o aluno e buscou apoio da orientação da escola para solucionar o caso.

As cobranças excessivas da família em situações de ensino e aprendizagem estão relacionadas à ideia de que as relações familiares, bem como as relações entre professor e estudante, e entre os próprios colegas de classe, podem exercer uma influência significativa sobre o processo de aprendizagem dos estudantes (Souza *et al.*, 2020). No contexto da família, quando os pais ou responsáveis colocam uma pressão exagerada sobre os alunos para obterem resultados acadêmicos ou atingirem metas específicas, isso pode criar um ambiente de estresse e ansiedade. Essa pressão pode afetar negativamente o desempenho dos alunos, gerando dificuldades adicionais no processo de aprendizado. Um ambiente de apoio e confiança entre professores e alunos pode facilitar a aprendizagem, permitindo que os estudantes se sintam à vontade para expressar suas dúvidas, fazer perguntas e buscar ajuda quando necessário.

Além disso, as interações entre os próprios colegas de classe podem influenciar a motivação e o engajamento dos estudantes (Souza *et al.*, 2020). Um ambiente de colaboração e respeito mútuo pode incentivar a troca de ideias e a participação ativa, contribuindo para uma experiência de aprendizagem mais enriquecedora. Portanto, todas essas relações desempenham um papel interligado na influência sobre a aprendizagem dos estudantes, destacando a importância de criar ambientes de apoio, respeito e compreensão tanto em casa quanto na escola.

Ao ter acesso à informação de que os pais de seus alunos cobram excessivamente o seu desempenho na escola, quando a professora diz “Eu tive que levar o caso até a orientação da escola”, fornece detalhes sobre a razão ou motivação por trás da ação de ir à direção da escola. Nessa frase, o uso da expressão “eu tive que levar” enfatiza que a ação foi uma necessidade, uma obrigação, o dever de realizar a ação de levar, adicionando um componente de responsabilidade à ação realizada. A preposição “até” indica que houve a necessidade de buscar auxílio e apoio junto à orientação da escola, o que pode ter sido uma tarefa desafiadora, considerando a sobrecarga de responsabilidades que os professores muitas vezes enfrentam. Portanto, o discurso da PROF3/ART indica uma preocupação com a situação dos alunos migrantes e a necessidade de uma abordagem mais sensível e adequada para lidar com essa questão. Ela reconhece os desafios enfrentados por esses alunos e sugere que é preciso encontrar soluções que respeitem suas necessidades educacionais e emocionais, a fim de promover uma experiência escolar mais positiva e inclusiva para todos os estudantes.

A meu ver, é fundamental que educadores e profissionais da área da educação estejam atentos a essas questões, buscando promover um ambiente escolar acolhedor, inclusivo e que valorize o desenvolvimento integral dos estudantes. Dessa forma, é possível contribuir para o fortalecimento da confiança, da motivação e do bem-estar emocional dos alunos, favorecendo seu crescimento pessoal e acadêmico. Esses desafios ressaltam a importância de políticas de acolhimento que vão além da simples matrícula, considerando as circunstâncias específicas desses alunos. Além disso, a atenção ao contexto social e cultural oferece perspectivas sobre como o discurso da professora parece refletir e ser influenciado por fatores mais amplos, incluindo políticas educacionais. Essa reflexão sobre as práticas existentes

destaca a necessidade de ajustes nas abordagens educacionais para melhor atender às demandas dos alunos migrantes.

6.2 Abordagens plurais no ensino de disciplinas linguísticas e de disciplinas não linguísticas

Nesta segunda seção, proponho uma análise das entrevistas com as professoras, explorando o que elas compartilham sobre o modo como as línguas são mobilizadas nas disciplinas que lecionam. Isso abrange tanto as disciplinas diretamente associadas ao ensino da língua oficial (português) quanto aquelas em que a língua é utilizada como meio de instrução.

A análise dos dados indica a presença de elementos das abordagens plurais nas atividades promovidas pelas professoras, que parecem alinhar-se com a promoção da educação para o plurilinguismo nas escolas onde atuam. Embora não explicitamente mencionadas pelas professoras, estas abordagens compreendem: 1) A **intercompreensão**, relacionada aos desafios associados à comunicação exolíngue na sala de aula; 2) A **intercompreensão integrada**, que se concentra na implementação de ações que buscam integrar as diferentes línguas faladas pelos alunos no ensino de disciplinas linguísticas e não linguísticas e 3) A **interculturalidade**, com destaque para as estratégias de integração cultural que permeiam o ambiente escolar.

As atividades conduzidas pelas professoras em relação a cada abordagem plural foram organizadas e agrupadas em subseções específicas, as quais integram esta segunda seção de análises. Dedico as páginas seguintes à exploração mais aprofundada dessas subseções.

6.2.1 A abordagem intercompreensiva

Em contextos de interação exolíngue, a intercompreensão pode contribuir com a construção de sentido entre seus interlocutores, com o objetivo de atender aos propósitos pragmáticos do discurso (Capucho, 2010, Degache e Gabarino, 2017). Isso pode ocorrer tanto para se orientarem e permanecerem no contexto em que estão quanto para se comunicarem com outras pessoas. Na sala de aula plurilíngue, ao

estabelecer contato, as professoras participantes desta pesquisa e os alunos venezuelanos migrantes compartilharam três cenários de comunicação: 1) os interlocutores não se compreendem; 2) um deles opta por utilizar a língua do outro; 3) os interlocutores lançam mão da intercompreensão. Esses três cenários destacam a necessidade e a pertinência da implementação da abordagem intercompreensiva no ambiente escolar, especialmente ao lidar com alunos migrantes cuja língua materna não é o português (Escudé e Calvo del Olmo, 2019).

A incompreensão, por vezes, se apresenta como um desafio significativo e uma preocupação constante no discurso das professoras. No dia a dia da sala de aula, elas parecem testemunhar as dificuldades enfrentadas por esses estudantes ao tentarem compreender as aulas e ao se comunicarem com seus colegas e professores, como relatado nos excertos a seguir.

EXCERTO 11 - PROF2/POR

O aluno [venezuelano] relatou que enfrentava muitas dificuldades para compreender as instruções que eu lhe solicitava, provavelmente isso acontecia nas outras matérias também. Ele explicou que fotografava o conteúdo, o copiava e, ao chegar em casa, utilizava o Google Tradutor para traduzir o texto. Somente após traduzir, ele conseguia realizar as atividades em língua portuguesa. Veja a dificuldade desse aluno. Durante o último semestre, tive a experiência com outro aluno [venezuelano] que demonstrava mais facilidade ao copiar do quadro, optando por tentar responder em português em vez de traduzir. Muitas vezes seus colegas brasileiros o ajudavam.

(Entrevista realizada em 09 de agosto de 2022.)

EXCERTO 12 - PROF1/MAT

Os alunos eram tímidos por causa dessas barreiras de línguas. Eles tinham que perguntar, mas não entendiam muito o que eu falava. Eu tinha que falar, algumas vezes, em espanhol.

(Entrevista realizada em 08 de agosto de 2022.)

Segundo as pesquisas realizadas por Andrade (2009), Magalhães (2010) e Braga (2019), os alunos migrantes enfrentam, frequentemente, dificuldades de aprendizagem devido à falta de conhecimento na principal língua de socialização da escola: o português. Os autores relatam limitações na comunicação cotidiana, o que dificulta as relações sociais com professores, bem como a adaptação às regras da escola e a participação nas atividades escolares.

O relato da PROF2/POR parece apontar uma falta de conexão entre o idioma de instrução (português) e o idioma de origem do aluno (espanhol), cuja estratégia de

fotografar, copiar e traduzir utilizando o Google Tradutor representa uma tentativa de superar, por meio da tecnologia, a incompreensão. Essa dificuldade mencionada pela professora corrobora a pesquisa de Andrade (2009), na qual foi constatado que alunos migrantes, frequentemente, enfrentam dificuldades na compreensão das explicações dos professores, enunciados de tarefas, textos e avaliações. No segundo exemplo compartilhado pela PROF2/POR, há indícios de intercompreensão. O fato de os alunos brasileiros prestarem auxílio sugere que compreendiam o que o colega expressava em espanhol, possibilitando, assim, ajudá-lo a articular as mesmas ideias em português. Essa ação aponta uma prática que vai além da simples interpretação (Degache 2016, 2021, Escudé; Calvo del Olmo, 2019), indicando a capacidade dos alunos em entender e colaborar na construção do significado, promovendo, assim, uma interação linguística mais profunda e colaborativa.

Esse relato aponta o interesse em ajudar o colega, emergindo uma disposição ampliada do aluno venezuelano para participar e se expressar. Relacionando a essa observação, com base nas tipologias criadas por Degache (2021), é possível inferir que o exemplo descrito pela PROF2/PORT sugere a presença da função mediadora da intercompreensão. Essa função refere-se à capacidade dos alunos de refletir sobre as línguas presentes em seu repertório, promovendo aprendizado e reflexões metalinguísticas relacionadas a transferências de sentido. Os estudantes brasileiros, ao interpretarem a expressão do colega em espanhol e ajudá-lo a se comunicar em português, podem ter se engajado em uma análise reflexiva entre as línguas presentes no repertório linguístico dos envolvidos. Essa prática sugere a utilização da intercompreensão para sustentar o aprendizado do conteúdo ministrado a partir da língua de escolarização, explorando a língua que os alunos já conhecem para apoiar a compreensão da língua de ensino. Portanto, o exemplo destaca a intercompreensão como uma ferramenta que não apenas supera barreiras linguísticas imediatas, mas também promove reflexões metalinguísticas, contribuindo para a construção do aprendizado de outras línguas e conteúdos curriculares.

Na percepção da PROF1/MAT, a timidez é fruto de barreiras linguísticas (“Os alunos eram tímidos por causa dessas barreiras de línguas”). Santos (2023) aponta que a língua não é a única razão para os alunos migrantes se calarem e não se expressarem na sala de aula: o medo, a violência e a exclusão são elementos que colaboram para o silenciamento desses alunos em sala de aula. Conforme a

professora, eles sentiam dificuldade em fazer perguntas porque não compreendiam totalmente o que ela falava (“Eles tinham que perguntar, mas não entendiam muito o que eu falava”). Contudo, ao perceber que a incompreensão afetava a capacidade dos alunos migrantes de se comunicar e interagir na sala de aula, ela optou por utilizar a língua dos alunos (“tinha que falar, algumas vezes, algumas coisas em espanhol”). Nesse contexto, a expressão “tinha que falar” sugere que o uso do espanhol não era uma escolha livre, mas sim uma demanda da sala de aula plurilíngue. A timidez não parece ser percebida pela professora como uma característica intrínseca a eles, relacionada à sua personalidade ou cultura de origem, ou seja, não está relacionada a fatores individuais. A professora indica que a falta de conhecimento da língua de escolarização é o fator desencadeante da timidez. Para a docente, a incompreensão gera insegurança e inibição nos alunos, resultando em comportamentos tímidos.

A meu ver, a escolha da professora apresenta alguns pontos positivos. Em primeiro lugar, optar por utilizar a língua dos alunos representa uma abordagem que contraria o monolinguismo, fundamentado em relações de poder. Em segundo lugar, ao fazer uso do espanhol, a professora não apenas reconhece a riqueza linguística dos alunos, mas também demonstra um esforço em explorar e selecionar recursos linguísticos da língua deles. Essa atitude pode contribuir para um maior engajamento dos alunos, como também enriquece o ambiente educacional ao valorizar e incorporar a diversidade linguística presente na sala de aula.

A PROF3/ART relata outros aspectos importantes relacionados a incompreensão:

EXCERTO 13 - PROF3/ART

E tem uma questão na pronúncia. Eles [os venezuelanos falantes de espanhol] utilizam o “b” e o “v” simultâneo e com a mesma pronúncia e significado. Isso começou a mexer muito comigo, a dificuldade que esse garoto tinha, ele já tinha 13 anos e estava no quarto ano.

(Entrevista realizada em 09 de agosto de 2022.)

Durante o processo de aprendizado da escrita da língua portuguesa como língua materna, as palavras não são escritas da mesma forma que são faladas. Esse fenômeno é chamado de “transparência de uma língua” na ortografia, e essa clareza na relação entre som e escrita influencia diretamente o quão fácil ou difícil é o processo de alfabetização (Santos, 2023). Quanto mais semelhantes forem os sons

das letras e as letras escritas (grafemas), mais transparente é a ortografia. Por outro lado, se houver mais grafemas do que fonemas, a ortografia é considerada opaca ou irregular. No caso da língua portuguesa, a ortografia possui um nível intermediário de transparência, pois apresenta regularidades, mas também algumas letras representam mais de um som, ou alguns sons são representados por várias letras diferentes (Santos, 2023).

O fato de que, em espanhol, [b] e [v] não sejam fonemas distintos, realizando-se, em geral, do mesmo modo, se constitui como um desafio adicional durante o processo de alfabetização em língua portuguesa para as crianças migrantes falantes de espanhol. A professora percebe essa dificuldade linguística e expressa sua preocupação em relação a esse aluno específico, que, mesmo estando com 13 anos e matriculado no quarto ano, ainda enfrenta dificuldades de leitura tanto no espanhol quanto no português. Santos (2023) destaca a grande dificuldade, e talvez até mesmo a impossibilidade, que os professores enfrentam ao trabalhar com o ensino de português para crianças falantes de outras línguas. Isso pode envolver questões relacionadas à adaptação do currículo, metodologias de ensino, materiais didáticos e compreensão das particularidades linguísticas e culturais desses alunos.

Com base no relato, a percepção da professora parece ser caracterizada pela sensibilidade diante das dificuldades enfrentadas pelo aluno. Essa observação sugere que ela não apenas reconhece as dificuldades do aluno, mas também reage de maneira compreensiva.

EXCERTO 14 - PROF3/ART

O meu aluno venezuelano não sabia ler nem mesmo em espanhol e ainda tinha uma grande dificuldade [a língua portuguesa]. Naquele momento, eu estava tentando ajudá-lo, mas também não queria me sentir como um entrave, daí que eu fiquei sensibilizada a entender o lado dele, e não só o meu, entendeu, Nilmara?

(Entrevista realizada em 09 de agosto de 2022.)

O obstáculo está relacionado à dificuldade de alfabetizar o aluno migrante devido à diferença entre a língua de escolarização e a língua do aluno, especificamente o português. A professora parece estar consciente da importância de considerar que as crianças estão deixando suas nações juntamente com seus pais e familiares ou até sozinhas, enfrentando adversidades financeiras, econômicas, sociais e políticas muito

intensas, por isso é importante agir de forma sensível. Ela parece comprometida em criar um ambiente educacional que leve em consideração a complexidade das circunstâncias do aluno, buscando estratégias pedagógicas que considerem tanto as barreiras linguísticas quanto as dimensões sociais associadas à migração. Em seguida, após uma possível reflexão sobre a migração de crise, a professora parece reconhecer que impor a língua portuguesa como única forma de alfabetização pode representar mais um entrave para o aluno.

EXCERTO 15 - PROF3/ART

Eu não posso obrigar esse aluno a falar somente o português. Eu tenho que encontrar uma maneira de ensinar de modo que ele não se esqueça nunca a língua materna dele. Uma maneira em que ele possa conciliar... Foi essa a palavra que eu pensei: conciliar. Conciliar a língua materna dele, que no caso é o espanhol, como a nossa língua portuguesa. Então, eu entendi que eu precisava utilizar os dois recursos [a língua portuguesa e a língua espanhola] para chegar a um objetivo em comum, o aprendizado dele.

(Entrevista realizada em 09 de agosto de 2022.)

A professora aponta a necessidade de adaptação do seu modo de ensinar, indicando que ela estava em busca de estratégias adequadas para auxiliar o aluno de forma efetiva (“Eu tenho que encontrar uma maneira de ensinar de modo que ele não se esqueça nunca a língua materna dele”). Esse contexto revela a complexidade das barreiras linguísticas no ambiente escolar e a preocupação da professora em encontrar soluções que sejam inclusivas e respeitem as particularidades do aluno migrante.

O discurso da professora sugere a valorização do multilinguismo. Ela destaca a diversidade linguística do aluno e enfatiza a necessidade de encontrar uma maneira de ensinar que permita a manutenção de sua língua materna, o espanhol. A palavra “conciliar” ressalta a ideia de equilibrar as duas línguas, tratando-as como recursos valiosos para o aprendizado do aluno. Ao mencionar a utilização da língua portuguesa e do espanhol, a professora aponta para uma abordagem plurilíngue, alinhada com as definições de plurilinguismo presentes no CARAP e no QECR. Estes enfatizam o desenvolvimento de competências em várias línguas, entendendo que os aprendizes podem utilizar diferentes idiomas para alcançar objetivos comunicativos específicos.

Por outro lado, ela aponta uma postura não condizente com a sala de aula plurilíngue por parte de alguns professores.

EXCERTO 16 - PROF3/ART

O pior de tudo, ainda, é aquele professor que diz e continua dizendo até hoje que o aluno que entrar na sala dele tem que saber a língua portuguesa, que ele não vai fazer nada, não vai falar espanhol. Ainda tem esse pensamento retrógrado, infelizmente (PROF3/ART).

(Entrevista realizada em 09 de agosto de 2022.)

Esse discurso sugere uma postura excludente e preconceituosa em relação aos alunos migrantes falantes de outras línguas que não o português. A atitude relatada sugere uma lacuna na compreensão sobre a relevância da diversidade linguística e cultural no contexto educacional em que a professora atua. Como apontado pela PROF2/POR, no excerto 16, negar o uso do espanhol e restringir a comunicação somente ao português, contribui para a perpetuação do monolinguismo, dificultando sua participação ativa na sala de aula e, conseqüentemente, seu processo de aprendizagem.

O discurso da PROF3/ART encontra voz nas pesquisas de Morais (2007) e Magalhães (2010). Os autores destacam a frequente falta de sensibilização e preocupação em relação às diferenças culturais e linguísticas dos alunos migrantes. Isso resulta em um ambiente onde os discentes não se sentem incluídos e percebem que o espaço escolar não promove efetivamente a aprendizagem. Eles podem enfrentar a falta de aceitação por parte da comunidade escolar, bem como preconceito e violência. Segundo Magalhães (2010), essa situação evidencia a falha do Estado Brasileiro em garantir o direito humano universal à educação para os estudantes migrantes. Morais (2007) e Magalhães (2010) apontam para a necessidade de adotar uma abordagem no ensino formal de estudantes migrantes que seja mais abrangente, acolhedora e que demonstre respeito pela diversidade de experiências e origens desses alunos. Eles enfatizam a importância de considerar as particularidades dos estudantes migrantes para proporcionar um ensino mais eficaz.

A seguir, um outro excerto da entrevista:

EXCERTO 17 - PROF3/ART

NILMARA: Você conseguiu utilizar em suas aulas as duas línguas, português e espanhol?

PROF3/ART: Bem, especialmente para as crianças com mais dificuldade, eu me aproximo de 2 ou 3 delas para demonstrar visualmente. Trabalho buscando semelhanças, sabia? Utilizo o método da analogia.

NILMARA: Você pode dar um exemplo?

PROF3/ART: Claro, por exemplo, mostro uma cédula de identidade e pergunto em português se sabem o que é, para que serve e qual o termo em seus países. Eu peço para eles responderem em espanhol. Essa abordagem por aproximação, destacando semelhanças, facilita a compreensão, mostrando que o que está lá pode estar aqui e vice-versa, tornando as coisas menos complexas para eles.

(Entrevista realizada em 09 de agosto de 2022.)

De acordo com Câmara (2020), unir a necessidade de envolver os alunos com o interesse natural que eles apresentam pode ser uma maneira de promover outras práticas pedagógicas promissoras. O CARAP aponta que recursos internos e psicossociais, nomeados como as capacidades, disposições e conhecimentos do aprendiz, podem ser estimulados nos aprendizes a partir de práticas didáticas (Candelier, 2007). Em certa medida, a ação da professora sugere o desenvolvimento desses recursos internos e a consolidação desses recursos pode capacitar os alunos com dificuldades a mobilizar a aplicação prática das competências globais em situações de interação plurilíngue e pluricultural.

O relato da PROF3/ART aponta indícios de intercompreensão, especialmente ao se observarem as estratégias pedagógicas empregadas. Na percepção da professora, a abordagem por aproximação estabelece conexões entre o familiar e o novo, tornando o aprendizado menos complexo e mais acessível para eles (“Essa abordagem por aproximação, destacando semelhanças, facilita a compreensão, mostrando que o que está lá pode estar aqui e vice-versa, tornando as coisas menos complexas para eles”). Escudé e Calvo del Olmo (2019) consideram a estratégia de aproximação dos sentidos um processo que evita o bloqueio da comunicação. Em contraste com a ideia de ser um obstáculo, essa abordagem é entendida como um elemento positivo que contribui para o fluir do discurso e a atualização dos significados.

Ao empregar a estratégia de aproximação, a ação da professora parece fomentar reflexões metalinguísticas. Nesse sentido, essa abordagem se alinha à função mediadora da intercompreensão (Degache, 2021). Ao apresentar a cédula de identidade, ela sugere a construção de um ambiente propício para a análise e comparação entre as línguas presentes no repertório dos alunos e a língua de escolarização. Essa ação específica pode estimular reflexões metalinguísticas ao envolver os alunos em atividades que promovem a análise, comparação e transferência de conhecimento entre as línguas em questão.

A PROF3/ART parece abordar aspectos contrastivos, ao questionar sobre a cédula de identidade em português (“mostro uma cédula de identidade e pergunto em português”) e solicitar respostas em espanhol (“Eu peço para eles responderem em espanhol”), incentivando a comparação e a busca por equivalências entre os termos nos dois idiomas (“sabem o que é, para que serve e qual o termo em seus países”). Nesse momento, a professora poderia fazer uso desse contraste entre as línguas para estimular a reflexão sobre as diferenças linguísticas e a busca por equivalências entre os termos em outras línguas presentes nos repertórios dos alunos. Ao destacar semelhanças entre as palavras, é possível identificar padrões e similaridades entre as línguas dos repertórios dos alunos, por exemplo. Além disso, ao discutir o significado da cédula de identidade em vários idiomas, a reflexão metalinguística é ampliada para incluir considerações sobre contextos culturais diferentes, fomentando a educação para o plurilinguismo.

Em seguida, passo a outros dois exemplos de incompreensão, relatados pela PROF4/MTC. O primeiro está relacionado à mediação de uma palestra transmitida em uma plataforma *on-line*; o segundo se refere à comunicação na sala de aula. Neves (2018) relata que, tendo dificuldade em ensinar PLA para uma estudante síria matriculada em uma escola pública em Belo Horizonte, uma professora solicita ajuda à Faculdade de Letras da UFMG. A participação de uma professora trabalhando junto com a aluna no contraturno, promovendo o ensino do português nessa modalidade, é destacada como uma ação de política linguística decisiva para que a aluna se sinta acolhida no ambiente escolar. Assim como no caso da professora citada no estudo de Neves (2018), Gouveia (2019) aponta que professores podem enfrentar dificuldades devido à barreira linguística e necessitam de apoio para superá-la. No excerto abaixo, a PROF4/MTC relata a sua dificuldade com a língua espanhola durante a mediação de palestras transmitidas pelo YouTube.

EXCERTO 18 - PROF4/MTC

Algumas palestras eram transmitidas através do YouTube. Os alunos migrantes interagem no chat, o que tornava mais fácil para eu compreender suas perguntas. Se houvesse alguma dúvida, eu recorria ao Google Tradutor para entender o que estavam querendo dizer. Além disso, sempre solicitava à palestrante para esclarecer as dúvidas dos alunos. Eu dizia: “Olha, eles estão perguntando isso, gostaria que você abordasse esse tema”. Isso já facilita bastante. Pelo menos na escrita, sempre tive facilidade em me comunicar em espanhol.

(Entrevista realizada em 10 de agosto de 2022.)

A meu ver, o principal problema com essa ação é a necessidade constante de tradução para compreender as perguntas dos alunos migrantes no chat. Ao depender do Google Tradutor, há o risco de interpretações imprecisas, o que pode levar a respostas inadequadas ou incompletas por parte da palestrante. Essa incompreensão pode comprometer a eficácia da comunicação e a compreensão do conteúdo das palestras, resultando em uma possível falta de assimilação do conhecimento pelos alunos migrantes. Seria mais eficiente buscar estratégias de comunicação que promovam a compreensão, minimizando a dependência de traduções e favorecendo a participação plena dos alunos migrantes.

Para superar a incompreensão, seria necessário implementar estratégias que facilitassem a comunicação entre a palestrante e os alunos migrantes. A meu ver, a estratégia mais adequada para o contexto escolar que recebe alunos migrantes seria a estruturação de palestras nas línguas do repertório dos alunos. Essa prática alinhada à natureza plurilíngue do ambiente escolar pode enriquecer a experiência de aprendizado ao reconhecer e integrar as diferentes línguas presentes na comunidade escolar.

A perspectiva das abordagens plurais valoriza a coexistência e interação de diferentes línguas, reconhecendo que a aprendizagem não ocorre em compartimentos estanques, mas sim de maneira integrada (Candelier, 2009). Nesse contexto, a alternância entre português e espanhol durante as palestras permite que os alunos migrem fluidamente entre suas línguas de origem e a língua de escolarização. Ao adotar uma abordagem plural, reconhecemos que os alunos migrantes trazem consigo uma bagagem linguística diversificada, e a interação bilíngue nas palestras permite que essa diversidade seja não apenas reconhecida, mas também celebrada. Além disso, a abordagem plural destaca a importância de criar ambientes inclusivos, nos quais cada aluno se sinta valorizado por suas competências linguísticas.

Considerando a ênfase destacada pela professora no domínio da comunicação em espanhol (“Pelo menos na escrita, sempre tive facilidade em me comunicar em espanhol”), prossegui com a entrevista para investigar de que maneira as línguas eram utilizadas no contexto da sala de aula.

EXCERTO 19 - PROF4/MTC

NILMARA: Que línguas os alunos migrantes usavam para se comunicar na sala de aula?

PROF4/MTC: Eles se comunicavam misturando um pouco de português com espanhol.

NILMARA: E como você lidava com isso?

PROF4/MTC: Bem, eu perguntava, “O que você quer dizer com isso?” Eu tentava colocar por escrito em português no quadro e questionava se era isso mesmo que eles estavam tentando expressar. Os alunos respondiam, “Sim, é exatamente isso!”. Eu sempre me esforçava para garantir que eles compreendessem completamente, reformulando quando necessário para confirmar se era a informação que buscavam.

(Entrevista realizada em 10 de agosto de 2022.)

No contexto descrito, o uso de uma “mistura” entre o português e o espanhol parece ter facilitado a comunicação ao permitir que a professora entendesse as intenções dos alunos. Quando os alunos expressavam suas ideias em uma combinação de português e espanhol, a professora adotava estratégias como perguntar diretamente “O que você quer dizer com isso?” e, em seguida, transcrever a informação no quadro em português. Na percepção da professora, essa abordagem visava confirmar se a sua interpretação estava correta. Os alunos, ao responderem afirmativamente, indicavam que a professora havia compreendido adequadamente, destacando a eficácia do portunhol como meio de comunicação entre eles. Essa prática reforça a adaptabilidade e a flexibilidade linguística para garantir uma compreensão precisa.

Devido à falta de formação específica, a professora recorre ao colega com formação em espanhol para lidar com as demandas linguísticas da sala de aula, destacado no excerto abaixo.

EXCERTO 20 - PROF4/MTC

Contamos com a presença de um professor de espanhol que é originário da Venezuela. Sempre que surge a necessidade, ele se junta a nós para oferecer suporte na compreensão da língua espanhola. Essa colaboração é muito enriquecedora, pois o professor, coincidentemente, é venezuelano, o que simplifica bastante o processo (PROF4/MTC).

(Entrevista realizada em 10 de agosto de 2022.)

A professora ressalta obstáculos na compreensão da língua espanhola, falada pelos alunos migrantes. A superação desses desafios parece ser amenizada a partir da colaboração do professor de espanhol. A origem venezuelana desse professor é percebida como um recurso valioso. Em primeiro lugar, a professora pode

considerar que a nacionalidade do professor “simplifica bastante o processo” devido à vivência e à familiaridade dele com a cultura venezuelana, que, na sua percepção, podem proporcionar uma compreensão mais profunda da língua espanhola no contexto específico dos alunos migrantes provenientes desse país (“o professor, coincidentemente, é venezuelano, o que simplifica bastante o processo”). A colaboração entre esses docentes, além de uma resposta prática à incompreensão, parece representar um compromisso com a valorização e a promoção das diversas línguas presentes na comunidade escolar. A didática do plurilinguismo sugere que a abordagem colaborativa é essencial para criar um ambiente educacional inclusivo, no qual as diferentes línguas não são apenas toleradas, mas celebradas como expressões ricas da diversidade cultural e linguística (Candelier *et al.*, 2007). Essa colaboração pode refletir o reconhecimento de que as línguas não são obstáculos, mas recursos que enriquecem o processo educativo.

A meu ver, a presença de uma representatividade linguística e cultural diversificada no corpo docente favorece uma sensação de pertencimento entre os alunos. A colaboração entre docentes que dominam diferentes línguas, exemplificada pela parceria entre a professora de Metodologia do Trabalho Científico e o professor de Espanhol, pode ser interpretada como uma prática alinhada à promoção do plurilinguismo na instituição de ensino em questão. Ao unirem esforços, esses educadores podem desenvolver estratégias pedagógicas que levam em consideração a diversidade linguística presente na sala de aula, adaptando métodos e materiais de ensino para atender às necessidades específicas dos alunos. Além disso, a integração da função imersiva na compreensão da língua espanhola poderia ter sido uma abordagem valiosa.

Na perspectiva da função imersiva, a interação é o foco central. Nessa concepção, a ênfase recai sobre a ação, especialmente por meio da implementação de projetos colaborativos. Segundo Degache (2016, p. 10), a eficácia da intercompreensão como prática pedagógica requer a elaboração e execução de projetos que envolvam a produção conjunta em diferentes línguas. A participação ativa em tais projetos proporciona uma imersão imediata do aprendiz em interações plurilíngues ricas e intensivas, tanto na modalidade escrita quanto oral. Essa abordagem não apenas estimula a motivação, revitalizando o desejo de aprender, mas também atende às necessidades e à autenticidade das trocas *online*, além de

promover o incentivo intercultural. A imersão proposta por esse tipo de abordagem, centrada na implementação de projetos colaborativos, fomenta a “comunicação entre falantes de línguas próximas, nos quais cada indivíduo se empenha em compreender as línguas dos outros e ser compreendido na(s) sua(s) própria(s) língua(s)” (Degache, 2016, p. 10).

Considero relevante destacar outra perspectiva, desta vez fornecida pela PROF1/MAT, sobre a contribuição de um professor de espanhol, que, neste caso, é brasileiro. Na minha percepção, o professor venezuelano de espanhol pode compartilhar experiências culturais e linguísticas, mas é importante reconhecer que ambos têm o potencial de contribuir com ações bem-sucedidas, considerando que isso depende, em certa medida, de sua disposição para se adaptarem e inovarem no contexto educacional.

Como veremos na análise do excerto abaixo, no processo de produção da entrevista em que alunos brasileiros produzem perguntas direcionadas a alunos venezuelanos, é possível notar a contribuição da intercompreensão.

EXCERTO 21 - PROF1/MAT

PROF1/MAT: O objetivo da entrevista é levar os alunos brasileiros a ouvir as vozes dos alunos migrantes e, desse modo, contribuir com a compreensão de suas demandas e de seus conflitos.

NILMARA: Você pode detalhar o desenvolvimento dessa atividade?

PROF1/MAT: As perguntas foram formuladas em português pelos alunos brasileiros, durante a minha aula. Na aula do professor de espanhol, as perguntas foram traduzidas em colaboração com os alunos venezuelanos. Os alunos formaram duplas entre brasileiros e venezuelanos para a tradução das perguntas. Nessa dinâmica, os brasileiros falavam em português e os venezuelanos em espanhol. Em seguida, as duplas foram trocadas para que os alunos brasileiros pudessem entrevistar os venezuelanos. Os brasileiros foram convidados a ler e a ouvir as respostas em espanhol.

(Entrevista realizada em 08 de agosto de 2022.)

A tradução pode ser caracterizada de diferentes maneiras. Uma delas, talvez a mais disseminada socialmente, coloca o tradutor como responsável pelo transporte de significados entre a língua A e a língua B e, conseqüentemente, pela estabilização do sentido (Arrojo, 2007). Entretanto, sabe-se que, quando se trata do acolhimento linguístico, a tradução deve ultrapassar o procedimento técnico de transferir significados de um código linguístico para outro, pois está em jogo, como aponta Bassnett (2003, p. 9), “um processo de negociação entre textos e entre culturas”. O QECR (Conselho da Europa, 2018) caracteriza a tradução como uma forma de

mediação interlinguística, parte de um conjunto mais amplo de atividades de mediação que incluem recepção, produção, resumo e elaboração de relatórios. Aqui, a tradução é vista como uma atividade que envolve não apenas a transferência de palavras, mas também a criação de pontes entre culturas e idiomas. O tradutor é descrito como um agente social que facilita a comunicação e o aprendizado, colabora na construção de novos significados e promove a compreensão e a criação de significados. Além disso, a tradução é reconhecida por seu papel na disseminação do conhecimento e na promoção da diversidade cultural e linguística.

A tradução e a intercompreensão, colocadas em diálogo, parecem facilitar o caminho de interação bilíngue entre a PROF1/MAT, o professor de espanhol e os alunos que convivem no espaço escolar. No relato, a professora parece utilizar os conhecimentos prévios e os laços de parentesco entre línguas da mesma família. Muñoz (2020) aponta que a intercompreensão é descrita como um processo que busca aumentar a consciência e melhorar o entendimento que os alunos já possuem, facilitando a transferência de conhecimentos de um idioma para outro(s). Isso implica que, quando os alunos têm conhecimento prévio de uma língua, eles podem usá-lo como uma ponte para aprender e compreender outras línguas relacionadas. Além disso, para Escudé e Calvo del Olmo (2019), a intercompreensão pode ocorrer de forma que nenhum falante precise ceder sua língua para que a comunicação aconteça. Logo, cada falante escolhe sua forma de falar e ambos tentam o processo de intercompreensão. Segundo o autor, esse processo é democrático e eficaz.

Durante a aula do professor de espanhol, ocorre a prática de tradução colaborativa das perguntas, sugerindo a participação ativa dos alunos venezuelanos e dos alunos brasileiros. A formação de duplas destaca a interação entre alunos que falam línguas diferentes, realçando a intercompreensão à medida que trabalham juntos para entender e traduzir as questões. Os brasileiros falam em português, enquanto os venezuelanos respondem em espanhol, e, em colaboração com o professor de espanhol, é ampliada a capacidade de compreender e se expressar em contextos multilíngues. A troca subsequente das duplas permite que os alunos brasileiros conduzam entrevistas aos venezuelanos, utilizando a língua espanhola.

A professora disponibilizou o material de um aluno para ilustrar as perguntas contidas nas entrevistas. Nele, há, também, as respostas de um aluno venezuelano.

Figura 9 – Entrevista entre aluno brasileiro e aluno venezuelano

¿Cuál es su nombre?

Xxxxxxxxxx

¿De cuál ciudad de Venezuela es usted?

Estado Bolívar, Ciudad Bolívar.

¿Cuántos días le llevó llegar aquí?

Un día.

¿Cuál fue su mayor dificultad para llegar aquí?

Sacar permisos en la frontera.

¿Está recibiendo algún apoyo? ¿De quién?

No.

¿Tiene alguna profesión? ¿Cuál?

Sí. Músico.

¿Cuál es su mayor necesidad por el momento?

Fonte: Acervo pessoal da professora de matemática.

A produção da entrevista foi motivada pelas questões discutidas no primeiro e no segundo capítulo da tese, na qual a PROF1/MAT abordou temas relacionados ao significativo fluxo migratório, com destaque para a matrícula de crianças e adolescentes migrantes venezuelanos, e às situações de discriminação, especificamente a xenofobia. No acervo pessoal, ela relata que os alunos responsáveis pela elaboração da entrevista conviviam diariamente com colegas venezuelanos, testemunhando as dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem e compreensão de uma segunda língua. A professora destaca, no acervo pessoal, que a entrevista foi conduzida em duplas, entre colegas da mesma sala de aula, visando aproximá-los e minimizar eventuais desconfortos que poderiam surgir durante o processo de entrevista.

As perguntas indicam a exploração de diversos temas, como a cidade de origem, a jornada até Boa Vista, os desafios enfrentados na fronteira, o suporte recebido (ou a falta dele), a ocupação profissional, as necessidades atuais e a disposição de estabelecer residência permanente na cidade. Ao apresentar essas perguntas, a professora proporcionou um espaço para os alunos compartilharem suas vivências, dificuldades e aspirações. Observando as questões 4 (“¿Cuál fue su mayor

dificultad para llegar aquí?”), 5 (“¿Está recibiendo algún apoyo? ¿De quién?”) e 7 (“¿Cuál es su mayor necesidad por el momento?”), encontramos respostas com negativas contundente: **no** e **ninguna**, respectivamente. Pode-se pressupor duas hipóteses. A primeira é que esse aluno é um migrante que não está em situação de vulnerabilidade social e, por isso, não precisa de apoio e não passa por necessidades no momento. A segunda é que perguntas desse tipo podem ser tomadas como invasivas pelo que, talvez, em razão de sua vulnerabilidade social e de ter pouco ou nenhum recurso financeiro, se sente diminuído a ponto de não informar suas necessidades. Além disso, as respostas negativas às perguntas sobre dificuldades podem significá-los pelo “discurso da falta” (Diniz e Neves, 2018). Este discurso, de acordo com os autores, deriva de um modelo “autônomo” de letramento, que negligencia as complexidades socioculturais e linguísticas dos alunos migrantes. Portanto, pode-se argumentar que a hesitação dos alunos em expressar suas necessidades e desafios pode estar refletida não apenas em sentimentos de vergonha ou diminuição, mas também em uma estrutura educacional que não reconhece adequadamente suas realidades linguísticas e culturais.

A meu ver, essas respostas sugerem a necessidade de uma abordagem mais sensível e contextualizada ao entrevistar indivíduos em situações de migração e refúgio. O espaço educacional, idealmente um local seguro e acolhedor, deve ser cuidadosamente preparado para facilitar a expressão de experiências traumáticas ou desafiadoras, reconhecendo a complexidade das emoções e das realidades vivenciadas por esses alunos. Assim, as entrevistas podem se tornar não apenas um meio de coletar informações, mas também uma oportunidade para proporcionar apoio, compreensão e, eventualmente, soluções para as dificuldades enfrentadas por esses indivíduos.

A PROF1/MAT relata outra prática de tradução que, também, pode indicar indícios de intercompreensão. A ação se refere à confecção de placas traduzidas em espanhol para identificação das dependências da escola em que atua a PROF1/MAT.

EXCERTO 21 - PROF1/MAT

PROF1/MAT: Eu comecei a criar placas para toda a escola, fizemos isso em conjunto, tanto com meus alunos brasileiros quanto com os venezuelanos (PROF1/MAT).

NILMARA: Em quais idiomas as placas foram produzidas?

PROF1/MAT: Eu fiz questão de incluir ambas as línguas. Por exemplo, para “sejam bem-vindos!”, eu conversava em português com os alunos sobre o significado dessa expressão e perguntava aos alunos venezuelanos a expressão correspondente em espanhol. Quando alguém entrava na escola, encontrava informações tanto em espanhol quanto em português. Iniciamos um projeto de identificação em toda a escola, e as placas foram feitas nas duas línguas, português e espanhol.

(Entrevista realizada em 08 de agosto de 2022.)

O modo como a professora mobiliza as línguas para a criação de placas na escola aponta uma abordagem com potencial para integrar alunos brasileiros e alunos venezuelanos. Esse empenho pode ser percebido na afirmação “Eu fiz questão de incluir ambas as línguas [português e espanhol]”. A frase “Eu conversava em português com os alunos sobre o significado dessa expressão e perguntava aos alunos venezuelanos a expressão correspondente em espanhol” exemplifica como a atividade parece transcender a simples tradução de palavras. Esse trecho do discurso da professora sugere o reconhecimento da diversidade de experiências dos alunos venezuelanos, o que pode proporcionar um espaço para compartilhar e valorizar suas origens culturais.

A contextualização da educação para o plurilinguismo é enfatizada quando a professora destaca que “Quando alguém entrava na escola, encontrava informações tanto em espanhol quanto em português...”. Esse aspecto sublinha a importância da intercompreensão no contexto educacional. É importante ressaltar o trecho “Iniciamos um projeto de identificação em toda a escola, e as placas foram feitas nas duas línguas, português e espanhol.” Essa decisão de implementar um projeto abrangente e bilíngue aponta o comprometimento com a colaboração entre as diferentes comunidades linguísticas na escola, destacando a intercompreensão como uma ferramenta importante para essa integração.

A meu ver, essa iniciativa vai além de simplesmente facilitar a orientação dos alunos venezuelanos; ela os envolve ativamente, promovendo uma reflexão sobre as escolhas linguísticas e as sutilezas culturais incorporadas nas palavras utilizadas. Adicionalmente, a prática da professora se destaca como um exemplo inspirador de como a intercompreensão tem o potencial de facilitar a comunicação nas salas de aula linguisticamente complexa e de impulsionar a integração e a colaboração dentro do ambiente educacional em contexto de migração. A Figura 10 disponibilizada pela professora apresenta as placas traduzidas.

Figura 10 – Placas bilíngues



Fonte: Acervo pessoal da professora de matemática.

As palavras ressaltadas na Figura 10, que indicam a identificação das salas com base nos laços de parentesco entre o português e o espanhol, servem como exemplo do histórico-cultural compartilhado entre essas línguas românicas. A PROF1/MAT compartilhou uma imagem na qual é possível observar, de maneira prática, como uma das placas desempenha um papel significativo no estímulo à educação para o plurilinguismo.

Quadro 9 – Laços de parentesco linguístico em placas de identificação

PORTUGUÊS	ESPAÑHOL	PARENTESCO LINGUÍSTICO
Direção	Dirección	O sufixo “-ção” em português e “-ción” em espanhol são padrões de formação de substantivos a partir de verbos em latim.
Orientação pedagógica	Orientación pedagógica	
Coordenação	Coordenación	
Refeitório	Refectório	A presença da letra “c” em “refectório” e em “lectura” pode ser atribuída à evolução histórica da palavra, mantendo uma correspondência com o latim “refectorium” e “lectura”, respectivamente.
Sala de leitura	Sala lectura	

Fonte: A autora.

O parentesco linguístico entre o português e o espanhol descrito no quadro 10 aponta para a compreensão de que cada palavra é um produto da sua própria trajetória etimológica e fonética, resultando em uma diversidade que enriquece o

léxico das línguas. Para os novos alunos venezuelanos que chegarem na escola e para os alunos de outras turmas que não participaram da atividade, os laços de parentesco entre o português e o espanhol podem valer-se da intercompreensão: baseando-se no contexto em que as placas estão inseridas, torna-se possível a compreensão de aspectos relevantes da língua adicional. Os professores podem estimulá-los a isso, como também os alunos podem perceber e fazer essa reflexão metalinguística de maneira autônoma.

Na produção da entrevista e na confecção das placas, a tradução parece ser utilizada como meio, e não como fim. Isso sugere que a tradução não foi empregada apenas como uma prática linguística, mas como uma ação que pode ampliar a comunicação entre falantes de diferentes línguas. A meu ver, a intercompreensão, referindo-se à habilidade de compreender e ser compreendido em diferentes línguas, pode ser potencializada pelo ato de traduzir.

Na análise dessas ações, é possível observar a presença de elementos característicos da função imersiva, com destaque para a ação prática e a interação como foco central. Na percepção da professora, os alunos estavam ativamente envolvidos na compreensão e comunicação em diferentes línguas, incluindo português e espanhol. Na ação relacionada à entrevista, a interação entre os alunos brasileiros e venezuelanos sugere uma imersão prática nas línguas, tanto na modalidade escrita (tradução das perguntas) quanto na modalidade oral (entrevistas). A interação colaborativa entre os pares, juntamente com a alternância entre línguas durante as atividades de tradução e a troca de papéis nas entrevistas, parece ter proporcionado uma experiência de intercompreensão. Neste cenário, os alunos se envolveram tanto na compreensão quanto na expressão em distintas línguas - português e espanhol. Essa dinâmica fomentou um ambiente de aprendizado contínuo, no qual os estudantes não apenas aprimoraram suas habilidades linguísticas, mas também desenvolveram uma sensibilidade intercultural, essencial para a comunicação eficaz em um mundo cada vez mais globalizado.

Ollivier (2013) e Degache (2018) destacam duas dimensões distintas de intercompreensão com base no tipo de utilização: a interativa e a receptiva. Considerando essas dimensões, nas ações da professora, a dimensão mais aparente é a intercompreensão interativa. A colaboração entre as duplas, a tradução de perguntas e respostas, a troca de papéis para entrevistas e a leitura/audição das

respostas em espanhol pelos alunos brasileiros indicam uma interação direta entre os participantes, caracterizando a IC interativa. A dimensão de intercompreensão receptiva também pode ser percebida, especialmente quando os alunos brasileiros estão ouvindo as respostas em espanhol.

Dessa forma, como apresentei nesta subseção, a contribuição da intercompreensão no acolhimento de alunos migrantes pode ser notada nas atividades promovidas pelas professoras. Isso engloba a função mediadora da intercompreensão que atua como facilitadora na compreensão entre diferentes línguas e culturas, e a função imersiva que promove uma abordagem prática e intensiva no uso das línguas. Essas funções, se combinadas, contribuem significativamente para o desenvolvimento da competência plurilíngue dos alunos. Além disso, a prática de tradução é percebida como um vetor para a intercompreensão entre línguas afins. Além disso, ressalto a importância da intercompreensão interativa, enfatizando especialmente a interação dinâmica e colaborativa.

Na próxima seção, analiso atividades que integram a intercompreensão a uma disciplina linguística, o Português, e a uma disciplina não linguística, a Matemática.

6.2.2 Intercompreensão integrada

Nesta subseção, eu apresento o modo como a intercompreensão é integrada às disciplinas de Matemática e de Português, com ênfase na relevância das conexões entre os conhecimentos específicos das atividades conduzidas pelas professoras e as línguas faladas pelos alunos, especialmente português e espanhol. As análises das entrevistas seguem as orientações de Escudé (2011) e Fonseca e Gajo (2014), que consideram a mobilização linguística um elemento-chave para os alunos acessarem efetivamente a aprendizagem dos conteúdos específicos de cada disciplina. Na disciplina de Matemática, a professora incorpora a intercompreensão ao ensino de matemática financeira, funções de primeiro grau e resolução de problemas. Na esfera das Artes Integradas, a docente destaca a intercompreensão integrada à brincadeira conhecida como amarelinha. Por sua vez, a professora de português elaborou atividades que promovem a leitura e a produção textual em três línguas (português, espanhol e inglês), promovendo, assim, a abordagem integrada da intercompreensão.

6.2.2.1 Intercompreensão integrada à disciplina de matemática

A seguir, apresento a análise do trecho em que a professora compartilha a socialização de conhecimentos sobre a migração de crise, utilizando como base a Matemática Financeira. Este campo específico, conforme destacado por Araújo (1992), é uma ramificação da Matemática Aplicada que se dedica a investigar o valor do dinheiro ao longo do tempo. Além de seu caráter técnico, a Matemática Financeira assume um papel de destaque em nossa sociedade, contribuindo significativamente para a formação cidadã dos alunos.

A PROF1/MAT relata ter conduzido explicações acerca da inflação na Venezuela e os desdobramentos decorrentes da desvalorização da moeda.

EXCERTO 22 - PROF1/MAT

Nos anos iniciais, começávamos a abordar conceitos de matemática de uma maneira prática. Pegávamos 1 kg de arroz e, ao longo de uma ou duas semanas, envolvíamos os alunos no exercício de calcular porcentagens. Diariamente, acompanhávamos o aumento no preço do arroz, que em alguns casos chegava a aumentar vinte e cinco por cento de um dia para o outro. Essa abordagem proporcionava aos alunos uma compreensão dos desafios enfrentados na Venezuela. Eles começavam a questionar as razões por trás da migração em massa desse país. Sentíamos a necessidade de acolher, apesar das limitações econômicas de Roraima.

(Entrevista realizada em 08 de agosto de 2022.)

A professora, ao tratar de conteúdos de matemática financeira (porcentagem) de modo contextualizado com situações reais (inflação na Venezuela), amplia a oportunidade para que os alunos aprendam sobre temas pertinentes, a exemplo da migração de crise. Na percepção da professora, a explicação das causas (crise econômica) e das consequências da inflação na Venezuela (aumento constante no preço dos alimentos) contribuiu para a compreensão de que os venezuelanos foram forçados a migrar (“Essa abordagem proporcionava aos alunos uma compreensão dos desafios enfrentados na Venezuela”). Nesse processo, a professora levou para a sala de aula moedas dos dois países para comparar a quantidade de real (moeda brasileira) equivalente ao bolívar (moeda venezuelana), como ilustra a Figura 11 abaixo.

Figura 11 – Intercompreensão integrada ao ensino de matemática



Fonte: Acervo pessoal da professora de matemática

Na Figura 11, uma aluna apresenta a moeda brasileira de 1 real e, em primeiro plano, a cédula venezuelana de 10 mil bolívares. A professora não especifica se o câmbio entre essas moedas foi apenas introduzido para representar o aumento da inflação na Venezuela ou se, adicionalmente, as línguas foram mobilizadas. No entanto, é possível identificar contribuições da integração da intercompreensão na disciplina de Matemática.

Em primeiro lugar, como a professora de Matemática é motivada pelo intenso fluxo migratório e pela xenofobia percebida na sociedade roraimense, a intercompreensão tem o potencial de promover um ambiente que valoriza a diversidade linguística e cultural dos alunos. Ao reconhecer as diferentes línguas e culturas presentes na sala de aula, os alunos são incentivados a dialogar e aprender com suas diferenças. O diálogo entre línguas parentes pode aumentar a motivação e o engajamento dos alunos, visto que eles são direcionados a perceberem a relevância dos números em situações do mundo real.

Em segundo lugar, intercompreensão integrada ao contexto do ensino de Matemática é uma estratégia que pode ter um impacto significativo no processo de aprendizado dos alunos. Essa abordagem permite que os alunos explorem os conceitos matemáticos em diferentes línguas, analisando os termos e números presentes em cédulas e moedas de diferentes países. O processo de comparar e contrastar a escrita e a pronúncia dos números em diferentes línguas desafia os alunos a identificar padrões linguísticos e regras de formação de números. Essa análise vai ao encontro da ênfase de Escudé (2013), no sentido de reconhecer e aplicar padrões, o que pode fortalecer suas habilidades matemáticas, uma vez que a

matemática frequentemente envolve a identificação de padrões e a aplicação de regras.

Uma segunda atividade é disponibilizada pela professora de Matemática, relacionada à função de 1º grau. No excerto abaixo, há indícios da intercompreensão integrada à matemática, visto que a professora parece didatizar o contato entre diferentes línguas com o objetivo de construir conhecimentos matemáticos mais explícitos. De acordo com Fonseca e Gajo (2014), o termo *conhecimento explícito* indica uma compreensão que não se limita à simples transmissão de informações, mas a construção gradual por meio de questionamentos e hipóteses, resultando em um entendimento mais fundamentado.

EXCERTO 23 - PROF1/MAT

PROF1/MAT: Trabalhamos a função do 1º grau para resolver problemas matemáticos elaborados em sala de aula. Julgamos necessário para o uso desse conceito a utilização de pesquisa sobre a realidade dos próprios alunos. As pesquisas são socializadas em duplas ou trios e em seguida elaboram e resolvem as situações problemas.

NILMARA: Quais línguas foram mobilizadas durante essa atividade?

PROF1/MAT: Eu adotava o português e o espanhol. Diante de conceitos mais difíceis, eu fazia questão de repetir a explicação diversas vezes, questionando até ter a certeza de que todos compreenderam. A prática de questionar algumas vezes em espanhol, especialmente ao revisar os conteúdos, tornou-se uma rotina na minha sala de aula. Eu percebi que isso reforçava a compreensão dos conceitos matemáticos e estimulava os alunos brasileiros e migrantes a praticar uma língua estrangeira [espanhol e português, respectivamente].

(Entrevista realizada em 08 de agosto de 2022.)

A partir dos dados fornecidos, a professora relata utilizar o português e o espanhol para envolver os alunos na resolução de “problemas matemáticos” elaborados em sala de aula. Essa abordagem parece incorporar a utilização de dados provenientes da realidade dos alunos, destacando a relação entre os conceitos matemáticos e as experiências práticas dos estudantes (“a utilização de pesquisa sobre a realidade dos próprios alunos”). Fonseca e Gajo (2014) apontam a importância desse processo pedagógico, indicando que tornar a interação linguística mais do que uma simples troca de informações é crucial para a construção de conhecimentos mais fundamentados. A professora didatiza o contato entre as línguas de várias maneiras ao longo das atividades.

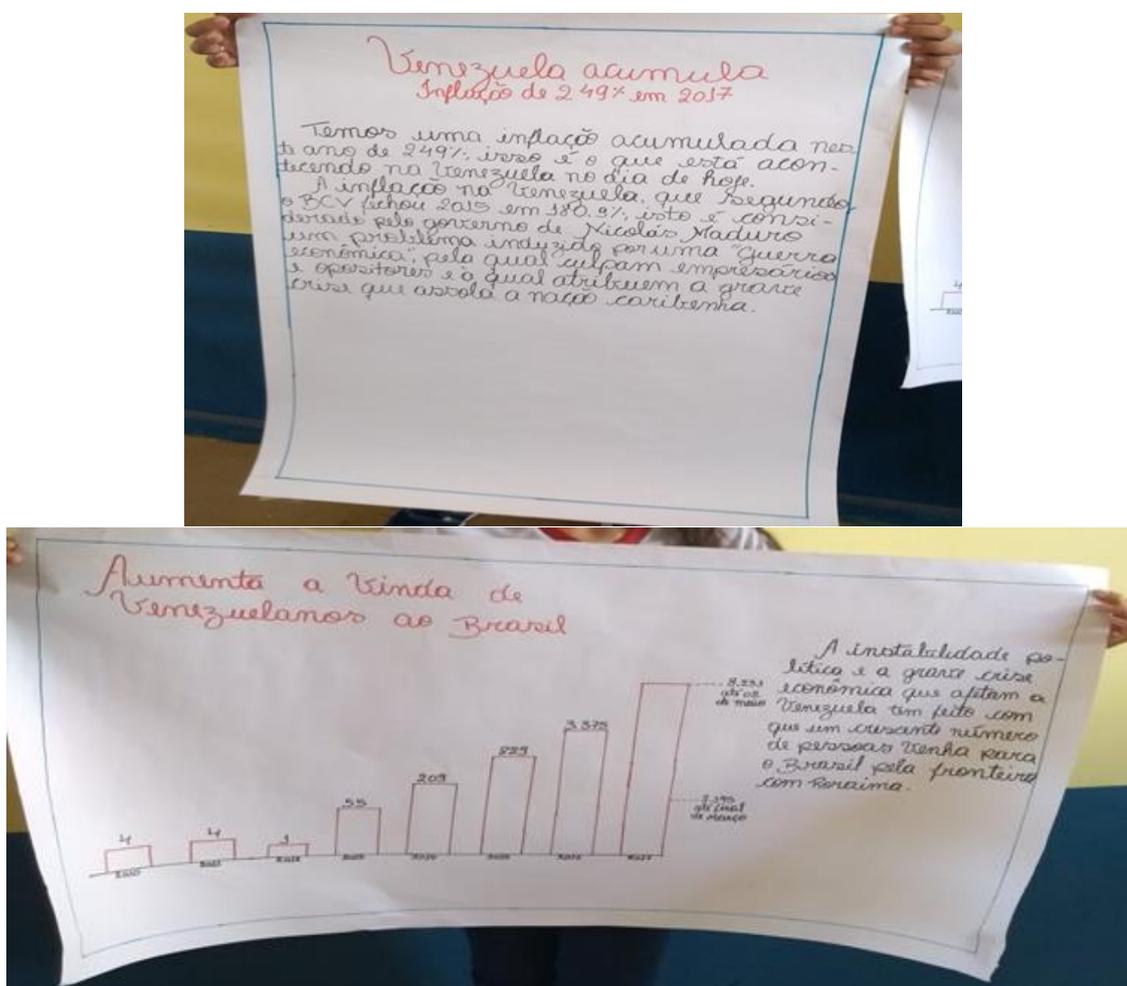
Primeiramente, ela destaca o uso tanto do português quanto do espanhol durante as aulas, conforme explicitado: “Eu adotava o português e o espanhol”. Essa escolha sugere a prática de permitir que ambas as línguas desempenhem papéis ativos no processo de ensino. A repetição das explicações em espanhol, especialmente ao lidar com conceitos mais complexos, reflete um esforço intencional da professora em assegurar a compreensão dos alunos, como indicado por suas palavras: “Diante de conceitos mais difíceis, eu fazia questão de repetir a explicação diversas vezes, questionando até ter a certeza de que todos compreendiam”. Esse método reforça a didatização ao criar um ambiente onde o conhecimento é construído gradualmente por meio de repetição e questionamento. Além disso, na percepção da professora, a prática de questionar em espanhol durante a revisão dos conteúdos cria uma rotina que estimula os alunos brasileiros e migrantes a praticarem ambas as línguas: “Eu percebi que isso reforçava a compreensão dos conceitos matemáticos e estimulava os alunos brasileiros e migrantes a praticar uma língua estrangeira [espanhol e português, respectivamente]”. Essa prática vai ao encontro do princípio da intercompreensão integrada, que busca fomentar o uso ativo de línguas adicionais como parte integrante do processo de aprendizagem (Escudé, 2011; Fonseca, 2013; Fonseca e Gajo, 2014).

No acervo pessoal, como resultado das pesquisas compartilhadas, a professora incluiu uma declaração apresentada por um aluno venezuelano (“As pesquisas são compartilhadas em duplas ou trios e, em seguida, elaboram e resolvem as situações-problema”). Essa afirmação está alinhada com a proposta da professora de combater a xenofobia por meio da promoção da educação plurilíngue: “Las diferencias sociales suelen provocar discórdias, mas sin embargo son nuestras diferencias las que nos unen como personas”. A frase aponta a capacidade do aluno de refletir sobre questões sociais complexas. Isso sugere que a didatização do contato linguístico pode ter contribuído com a promoção de uma compreensão mais profunda e contextualizada dos temas discutidos em sala de aula. Essa ação, representada pela produção do aluno migrante, vai ao encontro da proposta da professora de combater a xenofobia por meio da educação para o plurilinguismo.

A educação para o plurilinguismo, conforme delineada pelo QECR (Conselho da Europa, 2001), enfatiza a importância de superar a tendência nas práticas educacionais de dividir o conhecimento em segmentos distintos e isolados, como

diferentes disciplinas escolares sem interconexão. Ao descompartmentar a disciplina de Matemática, a professora promove uma abordagem pedagógica que valoriza e conecta as línguas e culturas presentes em sua sala de aula. Assim como as diferenças sociais podem levar a uma maior compreensão e cooperação entre pessoas de origens diversas quando são abordadas com respeito e compreensão, as diferenças linguísticas e culturais também podem ser vistas de forma construtiva quando as pessoas as reconhecem e valorizam (Fonseca, 2013; Fonseca e Gajo, 2014). Além da frase escrita em espanhol, é possível notar o uso do português em outras apresentações.

Figura 12 – Cartazes sobre a crise na Venezuela



Fonte: Acervo pessoal da professora de matemática.

Esses cartazes indicam que a interação entre línguas e matemática parece resultar em uma compreensão mais detalhada do assunto estudado (Fonseca e Gajo,

2014). O resultado das pesquisas sobre a realidade dos migrantes venezuelanos aponta para uma abordagem interdisciplinar, integrando o aprendizado da matemática (produção de gráfico) com questões sociais (migração de crise). Além disso, a frase escrita em espanhol e os cartazes em português indicam uma abordagem que integra as línguas, português e espanhol, ao ensino de matemática, incorporando atividades que envolvem leitura (informações sobre a crise na Venezuela), escrita (produção de cartazes) e oralidade (apresentação das pesquisas) na mesma situação de ensino-aprendizagem.

Em contextos em que as línguas são da mesma família linguística, a intercompreensão exige um equilíbrio entre transparência (facilidade de compreensão) e opacidade (complexidade) no processo, uma dinâmica equilibrada que é considerada um catalisador para a colaboração efetiva entre diferentes línguas e disciplinas (Fonseca; Gajo, 2014). No âmbito desse equilíbrio, a negociação de conhecimento durante as interações torna-se central para a construção das noções estudadas, sendo que, quanto mais esse conhecimento negociado desempenha um papel central, mais relevante se torna a interação dinâmica entre as dimensões linguísticas e disciplinares do conhecimento para uma compreensão mais profunda. Na Figura 13 abaixo, a professora destaca os alunos trabalhando em colaboração para produzir e resolver os problemas por eles elaborados.

Figura 13 – Alunos colaborando na construção de conteúdos matemáticos



Fonte: Acervo pessoal da professora de matemática.

Essa prática, sugerida pela interação, pode exemplificar a aplicação prática dos princípios da intercompreensão integrada no contexto específico da sala de aula de matemática. O equilíbrio entre as línguas, conforme discutido anteriormente,

parece ser traduzido na ação conjunta dos alunos, corroborando com a ideia de que a intercompreensão pode ser uma ferramenta valiosa não apenas para o entendimento linguístico, mas também para a construção de conhecimento em disciplinas específicas, como a matemática. Essas especificidades da prática da professora corroboram para a consolidação dos conhecimentos matemáticos, como é possível notar na transcrição dos problemas elaborados pelos alunos.

Quadro 10 – Conteúdos matemáticos elaborados pelos alunos

<p>1. Função de primeiro grau</p> <p>- A Venezuela chegou, em 2018, no primeiro lugar na classificação dos países mais violentos da América Latina, terminando o ano com uma taxa de 81,4 homicídios a cada 100 mil habitantes. Um número que coloca o país como o mais violento, com um total de 23.047 pessoas assassinadas em um ano. Em 2017 foi em média 1921 assassinatos em um mês. Se esses homicídios continuarem acontecendo, qual será o total de assassinatos daqui 2 anos?</p> <p>- Muitas pessoas cansadas da situação foram buscar melhores condições de vida em outros lugares. Segundo dados da ONU 3 milhões de Venezuelanos deixaram o país entre 2014 e 2017, quando a crise econômica começou a agravar. A pesquisa revela que está saindo 20 mil pessoas da Venezuela por mês em 2018. de acordo com esses dados, quantos venezuelanos estarão fora de seus país até o final de 2018, levando em consideração a saída de 3 milhões e a saída de 20 mil pessoas por mês?</p>	<p>2. Resolução de problema</p> <p>Um leite em pó aqui no Brasil custa entre 10 e 18 reais, mas com a escassez extrema na Venezuela, quanto custa um leite em pó? Acreditem vocês que um leite em pó na Venezuela custa em torno de 700 dólares. Converta para o real.</p> <p>3. Porcentagem</p> <p>Na prática pedagógica, nos sextos anos, adotamos conceitos de porcentagem. Utilizamos uma estratégia prática, pegando 1 kg de arroz como exemplo. Ao longo de uma ou duas semanas, os alunos precisavam calcular diariamente o aumento percentual no peso desse arroz. Foi impactante observar como o preço do arroz poderia aumentar significativamente, até vinte e cinco por cento de um dia para o outro.</p>
--	---

Fonte: Adaptado do Acervo pessoal da professora de matemática.

Os problemas matemáticos apresentados refletem a dinâmica singularmente selecionada para acolher os alunos venezuelanos migrantes e refugiados. Partindo do contexto social desses estudantes, os conhecimentos matemáticos são relacionados à migração (1. função de 1º grau), à violência (1. função de 1º grau) e à

inflação (2. resolução de problemas e 3. porcentagem). Essa prática pedagógica aponta que é possível alinhar a intercompreensão ao ensino de matemática no contexto da sala de aula plurilíngue. Além disso, é possível observar como o trabalho com línguas pode validar a compreensão do conteúdo específico da disciplina de matemática e, também, como o conteúdo específico de uma disciplina explanado em uma sala de aula plurilíngue sugere a mobilização de conhecimentos e habilidades linguísticas (Escudé, 2013).

Embora a incorporação das línguas portuguesa e espanhola nas aulas de matemática represente um passo positivo rumo à inserção de migrantes e refugiados no contexto escolar, considero importante problematizar o modo como a Venezuela é apresentada no quadro 10 acima. Essas escolhas didáticas, embora possam ter sido feitas com boas intenções, entram em um terreno delicado que requer uma reflexão crítica.

A abordagem de Maher (2007) alerta sobre o risco de essencializar os migrantes e refugiados e considerar seus variados e complexos processos migratórios, bem como suas circunstâncias nos países de origem e de acolhimento, de maneira uniforme. A escolha dos temas - altas taxas de homicídio, emigração em massa devido à crise econômica e a hiperinflação - tende a destacar somente aspectos negativos do país, correndo o risco de estigmatizar tanto a Venezuela quanto seus cidadãos. Essa percepção pode inadvertidamente contribuir para o “discurso da falta”. Conforme explicado por Diniz e Neves (2018), esse discurso aborda a maneira como minorias, incluindo migrantes e refugiados, são frequentemente caracterizadas em termos do que supostamente lhes falta em termos de habilidades, conhecimentos ou qualidades.

A meu ver, essa abordagem focada em estatísticas negativas pode não apenas influenciar negativamente a percepção dos alunos sobre a Venezuela, mas também afetar o bem-estar emocional dos estudantes venezuelanos na sala de aula. Uma proposta adequada para mitigar a essencialização dos migrantes e refugiados venezuelanos envolveria a inclusão de conteúdos que enfatizem a resiliência, a riqueza cultural e os aspectos positivos da Venezuela. Considero este equilíbrio importante para prevenir a perpetuação de uma perspectiva unilateral e estereotipada. Além disso, seria benéfico incorporar dados comparativos de outros países, incluindo

o Brasil, para proporcionar uma visão mais equilibrada dos desafios econômicos e sociais enfrentados globalmente.

Dito isso, na próxima subseção tratarei da intercompreensão integrada à disciplina de português.

6.2.2.2 Intercompreensão integrada à disciplina de português

Nesta subseção, apresento o modo como a professora de Português estabeleceu conexões entre as línguas presentes em sua sala de aula (inglês, francês, espanhol) tirando proveito da influência das línguas dos alunos para facilitar a aprendizagem do conteúdo curricular de sua disciplina. Nos excertos abaixo, a professora relata a presença de incompreensão na sala de aula, como exposto no excerto abaixo.

EXCERTO 24 - PROF2/POR

Geralmente, as interações comigo ocorrem em português, exceto quando, por vezes, os alunos se sentam próximos e iniciam uma conversa não relacionada à aula, ou se percebem que o professor pode não ter compreendido algo e preferem se comunicar entre si, utilizando suas línguas maternas. No entanto, quando faço questionamentos durante a aula e solicito a participação, eles tentam responder em português.

(Entrevista realizada em 09 de agosto de 2022.)

EXCERTO 25 - PROF2/POR

Eles misturam, tentam falar em português, mas em algum momento falam espanhol. Eu costumo dizer: “Habla con más despacio”, porque eu não sei falar espanhol, mas se falarem “con más despacio”, consigo entender. Então, os outros que sabem um pouco mais vão conduzindo a conversa.

(Entrevista realizada em 09 de agosto de 2022.)

Os excertos sugerem um desafio de compreensão mútua entre a professora e os alunos. Por um lado, os alunos tendem a se comunicar em português, mas recorrem às línguas maternas para falarem entre si, indicando uma possível falta de confiança na compreensão da professora. Por outro lado, a docente expressa dificuldade em entender o espanhol dos alunos, pedindo-lhes para falarem mais devagar. Essa dinâmica aponta para uma barreira linguística que pode impactar a comunicação efetiva na sala de aula, destacando a importância de estratégias para superar essas incompreensões (Neves, 2018; Vailatti e Calvo del Olmo, 2020; Miranda, 2021).

A percepção da professora realça a complexidade do ambiente educacional em contexto de migração. O seu discurso aponta para a língua materna utilizada como recurso de apoio entre os alunos migrantes (“os alunos optam por se comunicar entre si, utilizando suas línguas maternas”). Esse apontamento pode indicar uma estratégia adotada pelos alunos para superar possíveis obstáculos na comunicação com o professor, recorrendo ao uso de suas línguas para garantir uma compreensão mais efetiva do conteúdo ministrado. A meu ver, em meio a esse cenário, alguns alunos podem assumir o papel de mediadores linguísticos, explicando conceitos ou informações que os professores podem não ter conseguido comunicar efetivamente. Por outro lado, é necessário propor alternativas de modo a evitar que essa mediação resulte em uma dependência, o que poderia impactar negativamente o processo de aprendizado.

A professora, a partir da percepção de que há, em certa medida, a presença da incompreensão na sua sala de aula, relata que se aproxima de cada aluno para conhecer suas origens.

EXCERTO 26 - PROF2/POR

Eu tento conversar individualmente com cada aluno. Durante essas conversas, encorajo-os a compartilhar informações pessoais, como suas origens, ocupações, local de residência, estado civil, presença de filhos e, ainda, aspectos relacionados à religião, caso pratiquem alguma.

(Entrevista realizada em 09 de agosto de 2022.)

O estímulo para “compartilhar informações pessoais, como origens, ocupações, local de residência, estado civil, presença de filhos e, ainda, aspectos relacionados à religião, caso pratiquem alguma” pode ampliar as oportunidades para que as práticas pedagógicas se voltem para os interesses dos alunos. Vailatti e Calvo del Olmo (2020) destacam a importância de adaptar-se às demandas reais dos migrantes para possibilitar uma integração efetiva na sociedade. Nesse contexto, conforme apontado por Barbosa e Ruano (2019), é essencial a emergência de uma dinâmica específica no processo de ensino-aprendizado do português. No trecho subsequente, a professora indica a necessidade de adotar novas perspectivas metodológicas para abordar o conteúdo específico de sua disciplina.

EXCERTO 27 - PROF2/POR

Eu decidi explorar a temática da diversidade, uma vez que tínhamos uma presença significativa de alunos diversos na escola, incluindo haitianos, brasileiros, guianenses, venezuelanos, e até mesmo um aluno sírio⁹².

(Entrevista realizada em 09 de agosto de 2022.)

Nesse processo, como é possível perceber pela demarcação de uma resposta consciente (“Eu decidi”), a professora parece enxergar o processo de (re)territorialização (Camargo, 2019) como resposta à presença significativa de alunos de diversas nacionalidades, incluindo haitianos, brasileiros, guianenses, venezuelanos e um aluno sírio. Para Camargo (2019), a reterritorialização pode ser interpretada como uma forma intrínseca de resistência a qualquer manifestação de poder. Nesse contexto, como exemplificado no excerto abaixo, a atenção da professora parece estar direcionada para as horizontalidades (Camargo, 2019), nas quais a mobilização linguística é moldada pelo ambiente circundante.

EXCERTO 28 - PROF2/POR

Na minha sala, eu costumava iniciar a aula escrevendo em um canto do quadro e falando: “Boa noite! Good night! Buenas noches! Bonsoir!” Aqui, todos são políglotas, falando português, inglês, espanhol e francês.

(Entrevista realizada em 09 de agosto de 2022.)

O discurso da professora sugere a preocupação em considerar as relações horizontais entre diferentes línguas na elaboração de suas práticas pedagógicas. Isso implica que ela parece reconhecer a importância de integrar as línguas nas suas estratégias de ensino. Nesse sentido, Fonseca e Gajo (2014) apontam que, para alcançar a educação para o plurilinguismo, é necessário o reconhecimento da diversidade linguística na sala de aula e das trajetórias profissionais dos alunos, como também a consideração do ensino linguístico anterior ou concomitante ao introduzir novas línguas. Esses limiares representam, respectivamente, na perspectiva dos autores, um despertar para as línguas e uma didática integrada, essenciais como paradigmas fundamentais no ensino do plurilinguismo. A consciência das línguas,

⁹² Embora esta pesquisa não mencione a presença de haitianos, guianenses e sírios nas salas de aula, a ênfase na inclusão desses migrantes e refugiados, nesta subseção específica, foi estratégica. Esta escolha metodológica decorre da importância de abordar a diversidade linguística mais ampla, presente na sala de aula da professora de português, visto que todas as ações são direcionadas não apenas aos venezuelanos, mas a todos, inclusive brasileiros.

elemento central, envolve a percepção e compreensão da diversidade linguística na turma, na escola e ao longo da trajetória individual, proporcionando uma base para o reconhecimento das línguas, suas conexões e diferenças.

A convergência entre o conceito de (re)territorialização citado por Camargo (2019) e a abordagem proposta por Fonseca e Gajo (2014) sobre a educação para o plurilinguismo refletem a importância de reconhecer a diversidade linguística na sala de aula, considerar as trajetórias dos alunos e levar em conta o ensino linguístico anterior ou concomitante ao introduzir novas línguas. Nesse sentido, no excerto abaixo, há indícios de que as relações horizontais entre diferentes línguas em sua prática pedagógica alinham-se com os princípios essenciais para uma educação sensível ao plurilinguismo.

EXCERTO 29 - PROF2/POR

Quando um aluno mencionou ser da Guiana, prontamente sugeri: “Por que não lê isso para nós em inglês?” Em seguida, outro aluno revelou ser venezuelano, ao que respondi: “Ótimo, você pode ler a parte em espanhol.” Um terceiro aluno se identificou como brasileiro, e eu o encorajei a fazer as apresentações em português. Essa dinâmica ocorreu durante a leitura de um paradidático regional, escrito pelo autor Zezé Maku, que aborda mitos regionais em três línguas distintas [português, inglês e espanhol].

(Entrevista realizada em 09 de agosto de 2022.)

Essa atividade explora o espanhol, o português e o inglês para o desenvolvimento de competências plurilíngues. O QECR destaca o plurilinguismo como a capacidade aprimorada de compreensão de um indivíduo, que se desenvolve quando sua experiência pessoal se expande desde sua língua materna até as línguas de outros povos, incluindo aquelas aprendidas na escola. Adquirir conhecimento em línguas e culturas diversas oferece aos alunos da rede básica de ensino de Roraima a oportunidade de contribuírem ativamente para a formação de um ambiente comum plurilíngue e multicultural, característica marcante da sala de aula linguisticamente complexa desse estado. Segundo Alas Martins (2011), para que a prática de ensino de línguas na escola pública brasileira incorpore atividades plurais, é essencial cultivar essa consciência intercultural, aliada à adoção de uma abordagem de ensino fundamentada no plurilinguismo. No contexto do multilinguismo, essa ação possibilita abordar o despertar para as línguas, sendo esse um ponto de partida para a percepção das conexões entre as línguas e a tradição narrativa dos povos originários. Na percepção da professora, o aspecto local parece ser essencial para o

desenvolvimento de experiências comunicativas. Nesse sentido, a leitura de um livro (“O reino de Makunaima⁹³ e sua chefia da fauna”), escrito por um autor roraimense, ZezéMaku, sugere uma fonte valiosa de informações sobre a língua, o povo que a fala e sua cultura.

A professora não destacou se a compreensão e o reconhecimento das particularidades linguísticas em termos de estruturas e significado da palavra “*Makunaima*” e “*Macunaíma*” foram abordados para antecipar os conhecimentos prévios dos alunos. Considero essa uma etapa importante, tendo em vista que uma provável confusão entre as duas obras pode causar estranhamento acerca da cultura dos povos originários de Roraima. A professora menciona ter encorajado cada aluno a ler o Mito de Makunaima em sua língua materna ou em uma língua que domina. Essa narrativa indica a incorporação da abordagem intercompreensiva em sua prática pedagógica. Conforme proposto por Degache (2003), a intercompreensão dissolve a hierarquia entre as línguas, situando-as em um patamar de igualdade, assim como seus falantes. Essa abordagem impulsiona o desenvolvimento de competências em várias línguas, destacando especialmente o papel crucial da língua materna no processo de aprendizagem. Cada aluno é encorajado a contribuir com sua competência linguística específica, permitindo que todos na sala possam acessar o conteúdo por meio de suas respectivas línguas. A integração das línguas ao conteúdo curricular é sugerida pela escolha de um livro com características regionais. Essa abordagem aponta que as diferentes línguas podem coexistir harmoniosamente no contexto da atividade pedagógica, corroborando com a proposta de ensino integrado discutida por Escudé (2011) e Fonseca e Gajo (2014). O termo “paradidático regional” indica uma integração do conhecimento local e cultural, enriquecendo a experiência de aprendizado dos alunos.

⁹³ Macunaíma é uma obra literária escrita por Mário de Andrade, lançada em 1928. Makunaima é um mito consolidado entre indígenas, para resgatar a história e denunciar o risco de extinção dos povos originários do Brasil. É importante destacar que esse mito não tem relação com o Macunaíma, herói sem caráter, criado por Mário de Andrade. Como pontua Araújo (2019), Makunaima é para os povos originários, em especial, os Macuxi, um personagem do bem, considerado o herói da fauna, da flora e do lavrado roraimenses. Adicionalmente, Faria (2006) pontua que é importante notar que o Makunaima falado pelos macuxi apresenta um ditongo em vez de um hiato entre as vogais “a” e “i”. Makunaima é uma figura inserida em uma tradição narrativa rica, compartilhada por diversos grupos indígenas na região da bacia do Rio Branco, como os Taurepangue e Arekuná, que foram estudados por Koch-Grünberg (Faria, 2006). Esses grupos pertencem à família linguística karib.

As análises apresentadas nesta seção revelam a viabilidade de integrar as línguas no âmbito do componente curricular de Língua Portuguesa e Matemática. As ações propostas pelas professoras ressaltam a importância de adotar novas perspectivas metodológicas, reconhecendo a necessidade de se ajustar às demandas reais dos migrantes para facilitar uma integração mais efetiva na sociedade. Essa abordagem sensível à diversidade linguística e cultural demonstra a relevância de uma educação que vai além dos limites tradicionais, respondendo de forma eficaz às necessidades específicas de uma sala de aula plurilíngue.

6.2.3 Abordagem intercultural

Nesta subseção, apresento a abordagem intercultural a partir dos relatos das professoras de português e de matemática. Por meio da análise das entrevistas, foi possível observar que os desafios expostos levaram as professoras a proporem atividades com viés intercultural para combater a discriminação e para lidar com o crescente fluxo migratório na sala de aula.

6.2.3.1 Abordagem intercultural promovida pela professora de português

Na subseção 6.1.2, a PROF2/POR relata a xenofobia contra um aluno sírio (excerto 6, p.159). Eu prossegui com a entrevista para aprofundar a compreensão de como a discriminação nacional foi tratada na sala de aula, especialmente considerando as manifestações discriminatórias no ambiente escolar.

EXCERTO 30 - PROF2/POR

Nilmara: Diante do relato do aluno sírio, como você procedeu em sala de aula?

PROF2/POR: Eu decidi abordar a diversidade cultural para que os alunos migrantes se sentissem integrados à escola. Eles exploraram suas próprias culturas. A gravação não está mais disponível, mas alguns deles cantaram em sua língua nativa e dançaram para os colegas durante as apresentações.

Nilmara: De que modo você organizou as atividades sobre diversidade cultural?

PROF2/POR: Eu sugeri aos alunos a realização de pesquisas e apresentações sobre seus países ou regiões de origem, incentivando a partilha de descobertas. A partir dessas atividades, os alunos produziram cartazes que foram integrados a um mural no pátio da escola. Nesse contexto, promovemos um intercâmbio cultural entre os estudantes por meio

de dinâmicas interativas, onde puderam expor danças, trajes e culinária típica.

O enfoque intercultural no discurso da professora parece demandar, nos termos de Oliveira e Sequeira (2012), um esforço para minimizar as diferenças culturais e ampliar as perspectivas de mundo (“Eu decidi abordar a diversidade cultural para que os alunos migrantes se sentissem integrados à escola”). Os intercâmbios interculturais, nessa atividade, parecem ser orientados por uma perspectiva de equidade entre as culturas, o que pode resultar em uma convivência marcada pelo respeito e pela legitimidade entre as diferenças (“Eu sugeri aos alunos a realização de pesquisas e apresentações sobre seus países ou regiões de origem, incentivando a partilha de descobertas”). Nesse contexto, os alunos foram incentivados a explorarem e a vivenciarem culturas distintas a partir de suas próprias referências, sem que estas sejam apagadas (“promovemos um intercâmbio cultural entre os estudantes por meio de dinâmicas interativas, onde puderam expor danças, trajes e culinária típica”).

As pesquisas culminaram na criação “de cartazes integrados a um mural no pátio da escola”. A Figura 14 abaixo (Apresentação cultural), disponibilizada pela professora, ilustra uma dessas apresentações culturais, apontam a expressão artística de dois alunos por meio de uma dança, aparentemente, representativa de suas culturas. Esses elementos combinados sublinham a riqueza das práticas pedagógicas da professora em fomentar um ambiente escolar aberto à diversidade de línguas e culturas.

Figura 14 – Apresentação cultural



Fonte: Acervo pessoal da professora de português.

A Figura 14 destaca uma apresentação cultural (“alguns deles cantaram em sua língua nativa e dançaram para os colegas durante as apresentações”). Ao fundo, há um mural formado por 8 cartazes com informações sobre outros países. Bracons (2018) enfatiza que a interculturalidade não é apenas sobre o contato entre culturas, mas sobre uma troca recíproca e mutuamente enriquecedora. Isso vai além de colocar lado a lado informações de diferentes culturas, ou seja, da simples comparação ou da coexistência paralela de culturas. Bracons ressalta a importância do diálogo, da abertura para o outro, e do respeito às diferenças. Em outras palavras, a interculturalidade envolve a transformação e a influência mútua entre culturas, resultando em novas formas culturais.

A meu ver, a abordagem intercultural envolve uma jornada de exploração e compreensão da cultura do outro, seguida por um retorno à própria cultura. Essa experiência de ida e volta é um processo dinâmico e contínuo, enriquecendo constantemente a compreensão da própria cultura com novos significados adquiridos através do contato com a alteridade, ou seja, a experiência do outro. Essa troca cultural contribui para uma visão mais ampla, inclusiva e enriquecedora das diversas perspectivas culturais presentes nesse movimento de interação.

Figura 15 – Mural com informações culturais



Fonte: Acervo pessoal da professora de português.

Os cartazes apontam uma representação visual diversificada, com elementos que parecem celebrar a diversidade inerente à sala de aula plurilíngue, com destaque para uma menina morena com características singulares. Os corações integrados no desenho da menina presentes no cabelo, nariz e olhos, além do laço amarelo no pescoço, constituem uma expressão artística que potencialmente contribui para representar a diversidade presente na escola. Sem os corações, a atenção poderia

se concentrar nas características físicas da menina, como cabelo, nariz e olhos, perdendo a ênfase na transmissão de uma mensagem de positividade e aceitação, que parece ser o propósito do cartaz 1. Vale notar que o desenho incorpora traços de afrodescendência, como o tipo de cabelo e a cor da pele. Estes traços assumem importância, possivelmente motivados pela intenção de destacar a relevância da representatividade na comunidade escolar. Entretanto, como há apenas uma representação, o impacto pode ser mais limitado em termos de representatividade para todas as culturas presentes na comunidade escolar. Nesse caso, a imagem ainda pode contribuir para a conscientização sobre a diversidade cultural, mas é importante considerar a inclusão de representações mais abrangentes para garantir que todos os alunos se sintam reconhecidos e valorizados.

Os cartazes subsequentes apresentam informações sobre as culturas da Bolívia e da Colômbia. Mesmo na ausência de alunos dessas nacionalidades, reflete uma abordagem intercultural semelhante ao conceito proposto por Candelier *et al.* (2009). Os autores apontam que a compreensão de uma cultura pode ser enriquecida e aprofundada através do estudo de outras culturas, reconhecendo a complexidade, interconexão e dinamismo das culturas. A meu ver, ao integrar informações sobre culturas diferentes das presentes no corpo discente, essa escolha didática se alinha com o objetivo da educação intercultural de aumentar a consciência e o conhecimento sobre a diversidade cultural. Ao incluir informações sobre países que não estão diretamente representados na sala de aula, enfatiza-se o respeito e o interesse por todas as culturas da região, em especial da América Latina, independentemente de sua presença imediata. Isso reforça a noção de que todas as culturas são dignas de reconhecimento e apreciação, promovendo uma visão de mundo mais inclusiva e abrangente entre os alunos.

Os cartazes 2 e 4 focados na bandeira da Bolívia parecem oferecer *insights* sobre a história e os valores do país.

Figura 16 – Bandeira da Bolívia



Fonte: Acervo pessoal da professora de português.

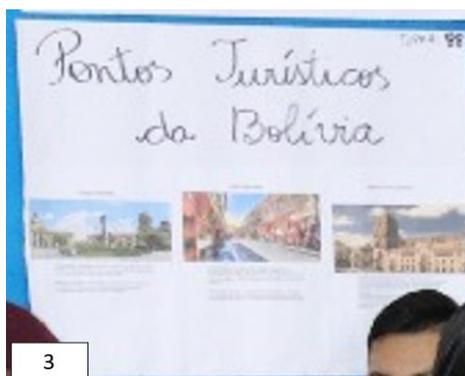
Nos cartazes 2 e 4, são apresentadas imagens da bandeira da Bolívia. Na Figura 16 acima, há duas imagens de bandeiras da Bolívia, uma atual e outra antiga. Essa exposição parece ter a intenção de ressaltar alterações ao longo do tempo, fornecendo um contexto histórico. A imagem inferior representa a bandeira para uso civil entre os anos 1825 e 1826, com as cores verde nas extremidades e vermelha no centro com uma estrela amarela cercada por um ramo de oliveira, à esquerda, e um ramo de louro, à direita. A imagem superior representa a bandeira atual, com listras de tamanho igual às cores vermelho, amarelo e verde, organizadas nesta ordem. As armas da República estão representadas com dois ramos de oliveira e louro no centro da bandeira.

A escolha da bandeira, nos cartazes 2 e 4, pode representar um símbolo nacional significativo. As cores têm significados específicos: o vermelho representa o sangue derramado pelos heróis nacionais, o amarelo simboliza a riqueza natural e os recursos minerais, e o verde representa esperança e abundância agrícola⁹⁴. O brasão de armas no centro incorpora elementos culturais e históricos, representando a diversidade geográfica, a riqueza natural, a fauna local e as vitórias pela independência. É provável que o conhecimento sobre a história da bandeira tenha motivado os alunos a optarem por expor a bandeira de seu país no mural da escola.

⁹⁴Disponível em: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/turismo/bandeira-da-bolivia>. Acesso em: 15 nov. 2023.

Ao destacar pontos turísticos, os alunos podem ter procurado apresentar as belezas naturais, marcos históricos ou locais emblemáticos que são importantes para a Bolívia, proporcionando uma visão mais abrangente da diversidade e riqueza cultural do país. Essas escolhas podem ter como objetivo inspirar um entendimento mais profundo da Bolívia entre os colegas de classe.

Figura 17 – Cartaz escolar sobre pontos turísticos da Bolívia⁹⁵



Fonte: Acervo pessoal da professora de português.

Do lado direito do terceiro cartaz (da Figura 17 acima), há outros cinco cartazes. Nos três cartazes anexados no meio do mural (5, 6 e 7) não é possível ter acesso às informações neles contidas por conta da falta de nitidez da imagem. O cartaz 8, na Figura 18 abaixo, apresenta imagens e informações sobre a arte colombiana. Contudo, sua leitura é dificultada devido à falta de nitidez, resultante da necessária ampliação da imagem. Embora não tenhamos detalhes sobre como o cartaz foi explorado e o acesso direto às artes compartilhadas seja limitado, podemos inferir que a troca cultural entre alunos, por meio da apresentação da arte colombiana pelos estudantes migrantes, tem o potencial de estreitar laços de diversas maneiras. Primeiramente, ao compartilhar elementos significativos de sua herança cultural, os alunos migrantes podem proporcionar aos colegas uma visão de quem são. A curiosidade natural que surge durante essas apresentações levanta perguntas, discussões e interações mais profundas entre os colegas, criando uma base para a construção de relacionamentos mais sólidos. A interação em torno da arte colombiana também pode inspirar colaborações criativas, projetos conjuntos e atividades que fortaleçam os laços interpessoais.

⁹⁵ Devido à baixa resolução das imagens, não é possível ler as informações.

Figura 18 – Cartaz sobre a arte colombiana⁹⁶



Fonte: Acervo pessoal da professora de português.

Na área da gastronomia, a figura 19 (Chipa) revela que a professora ofereceu aos alunos a chance de partilhar pratos característicos de suas regiões e organizar degustações. Este esforço, de acordo com a professora, visava fomentar o reconhecimento e valorização das variadas tradições culinárias na comunidade escolar. Entre as contribuições, destaca-se na Figura 19 abaixo, a imagem da chipa⁹⁷, uma especialidade apresentada por uma estudante roraimense.

⁹⁶ Devido à baixa resolução das imagens do acervo pessoal da professora de matemática, não é possível ler as informações.

⁹⁷ A chipa é um alimento tradicional da culinária paraguaia, geralmente feito com mandioca, queijo, leite, sal e gordura. Embora tenha origens no Paraguai, a chipa também é consumida em algumas regiões do Brasil, especialmente na região sul, onde a influência da cultura paraguaia é mais presente. Além disso, pode haver variações locais na receita e no modo de preparo em diferentes áreas onde a chipa é apreciada. A disseminação de alimentos e práticas culinárias muitas vezes ocorre por meio da migração de pessoas e da troca cultural. No caso específico da chipa, sua presença em Roraima pode estar relacionada à migração de pessoas de diferentes regiões.

Figura 19 – Chipa



Fonte: Acervo pessoal da professora de português.

À luz das diretrizes do Conselho da Europa (2018) sobre competências para a cultura democrática, é preciso considerar a necessidade de assegurar que a abordagem intercultural seja mais do que uma representação superficial. Embora a apreciação da chipa seja um meio visualmente interessante de apresentar a diversidade cultural, é essencial considerar se essa atividade proporciona uma compreensão mais profunda e crítica das questões interculturais. O Conselho da Europa (2018) destaca a importância da consciência crítica como parte integrante das competências para a cultura democrática, e, portanto, a atividade deve garantir que os alunos não apenas apreciem visualmente a diversidade, mas também compreendam as complexidades subjacentes, desafiando estereótipos e promovendo uma análise reflexiva das dinâmicas culturais. Além disso, é fundamental proporcionar oportunidades para o diálogo significativo e o questionamento crítico sobre as representações culturais apresentadas, promovendo, assim, uma abordagem intercultural mais substancial e educativa.

6.2.3.2 Abordagem intercultural promovida pela professora de matemática

Assim como a iniciativa conduzida pela PROF2/POR, a PROF1/MAT dedica uma atenção especial à inserção dos alunos migrantes no ambiente escolar. A seguir, destaco o excerto 31 em que prossigo com a entrevista. Nele a professora descreve

como suas percepções sobre a falta de preparo da escola para receber alunos migrantes (EXCERTO 5, p. 157) e o fenômeno da xenofobia dirigida aos venezuelanos (EXCERTO 7, p. 160) orientaram as atividades desenvolvidas.

EXCERTO 31 - PROF1/MAT:

Nossos alunos migrantes vêm de diferentes regiões da Venezuela, cada um com suas especificidades e tradições. Durante as atividades, levantamos uma questão: que tipo de costumes os alunos [migrantes] estão trazendo consigo? Isso inclui aspectos culinários, familiares, danças e músicas típicas. E aqui, foi importante refletir sobre a diversidade dentro do próprio alunado venezuelano.

NILMARA: Que tipo de informações eram compartilhadas?

PROF1/MAT: As informações compartilhadas estão relacionadas a paisagens venezuelanas, o que inclui descrições, imagens, dados geográficos, históricos e culturais sobre esses cenários naturais ou urbanos na Venezuela.

(Entrevista realizada em 08 de agosto de 2022)

O discurso da professora sugere uma abordagem pedagógica que vai além do reconhecimento da diversidade cultural entre os alunos brasileiros e venezuelanos. Ao questionar que tipos de costumes esses alunos estão trazendo consigo, a professora sugere um esforço em compreender e valorizar a riqueza cultural presente entre os estudantes migrantes (“Durante as atividades levantamos uma questão: que tipo de costumes os alunos [migrantes] estão trazendo consigo?”). Essa prática vai ao encontro da promoção de uma educação intercultural, destacando a necessidade de reconhecer e respeitar não apenas as diferenças entre as culturas, mas também as particularidades dentro de uma mesma comunidade cultural (Conselho da Europa, 2018). Além disso, ao questionar quais culturas venezuelanas estão presentes na escola, aponta a ideia central do modelo de “mediador intercultural” mencionado por Byram (2009). Este modelo enfatiza não apenas a comunicação, mas também o papel fundamental de atuar como um agente de compreensão e respeito mútuos entre as culturas. Ao adotar essa abordagem, a professora parece ter a intenção de promover a consciência crítica intercultural, pois a sua ação aponta um compromisso social em uma sociedade global.

Na figura 20 (Refeitorio), a PROF1/MAT compartilhou a Figura 20, que representa o modo como a cultura venezuelana foi integrada à escola em que ela atua.

Figura 20 – Refectório



Fonte: Acervo pessoal.

A placa com a inscrição “Refectório” faz parte de um painel no qual é exibido o “Cardápio do Dia”. Nesse cardápio, destacam-se opções como arepa, carne guisada e arroz⁹⁸. Como afirma Sequeira (2012, p. 307):

A educação intercultural é encarada atualmente como indispensável para o processo de aquisição da língua em sentido estrito, ao mesmo tempo que se considera um instrumento útil na educação em geral. A aprendizagem de línguas é vista como o acesso necessário ao reconhecimento dos outros e, num quadro europeu, uma contribuição para reforçar o sentimento de pertencer à Europa na sua diversidade cultural e de favorecer a compreensão entre cidadãos.

Em contextos escolares como os abordados neste estudo, a partilha de informações sobre culinária e alimentos desempenha um papel importante na construção de um ambiente plurilíngue e intercultural. A culinária é parte da cultura, e a partilha de receitas e técnicas culinárias é uma maneira pela qual as tradições culturais são transmitidas de geração em geração. Além disso, partilhar uma refeição

⁹⁸ A carne guisada e o arroz são pratos comuns na culinária venezuelana, especialmente na forma de "carne esmechada", preparada de maneira guisada e desfiada. Esta variante da carne guisada compõe o Pabellón Criollo, um prato típico da gastronomia venezuelana. O Pabellón Criollo é composto por uma combinação de arroz branco, carne desfiada, feijão preto e banana frita, e é considerado o prato nacional da Venezuela. No Brasil, a carne guisada e o arroz também ocupam um lugar de destaque na culinária, fazendo parte de diversos pratos tradicionais e regionais. A arepa, embora não seja um alimento amplamente conhecido no Brasil, é muito apreciada pelo povo venezuelano.

é uma forma comum de interação social que transcende barreiras linguísticas e culturais. Nesse contexto, o compartilhamento de informações sobre comida pode ter contribuído significativamente para a promoção de um ambiente intercultural na escola, demonstrando um compromisso com a integração de todos os alunos, independentemente de sua língua materna. Essa abordagem está alinhada com a compreensão contemporânea de que as habilidades interculturais são uma parte essencial da competência de comunicação intercultural no ensino de línguas (Conselho da Europa, 2018).

Em entrevista, a professora compartilhou que “No início, foram as próprias crianças venezuelanas que nos ensinaram a fazer a arepa” (entrevista realizada em 08 de agosto de 2022). Além disso, ela disponibilizou uma imagem que ilustra o trabalho colaborativo entre os alunos, observada na Figura 21 abaixo. Isso indica que tanto os ingredientes quanto o processo de preparo da arepa foram compartilhados. Nesse contexto, a arepa transcende sua função como prato na culinária venezuelana, assumindo um significado mais amplo ao representar elementos culturais importantes para esses alunos.

Figura 21 – Arepa integrada à merenda escolar



Fonte: Acervo pessoal da professora de matemática.

No discurso da professora e na imagem acima, o foco parece estar direcionado à prática concreta de compartilhar e aprender com os alunos migrantes venezuelanos, especificamente em relação à preparação da arepa. A professora menciona que foram as próprias crianças venezuelanas que ensinaram a fazer a arepa e que houve um trabalho colaborativo entre os alunos, o que demonstra uma

abordagem prática e efetiva para promover a compreensão intercultural. Embora o discurso da professora não aborde diretamente os conceitos de mediação interlinguística ou tradução, a prática de compartilhar elementos culturais, como a preparação da arepa, reflete a ideia de facilitar a compreensão e a transmissão de significados entre culturas e idiomas, que são elementos-chave da mediação intercultural (Conselho da Europa, 2018). Portanto, essas informações se relacionam indiretamente com a abordagem da professora em sua interação com os alunos migrantes venezuelanos.

No acervo pessoal, a professora apresentou fotografias de duas outras atividades por ela conduzidas. Embora a Figura 22 abaixo não reproduza diretamente as atividades mencionadas em seu discurso, elas orientam a análise para a percepção da professora acerca da integração dos alunos venezuelanos.

Figura 22 – Painel sobre multiculturalismo, respeito, acolhimento



Fonte: Acervo pessoal da professora de matemática.

A disposição das palavras “multiculturalismo” no topo, “respeito” no meio e “acolhimento” na base, em uma linha vertical, sugere uma progressão de valores e atitudes desejadas em uma sociedade diversificada. “Multiculturalismo” no topo pode indicar a valorização e reconhecimento da diversidade cultural como princípio

fundamental. “Respeito” no meio sugere que o respeito mútuo é um elemento crucial para a coexistência harmoniosa e interações positivas entre diferentes culturas. Por fim, “acolhimento” na base pode destacar a importância de criar um ambiente receptivo e inclusivo para todas as culturas, em que as diferenças são não apenas reconhecidas, mas também celebradas.

Essa relação vertical sugerida pela disposição das palavras no painel conduz a uma reflexão sobre o papel dos sistemas educacionais na consolidação da democracia em sociedades culturalmente diversas. Tradicionalmente, duas abordagens têm sido empregadas nesse contexto: a educação multicultural e a educação intercultural. Weissmann (2018) e Suárez (2019) destacam a necessária diferenciação entre essas abordagens. Enquanto a abordagem educacional voltada para o multiculturalismo procura fomentar a aceitação entre diferentes culturas através do aprendizado sobre estas, a perspectiva intercultural vai mais além, visando estabelecer um diálogo e uma convivência harmônica entre distintos grupos culturais. O problema reside na possibilidade de que a ação da professora seja percebida pelo entorno como mais alinhada ao multiculturalismo do que à interculturalidade, considerando o contexto de uma escola que recebe migrantes de crises. A meu ver, para uma escola que recebe migrantes de crises, a abordagem intercultural, que busca uma convivência harmoniosa e integração efetiva entre as culturas, pode ser mais benéfica para promover uma verdadeira inserção. Se observados os detalhes dos murais que compõem o painel, há indícios da abordagem intercultural na ação da professora. A segunda fotografia, representada na Figura 23 abaixo, proporciona uma visão abrangente da percepção da professora em relação à inserção dos alunos migrantes.

Figura 23 – Placas multilíngues produzidas por alunos



Fonte: Acervo pessoal da professora de matemática.

Essa fotografia (Figura 23) sugere o engajamento dos alunos na promoção de mensagens de apoio à diversidade cultural. Ao posicionarem-se no espaço externo da escola, segurando placas, os estudantes demonstram um esforço colaborativo para estabelecer diálogo e promover convivência entre grupos culturais diversos. As mensagens nas placas indicadas com setas amarelas, “Você é especial” e “¿Qué sería de mi vida si no tuvieran valores para intentar algo?” reflete a intenção de promover um ambiente de apoio e respeito mútuo. A Figura 23 encapsula os esforços da professora para promover um ambiente onde todos os alunos se sintam bem-vindos e respeitados, independentemente de sua origem ou circunstâncias, visto que as placas são escritas em português e em espanhol.

Na Figura 24 a seguir, é possível observar um mural composto por pequenos quadros que retratam os alunos participando de diversas atividades.

Figura 24 – Mural com atividades interculturais



Fonte: Acervo pessoal da professora de matemática.

A meu ver, essa fotografia (Fig. 24) simboliza o esforço da professora de matemática para promover a inserção dos alunos migrantes. Na Figura 25 abaixo, destaco três desses pequenos quadros (1, 3 e 4) e o quadro maior (2) para fornecer uma perspectiva mais abrangente sobre o contexto adicional das atividades.

Figura 25 – Contexto adicional das atividades interculturais



Fonte: Acervo pessoal da professora de matemática.

Na Figura 25 acima, nas laterais do quadro de maiores proporções (2), estão inseridas as palavras “intolerância”, acompanhada por um símbolo que representa algo proibido (🚫), e “inclusão”, acompanhada por um coração (❤️). Essas palavras e esses símbolos podem transmitir o contraste entre a aceitação e o rechaço, destacando a importância de promover um ambiente que integre as culturas no espaço escolar.

Em conformidade com Weissmann (2018) e Suárez (2019), a exposição das palavras “intolerância” e “respeito” e os respectivos símbolos (🚫, ❤️) no mural podem ser interpretadas de maneira mais integrada se considerarmos as atividades representadas nas fotografias compartilhadas pela professora. Em particular, se essas atividades promovem a interação entre os alunos de diversas origens, isso pode indicar a adoção da abordagem intercultural (Candelier *et. al.*, 2012). A interação entre os estudantes, ao expressarem suas identidades culturais e dialogarem sobre suas experiências, destaca-se como um ponto importante para interpretar a ação da professora.

Conforme discutido nesta subseção, a abordagem intercultural permeia as discussões relacionadas à cultura, como exposto nas análises das atividades propostas. Nesse contexto, as culturas de origem dos alunos migrantes são postas em diálogo, proporcionando uma visão intercultural. A aplicação efetiva dessa abordagem nas atividades conduzidas pelas professoras de Português e de Artes ressalta sua relevância tanto para os estudantes migrantes quanto para os brasileiros. Isso não apenas enfatiza a riqueza da diversidade cultural na sala de aula, mas também incentiva uma interação significativa dos alunos com elementos autênticos provenientes de suas respectivas culturas de origem.

Vale ressaltar que, embora as atividades privilegiem a interculturalidade, sua adoção em uma escola não é garantia de respeito/acesso às culturas dos alunos migrantes, por assim dizer, pois em se tratando de temas culturais ou mesmo linguísticos, estereótipos de todo tipo podem surgir, como o caso de xenofobia retratado no excerto 4 (p. 156) pela professora de português. O importante é, então, enfatizar a convivência necessária com os alunos migrantes e, ao apreender características culturais específicas deles, posicionar-se na perspectiva dialógica a respeito de suas culturas, ou seja, abordar as culturas como diferenças constitutivas.

6.2.3.3 Abordagem intercultural promovida pela professora de Artes

Conforme mencionado anteriormente, na seção destinada ao contexto desta pesquisa, Pacaraima já recebeu uma quantidade significativa de migrantes venezuelanos, ultrapassando a marca de um milhão. Parte opta por permanecer na cidade, parte segue para a capital, Boa Vista, ou para outros municípios do estado de Roraima. Ademais, há aqueles que são interiorizados e seguem para outros estados do Brasil. A partir de 2018, mais de 70.648 mil cidadãos venezuelanos foram interiorizados de Roraima para mais de 600 municípios situados em 26 estados brasileiros, bem como no Distrito Federal⁹⁹. No município de Pacaraima, há dois abrigos com capacidade para mais de mil refugiados e migrantes, indígenas e não indígenas. Entretanto, até 2021, mais de 4 mil venezuelanos que atravessaram a fronteira em busca de refúgio no Brasil enfrentam a realidade de viver nas ruas de Pacaraima, Roraima¹⁰⁰.

Como já abordado previamente, a instituição de ensino, onde a PROF3/ART trabalhava, oferecia educação desde a pré-escola II até o 2º ano do Ensino Fundamental I e encontrava-se com uma demanda de 62 alunos além da sua capacidade máxima, totalizando 566 alunos matriculados, dos quais 134 eram de nacionalidade venezuelana. Em entrevista, a PROF3/ART relata que a realidade dos alunos na escola onde ela trabalha é marcada por situações de extrema vulnerabilidade social. Ela menciona que algumas crianças que frequentam a escola vivem em abrigos, e em casos mais graves, até mesmo nas ruas. Isso indica que os alunos enfrentam desafios significativos em suas vidas diárias e podem necessitar de apoio adicional para garantir que recebam uma educação adequada.

EXCERTO 32 - PROF3/ART:

A realidade é que algumas das crianças que frequentam a escola onde trabalho residem em abrigos e, em casos mais preocupantes, até mesmo nas ruas. Infelizmente, em nossa cidade, nos deparamos com diversas situações de extrema vulnerabilidade social. Ao refletir sobre isso, eu optei por explorar a habilidade Matriz Estéticas Culturais com o intuito de proporcionar aos

⁹⁹ Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/snas/painel-interiorizacao/>. Acesso em: 18 out. 2023.

¹⁰⁰ Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/09/13/mais-de-4-mil-venezuelanos-refugiados-no-brasil-vivem-nas-ruas-de-pacaraima-rr.ghtml>. Acesso em: 18 jan. 2022.

alunos, tanto brasileiros quanto migrantes, a oportunidade de vivenciar brincadeiras provenientes de diversas culturas.

(Entrevista realizada em 09 de agosto de 2022)

A habilidade EF15AR03, correspondente a Matrizes Estéticas e Culturais, está descrita no documento Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver em cada etapa da educação básica. Essa habilidade tem como objetivo promover o entendimento e a apreciação das diferentes manifestações culturais, artísticas e estéticas presentes na sociedade. Ao trabalhar com a habilidade que versa sobre “Matrizes Estéticas e Culturais”, os alunos têm a oportunidade de promover a apreciação e compreensão da diversidade cultural, tanto local quanto global. A exploração de diferentes manifestações artísticas e estéticas pode desenvolver a sensibilidade para apreciar diversas formas de expressão, contribuindo para a formação de cidadãos mais respeitosos e tolerantes. Além disso, a incorporação de atividades lúdicas, a exemplo da amarelinha, pode enriquecer a experiência educacional, permitindo que os alunos ampliem seu repertório cultural e expressem sua própria criatividade. Entretanto, é importante destacar que nem sempre é possível proporcionar acesso a uma ampla variedade de manifestações culturais, especialmente em contextos educacionais com recursos limitados. A disponibilidade de material didático pode ser um obstáculo, visto que nem sempre há recursos suficientes para abordar todas as manifestações culturais de maneira equitativa, o que pode requerer um planejamento de aulas cuidadoso e criativo.

Em seu discurso, a professora parece mobilizar a habilidade Matrizes Estéticas Culturais com a intenção de contribuir para a construção de um ambiente educacional sensível à diversidade cultural decorrente do fluxo migratório: “Eu optei por explorar a área de conhecimento das Matrizes Estéticas Culturais”. Nesse sentido, ela aparenta refletir um compromisso em preparar os alunos para uma cidadania global, em que a compreensão e valorização da diversidade são fundamentais: “proporcionar aos alunos, tanto brasileiros quanto migrantes, a oportunidade de vivenciar brincadeiras provenientes de diversas culturas”. O discurso da professora aponta a sua percepção das complexidades associadas ao crescente fluxo migratório em Pacaraima. Ela evidencia a importância da implementação de atividades lúdicas, que se alinham com a série que ela leciona, como resposta a este cenário de

migração. Isso pode contribuir para uma maior conscientização sobre a influência do fluxo migratório presente na sala de aula.

Seguindo a entrevista, solicitei que ela compartilhasse o modo como uma das brincadeiras foi trabalhada em sala de aula.

EXCERTO 33 - PROF3/ART:

PROF3/ART: Eu propus aos meus alunos uma brincadeira que a gente conhece bem no Brasil, mas não é de origem brasileira: a amarelinha.

NILMARA: Qual a origem da amarelinha?

PROF3/ART: A amarelinha foi introduzida no Brasil pelos colonizadores portugueses e rapidamente se tornou uma das atividades favoritas das crianças brasileiras, combinando diversão com o desenvolvimento de habilidades motoras e estímulo à criatividade.

(Entrevista realizada em 09 de agosto de 2022)

A observação da professora ao introduzir a brincadeira da amarelinha na dinâmica da sala de aula ressalta a importância dessa escolha estratégica. Essa decisão vai além de uma simples atividade lúdica, refletindo um planejamento cuidadoso por parte da professora. De acordo com as discussões de Beacco e Byram (2010), a educação intercultural enfatiza a importância de promover a integração e o desenvolvimento de todos os alunos, independentemente de suas origens, como um meio de criar um ambiente escolar acolhedor e estimulante. A amarelinha se torna uma ferramenta estratégica para alcançar esse objetivo, incentivando a participação ativa tanto de alunos migrantes quanto brasileiros, contribuindo assim para a construção de uma comunidade escolar inclusiva.

Além disso, a relevância da escolha da professora é enfatizada pelo fato de que a amarelinha é apresentada como uma atividade amplamente conhecida no Brasil, apesar de não ser brasileira em sua origem¹⁰¹. Isso está alinhado com as discussões de Weissmann (2018), que destacam a capacidade das manifestações culturais transcenderem fronteiras e serem compartilhadas e assimiladas em diferentes contextos. A introdução da amarelinha na sala de aula ilustra como elementos culturais podem ser incorporados de forma inclusiva, promovendo a interculturalidade e a coexistência harmoniosa entre alunos de diversas origens

¹⁰¹ De acordo com Brougère (2004), existem evidências que sugerem que a amarelinha pode ter suas raízes na Roma Antiga, como indicam gravuras que retratam crianças brincando em pavimentos de mármore em espaços públicos. Posteriormente, acredita-se que o jogo ganhou popularidade na França do século XVII, onde era conhecido como "marelle". Este nome francês influenciou a denominação em português, resultando no termo "amarelinha" que utilizamos hoje (Cascudo, 2001).

culturais, como defendido por Suárez (2019) em sua análise sobre modelos de educação intercultural.

Nesse cenário, a professora parece considerar as características específicas do grupo de alunos e reconhecer a singularidade de cada criança no contexto educacional. Essa abordagem é importante para enriquecer o ambiente de aprendizagem e para integrar os alunos migrantes, proporcionando-lhes um sentimento de pertencimento e confiança em seu próprio potencial. O trabalho de Weissmann (2018) destaca a importância de reconhecer e valorizar a diversidade de experiências e habilidades dos alunos como parte integrante do processo educacional. Além disso, a interculturalidade na escola, conforme discutida por Oliveira e Sequeira (2012), enfatiza a relevância de promover um ambiente escolar que considere as narrativas de expressão oral dos alunos. Essa abordagem contribui para uma educação mais significativa e enriquecedora, permitindo a expressão das identidades culturais dos estudantes e promovendo a interação intercultural. Essa etapa da ação indica princípios de interculturalidade, que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de um ambiente educacional que valoriza a diversidade cultural e individual. Isso, por sua vez, tem o potencial de promover a coexistência harmoniosa entre alunos de diferentes origens culturais.

Após introduzir a brincadeira da amarelinha, a professora enfatiza em seu discurso que “rapidamente se tornou uma das atividades favoritas das crianças brasileiras, combinando diversão com o desenvolvimento de habilidades motoras e estímulo à criatividade”. Essa observação reflete a experiência da professora, indicando seu conhecimento sobre o potencial da amarelinha para estabelecer conexões e promover interações não apenas entre os alunos brasileiros, mas também entre eles e os alunos migrantes.

Um estudo conduzido por Neves (2018) vai ao encontro dessa perspectiva, ao abordar o ato de brincar como uma atividade lúdica e recreativa que desempenhou um papel fundamental na integração de uma aluna migrante em sua nova comunidade escolar. Neves destaca o brincar como uma ferramenta eficaz de comunicação e aprendizado para a aluna migrante, além de fornecer um meio para ela estabelecer laços com seus colegas de classe. Essa abordagem interativa e lúdica contrasta com as dificuldades que a aluna enfrentava em atividades acadêmicas, como a realização

de provas. Portanto, a menção ao brincar destaca sua importância no processo de integração e aprendizado da aluna na escola.

A PRO3/ART relata sua abordagem ao ensinar a amarelinha, como exposto em seguida.

(DESCRIÇÃO) A forma mais simples de criar uma amarelinha, é desenhá-la no chão de cimento com giz ou pincel, ainda fita crepe ou fita adesiva colorida. Faça um retângulo grande e divida-o em retângulo menores alternando entre um e dois espaços, e enumere-os de 1 a 10, conforme a imagem abaixo:



(OBJETIVO) Jogar um marcador, que pode ser uma pedra, em uma das casas e atravessar a amarelinha sem pisar no chão.

(CULTURA) Você está familiarizado com essa brincadeira? Se sim, como ela é conhecida em seu país? Caso não a conheça, sugiro que faça uma pesquisa para descobrir se existe alguma brincadeira semelhante e popular em sua região. Depois, por favor, relate como essa brincadeira funciona e, se possível, inclua imagens que a representem.

(BRINCAR) O desafio está em alternar entre pular em um pé só ou com os dois, bem como manter o equilíbrio para pegar o marcador. Quem completar todos os marcadores de 1 a 10 primeiro, sem errar, ganha. Para dificultar, pode-se adicionar mais marcadores e mais casas para pular. Agora chame seus colegas para brincar de amarelinha.

A proposta da professora de integrar a cultura ao propósito da brincadeira e ao momento de participação remete à sensibilidade aos aspectos contextuais e culturais dos alunos. Isso ressoa com os princípios do CARAP (Candelier *et. al.*, 2012), que enfatizam a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural na sala de aula. Ademais, a adaptação da atividade ao contexto e aos materiais disponíveis exemplifica o incentivo do CARAP a práticas flexíveis e adaptáveis, fundamentais para uma educação intercultural eficaz.

A abordagem da professora em incorporar a representação visual da diversidade nesta atividade, em particular, ecoa os valores enfatizados pelo QECR (Conselho da Europa, 2018), que ressalta a importância do respeito e da valorização da diversidade cultural e linguística, bem como das experiências individuais dos alunos. Ao utilizar imagens de crianças com características físicas variadas interagindo juntas, a professora demonstra seu comprometimento em fomentar a

diversidade e inclusão na sala de aula. Embora não esteja explicitado se essas representações foram diretamente discutidas em sala, sua presença no acervo pessoal da professora sugere uma orientação pedagógica que, se efetivamente integrada ao ensino, pode enriquecer o desenvolvimento das crianças. Ao promover a empatia e o reconhecimento das múltiplas perspectivas e experiências de seus colegas, essa prática tem o potencial de fortalecer a coesão entre os alunos e cultivar um ambiente de aprendizado verdadeiramente intercultural.

Por fim, perguntei se a professora tinha a intenção de levar para a sala de aula brincadeiras de origem venezuelana. Ela enviou para mim um arquivo com o nome e a descrição de dez brincadeiras planejadas para serem aplicadas em recreios dirigidos durante todo o ano. Abaixo, apresento no Quadro 12 as brincadeiras por ela listadas.

Quadro 11 – Brincadeiras venezuelanas

A perinola	Um dos jogos infantis mais comuns na Venezuela é a perinola. Para jogar é necessário ter uma perinola que possamos encontrar tanto feita de madeira quanto de plástico, dependendo do estojo. Embora algumas pessoas geralmente façam o seu próprio usando itens reciclados, como latas ou garrafas plásticas. O jogo é simples, você só precisa de uma perinola, duas pessoas e algo para apostar. Um jogador gira a perinola e dependendo do que ele joga será o que é apropriado, por exemplo, se ele diz tomar tudo, você pega toda a aposta, se ele diz sair 2 você vai ter que colocar 2 no banco.
O gurrufio	Este jogo pode ser jogado sozinho e acompanhado, nesse dia, todos precisarão ter seu próprio gurrufio para não se entediar. Mesmo que você não se preocupe, ter o seu próprio gurrufio é fácil como isso pode ser feito em casa Só você precisa ter um disco com dois furos, o disco pode ser de metal, plástico ou madeira.
As Metras (petecas).	Conhecida como mármore em outros países da América Latina. Metras é um dos jogos mais pedidos por crianças que se divertem por horas e horas brincando com essas esferas feitas de vidro ou cerâmica, embora haja também argila, madeira e até sementes. O jogo é simples, você só tem que fazer um círculo, colocar alguns metras lá e, em seguida, tentar tirá-los atirando em outros metras. O divertido é quando você compete com outros jogadores, e ainda mais quando eles aplicam o de: Metra retirado, metra fica porque isso eleva o nível para o jogo. As Rodadas na Venezuela este jogo geralmente é jogado por meninas sendo um dos jogos que você pode ver mais em escolas e institutos, já que jogar é muito divertido. Pelo menos você vai precisar de três meninas para que você possa formar um círculo e circular ao redor.

O gato e o rato	Se você gosta de correr e se divertir, este é um dos melhores jogos, pois vai ajudá-lo a desenvolver tanto o seu lado de agilidade física quanto o seu lado da agilidade mental. Aqui precisaremos de pelo menos 8 participantes. Um será o gato, outro o rato e o resto formarão um círculo em torno do rato segurando pelas mãos. As instruções são simples, o gato terá que tentar pegar o mouse enquanto o círculo o impede. O gato não pode quebrar o círculo, então o desafio aumenta. No caso de o mouse conseguir ser pego outros jogadores tomarão seu lugar. Blind Cookie Neste jogo você terá que vender um dos jogadores e, em seguida, dar-lhe pelo menos 5 voltas para que ele perca a noção de onde ele está. Então o resto dos jogadores terá que se dispersar ou formar um círculo, no entanto, eles não têm que ir longe. O garoto de olhos cegos, o biscoito cego, terá que procurar cada um dos jogadores e tocá-los para ganhar.
Galinha cega	Neste jogo você terá que vender um dos jogadores e, em seguida, dar-lhe pelo menos 5 voltas para que ele perca a noção de onde ele está. Então o resto dos jogadores terá que se dispersar ou formar um círculo, no entanto, eles não têm que ir longe. O garoto de olhos cegos, o biscoito cego, terá que procurar cada um dos jogadores e tocá-los para ganhar. Os mesmos jogadores podem ajudar os cegos a encontrá-los dando-lhes algum tipo de pista sobre seu paradeiro.
Loco escondido	Este jogo é uma variação do tradicional jogo escondido ou esconde-esconde, apenas neste caso, a pessoa que conta será escolhida como o louco. O louco terá que encontrar todos para que um por um ele vá procurar seus esconderijos. No entanto, o louco tem que contar o suficiente para os jogadores se afastarem dele. O último que resta será o vencedor. Quando o louco encontrar o último jogador, ele terá que chegar antes.
A candelita	Para jogar este jogo é aconselhável fazê-lo em algum lugar onde há colunas onde eles podem se esconder. Aqui você precisará de pelo menos três jogadores, um para procurar e o outro para se esconder atrás dos pilares ou árvores. Aquele que olhará terá que pedir uma candelita enquanto uma das crianças escondidas terá que dizer: "Ali ele fuma." Nesse momento todos terão que se esconder atrás de uma árvore. Quem correr para fora de um lugar para se esconder será aquele que perde e tem que tomar o lugar do buscador.
Pião (trompo)	O outro dos jogos mais engraçados é a trombeta. Isso consiste em jogar uma trombeta, que é tradicionalmente feita de madeira ou plástico no chão para que ela seja mantida girando. O objetivo do jogo é ver quem mantém a buzina por aí por mais tempo. Aqui você pode aumentar a intensidade do jogo colocando desafios mais desafiadores, como pedir aos jogadores para fazer certos truques ou subir a trombeta na mão.
O pau amanteiga do (palito)	Você não precisa ter muitos brinquedos ou jogos chiques para se divertir. Um sinal disso é o tradicional palito de mantequillero que consiste em esconder uma vara de madeira, embora qualquer outro item possa ser usado para os jogadores procurá-lo.

mantequillero)	Quem o escondeu será capaz de dar pistas através do tradicional, frio, quente e quente. Você pode até aumentar a diversão e adrenalina com este jogo colocando um prêmio entre fazer quem encontrou o pau amanteigado ganhar alguma coisa. Como uma dinâmica partidária, este jogo é muito bem recebido, ele também funciona nas escolas.
A colher popular e o limão	Em escolas ou acampamentos de verão. Colher e limão pode ser um dos jogos mais desafiadores, mas simples de se jogar ao mesmo tempo. Primeiro você terá que desenhar uma linha de partida e uma linha final, ou um começo e um gol. Os jogadores terão que carregar uma colher com um limão, ovo cozido ou até mesmo bolas de ping pong ou bolas de alumínio. A piada é chegar ao outro lado mantendo o equilíbrio e impedindo que o limão caia. Podemos até montar relés, um para trás e outro para trás.

Fonte: Acervo pessoal da professora de Artes.

Conforme discutido nesta subseção, a abordagem intercultural permeia as discussões relacionadas à cultura, como exposto nas análises das atividades propostas. Nesse contexto, as culturas de origem dos alunos migrantes são postas em diálogo, proporcionando uma visão intercultural. A aplicação efetiva dessa abordagem nas atividades conduzidas pelas professoras de Português e de Artes ressalta sua relevância tanto para os estudantes migrantes quanto para os brasileiros. Isso não apenas enfatiza a riqueza da diversidade cultural na sala de aula, mas também incentiva uma interação significativa dos alunos com elementos autênticos provenientes de suas respectivas culturas de origem. O importante é, então, enfatizar a convivência necessária com os alunos migrantes e ao apreender características culturais específicas deles, posicionar-se na perspectiva dialógica a respeito de suas culturas, ou seja, abordar as culturas como diferenças constitutivas, diferenças não-indiferentes.

A análise das ações das professoras de Matemática, Português e Artes Integradas apontam um compromisso notável com a sensibilidade em relação aos aspectos contextuais e culturais dos alunos, assim como uma clara intenção de promover a diversidade na sala de aula. No entanto, há lacunas em suas ações que merecem considerações.

Os discursos apontam para a ausência de uma avaliação formal das iniciativas interculturais adotadas, o que dificulta a mensuração do impacto real dessas atividades nas interações dos alunos. Uma abordagem mais estruturada de avaliação poderia fornecer *insights* sobre como essas práticas estão aprimorando a convivência e o aprendizado dos alunos migrantes e brasileiros, permitindo ajustes e melhorias

mais precisos. Além disso, para promover uma educação intercultural mais eficaz, é imperativo que tais estratégias sejam incorporadas de forma consistente em todas as áreas do currículo e nas interações cotidianas em sala de aula. A falta de continuidade pode limitar o impacto dessas iniciativas, tornando-as eventos isolados em vez de princípios fundamentais de toda a experiência educacional.

Outro ponto que merece destaque é a ausência, nos discursos das professoras, do modo como as atividades relacionadas às culturas foram geridas. É essencial destacar a necessidade de uma condução cuidadosa de atividades culturais em contextos educacionais para evitar o risco de focar somente nos aspectos mais superficiais das culturas. Maher (2007) critica justamente essa abordagem liberal no multiculturalismo educacional, que tende a simplificar a riqueza cultural, apresentando-a de maneira exótica ou superficial. Tal maneira de lidar com a diversidade pode reforçar estereótipos, em vez de promover uma compreensão intercultural profunda e respeitosa.

Um exemplo claro desse risco pode ser observado em atividades que destacam elementos culturais como a gastronomia. Quando essas práticas são descontextualizadas e apresentadas apenas como curiosidades exóticas, perde-se a oportunidade de explorar a complexidade e as histórias dessas tradições. Essa abordagem superficial não só falha em proporcionar um entendimento respeitoso da diversidade cultural, mas também pode transformar a diversidade em um objeto de consumo estético, em vez de uma rica fonte de aprendizado e interação. Assim, considero importante que as atividades educativas que exploram a diversidade cultural sejam integradas a um contexto educacional mais amplo, que promova o verdadeiro diálogo intercultural e o reconhecimento da igualdade e legitimidade de todas as culturas. Isso requer uma abordagem que vá além da mera apreciação estética, buscando criar espaços para compartilhamento e exploração profunda e significativa das identidades culturais dos alunos (Maher, 2007; Candelier *et al.*, 2009).

Em resumo, a identificação dessas lacunas oferece oportunidades para o aprimoramento das ações e a maximização do impacto positivo dessas iniciativas em sala de aula.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese analisei, a partir de entrevistas com quatro professoras das Redes Municipal e Estadual de ensino, se as ações pedagógicas promovidas podem favorecer a inserção de alunos migrantes e refugiados nas escolas de educação básica onde atuam, tendo como parâmetro o referencial teórico das abordagens plurais. Como respostas à primeira pergunta de pesquisa, **quais motivos as professoras relatam como ponto de partida para o desenvolvimento de atividades voltadas para o acolhimento dos estudantes migrantes e refugiados em suas aulas?**, foram identificados três fatores motivadores para uma revisão do processo de acolhimento no ambiente escolar.

O primeiro, **o significativo fluxo migratório de crianças e adolescentes em direção a Roraima**, foi relatado por duas professoras, uma de Matemática e outra de Artes. O impacto desse fluxo está relacionado à localização das escolas. A professora de Matemática atua em uma escola localizada na capital, Boa Vista, próxima ao abrigo “Waraotuma a Tuaranoko” e ao “Centro de Acolhimento 13 de Setembro”. A professora de Artes, por sua vez, atua em Pacaraima, município que faz fronteira com a Venezuela. Em Pacaraima, localizam-se os abrigos “BV-8” e “Janokoida”. Enquanto a professora de Matemática em Boa Vista lida com uma população de migrantes em um contexto urbano mais amplo, a professora de Artes em Pacaraima enfrenta desafios imediatos relacionados à sua localização na fronteira. Portanto, ambas desempenham papéis essenciais no acolhimento de alunos migrantes e refugiados, sendo necessária a adaptação às especificidades de suas localizações.

O segundo fator motivador, **experiências relacionadas à discriminação e à xenofobia enfrentadas por migrantes e refugiados no contexto escolar**, foi destacado pelas professoras de Português e de Artes. A professora de Português, trabalhando em uma escola com uma população significativa de alunos migrantes e refugiados, ainda que não localizada perto de abrigos, observa como a migração de crise em Roraima se reflete na dinâmica da sala de aula. Conforme relatado nas entrevistas com as professoras, preconceitos sociais manifestam-se na escola em formas de xenofobia. Frequentemente, isso leva os estudantes a perceberem as diferenças de forma negativa, incentivando o afastamento daquilo que lhes é desconhecido. A professora de matemática relatou que os alunos venezuelanos são,

por vezes, pejorativamente, chamados de “veneca” por brasileiros, e a professora de português apresentou o caso de um aluno sírio, frequentemente, apontado como terrorista. Não há literatura que aponte casos de migração ou de refúgio de sírios em direção a Roraima. Contudo, a chegada do aluno sírio coincide com a migração de crise de venezuelanos para o estado.

Nesse contexto, é possível notar que os conflitos sociais que permeiam o contexto escolar estão relacionados com a intensificação da migração de crise venezuelana. Problemas como a epidemia de sarampo e a falta de leitos hospitalares dividem a opinião pública em Roraima. Enquanto alguns promovem ações de voluntariado, outros estigmatizam os migrantes. Estes, estigmatizados ou não, passam a fazer parte de uma sociedade carente de recursos públicos. A situação é agravada por discursos xenofóbicos de alguns agentes públicos em Roraima, frequentemente ecoados nas redes sociais e na imprensa local. Como moradora de Boa Vista, testemunhei pessoalmente o preconceito social e linguístico contra os venezuelanos. Muitas vezes, o preconceito não é direcionado a todos os migrantes, mas especificamente àqueles em extrema vulnerabilidade, que acabam morando nas ruas ou nos abrigos. Adicionalmente, líderes políticos às vezes atribuem a criminalidade e a superlotação dos serviços públicos aos migrantes venezuelanos, reforçando discursos populistas que buscam culpados para a precariedade dos serviços públicos e a falta de estrutura para acolher esses migrantes. Tais discursos acabam legitimando práticas xenofóbicas.

A tese contribui para a compreensão da fragilidade das relações sociais entre roraimenses e venezuelanos, evidenciando os desafios e as tensões vivenciados por essas comunidades em meio à crise migratória. Fica patente a necessidade de adotar práticas educacionais que sejam ao mesmo tempo sensíveis às especificidades dos migrantes e refugiados e informadas pelas realidades locais. Compreender a fragilidade dessas relações sociais permite às educadoras e aos formuladores de políticas reconhecer a importância de ações pedagógicas que promovam a alteridade e o respeito mútuo como meios eficazes de combater a xenofobia e fomentar uma cultura de acolhimento. Assim, a tese não apenas amplia o conhecimento sobre o contexto específico de migração em Roraima, mas também serve como um guia para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais que abordem a migração e o

refúgio de forma construtiva, contribuindo para a construção de relações sociais mais fortes e resilientes entre roraimenses e venezuelanos.

O terceiro fator, **a identificação do desconforto emocional experimentado por esses alunos durante o processo migratório**, foi pontuado pela professora de Metodologia do Trabalho Científico e pela professora de Artes. A primeira experiência narrada pela PROF4/MTC refere-se ao suicídio de uma aluna, que trouxe à tona a necessidade de maior atenção ao aspecto emocional dos alunos. A segunda experiência ressalta a falta de confiança e o isolamento emocional frequentemente vivenciados por migrantes. A PROF4/MTC iniciou ações de acolhimento em resposta a esses eventos, envolvendo palestras e rodas de conversa, com apoio de profissionais especializados e parcerias institucionais. Os temas abordados nessas atividades visavam a promoção da saúde emocional dos alunos e a construção de um ambiente escolar acolhedor. A PROF3/ART compartilha a experiência com alunos migrantes matriculados em séries incompatíveis com suas idades, destacando os desafios emocionais decorrentes dessa prática. Ela ilustra como a distorção idade/série pode intensificar sentimentos de insegurança e constrangimento nos alunos, comprometendo seu desenvolvimento emocional e escolar. As experiências relatadas sublinham que, além do ensino acadêmico, a atenção às necessidades emocionais dos alunos migrantes é parte fundamental do processo de inserção no ambiente escolar.

Esses fatores motivaram as professoras a promoverem ações com o objetivo de acolher os alunos migrantes e refugiados. Os discursos das docentes apontaram que, em resposta à segunda pergunta de pesquisa (**segundo os relatos das docentes, de que modo as línguas são, ou não, mobilizadas nas disciplinas que as professoras ministram [matemática, português, artes e metodologia do trabalho científico]?**), há a mobilização das línguas presentes no repertório dos alunos, tanto nas disciplinas diretamente relacionadas ao ensino da língua oficial, como o português, quanto nas disciplinas em que a língua é utilizada como meio de instrução, como a matemática, artes e metodologia do trabalho científico.

No que diz respeito à terceira pergunta de pesquisa, **em que medida as práticas relatadas pelas docentes podem, ou não, ser aproximadas do que preveem as abordagens plurais?**, os resultados indicaram que, mesmo sem uma formação específica para isso, as professoras optaram por utilizar as abordagens

plurais como uma estratégia para lidar com a falta de preparo das escolas no acolhimento de alunos migrantes e refugiados. Entre as abordagens plurais, se destacaram a intercompreensão, a intercompreensão integrada e a interculturalidade.

As práticas relatadas pelas professoras participantes demonstram elementos que se aproximam da **intercompreensão**. A tradução, com o auxílio de um professor de espanhol, de colegas e até do Google Tradutor indicam uma disposição das professoras para superar a incompreensão e promover a comunicação na sala de aula plurilíngue. Nessas ações, embora a função mediadora e a função imersiva não sejam explicitamente mencionadas nos discursos das professoras, suas percepções destacam a presença dessas funções. A professora PROF2/PORT destaca como os alunos brasileiros colaboram ativamente para auxiliar um colega venezuelano na articulação de ideias em português, indo além da tradução e envolvendo a compreensão e a construção conjunta de significados. A professora PROF3/ART promove a comparação e reflexão entre as línguas, como o uso de uma cédula de identidade em português e solicitações de respostas em espanhol, estimulando análises comparativas. Além disso, ela busca equilibrar o ensino das duas línguas, permitindo a manutenção do espanhol como língua materna dos alunos. Essas práticas envolvem os alunos em reflexões metalinguísticas, análises críticas e construção compartilhada de entendimento entre as línguas presentes em um ambiente plurilíngue e de migração.

É importante ressaltar que essas práticas não foram planejadas em termos de intercompreensão, de acordo com os pressupostos teóricos dessa abordagem. As práticas de intercompreensão emergiram de maneira espontânea em resposta às necessidades dos alunos migrantes, em vez de serem resultado de um planejamento pedagógico específico. Portanto, embora essas práticas tenham promovido a comunicação e o aprendizado dos alunos migrantes, há espaço para aprimorar e integrar essas ações de maneira deliberada e estruturada em um contexto de ensino formal.

As ações relatadas pelas docentes de Matemática e de Português demonstram uma aproximação significativa com os princípios da **intercompreensão integrada**. Um dos pressupostos dessa abordagem é a integração das línguas ao conteúdo curricular das disciplinas. Enquanto a professora de Português utiliza textos regionais que envolvem várias línguas, a professora de Matemática promove a

compreensão do vocabulário matemático em diferentes línguas. Isso reflete a ideia central de que as línguas podem ser incorporadas ao ensino de qualquer disciplina, conforme preconizado pela intercompreensão integrada. Ambas as professoras também demonstram um enfoque na promoção da compreensão mútua entre diferentes línguas. Elas estão conscientes das possíveis barreiras de compreensão devido às diferenças linguísticas e adotam estratégias para superá-las, como incentivar os alunos a se comunicarem em suas línguas maternas quando necessário.

No entanto, é importante reconhecer que existem desafios e limitações nas práticas das professoras em relação à intercompreensão integrada. A professora de Matemática pode estar mais centrada no vocabulário matemático específico, enquanto a professora de Português pode não abordar completamente as diferenças linguísticas em relação à língua portuguesa. Portanto, um desenvolvimento mais abrangente e coordenado dessas ações, de acordo com os pressupostos teóricos, é benéfico para maximizar os resultados da intercompreensão integrada em quaisquer disciplinas.

As atividades realizadas pelas professoras de Português, Matemática e Artes refletem um esforço em direção à **abordagem intercultural**. No entanto, é importante observar que cada docente aborda a interculturalidade de maneira distinta.

A docente de Português concentra-se principalmente em apresentações culturais e exposição de pratos típicos. Essa abordagem tende a refletir mais uma estratégia de assimilação cultural do que uma adesão à perspectiva intercultural. Para uma abordagem intercultural mais abrangente, seria recomendável que ela incorporasse elementos das culturas dos alunos em suas atividades de ensino de língua, criando uma ponte entre as diferentes culturas presentes na sala de aula.

A docente de Matemática, por sua vez, demonstra um esforço em relacionar a matemática às experiências dos alunos, especialmente dos migrantes venezuelanos. Ela utiliza exemplos e contextos matemáticos relacionados às culturas dos alunos, o que representa uma abordagem mais alinhada com a interculturalidade. Essa prática promove a valorização das diferentes culturas dos alunos e estabelece conexões significativas entre o currículo de matemática e as vivências reais dos estudantes. Já a professora de Artes parece adotar uma abordagem mais próxima da interculturalidade em suas práticas. Ela busca integrar as culturas dos alunos migrantes, introduzindo brincadeiras de origem venezuelana e promovendo a

valorização da cultura de origem dos alunos. Isso cria oportunidades para o intercâmbio cultural e a participação ativa dos alunos, demonstrando um compromisso mais profundo com a diversidade cultural. Apesar das dificuldades na promoção da interculturalidade, há um esforço para favorecer diálogos entre diferentes culturas, atuando na redução de comportamentos discriminatórios e xenófobos.

Em resumo, os resultados da pesquisa destacam a importância de adotar abordagens plurais para acolher alunos migrantes e refugiados nas atividades de ensino em sala de aula. Com frequência, as línguas desses alunos são negligenciadas ou consideradas problemáticas no contexto educacional. A contribuição desta pesquisa reside na comprovação de que tanto professores que lecionam disciplinas linguísticas, quanto os professores que lecionam disciplinas não linguísticas podem, efetivamente, implementar ações de acolhimento linguístico em contextos educacionais específicos, fomentando a inserção linguística plural de migrantes e refugiados. Além disso, é necessário assegurar políticas de formação inicial e continuada dos docentes da educação básica para a educação plurilíngue.

Nesse sentido, considero importante apontar elementos que devem estar presentes nas ações de acolhimento linguístico sob uma perspectiva plural. Esses elementos podem servir de inspiração para o desenvolvimento de políticas linguísticas tanto horizontais quanto verticais.

a) A não adoção do domínio da língua oficial do país de acolhimento como única forma possível de acessar os conteúdos das várias disciplinas do currículo escolar brasileiro. Isso resulta na desnaturalização do mito do letramento em Português como Língua de Acolhimento (Diniz; Neves, 2018). Mesmo alunos com baixa proficiência em português podem ser capazes de refletir sobre questões complexas concernentes aos conteúdos ministrados em cada disciplina, se as discussões mobilizarem outras línguas além do português (Diniz, 2021). Ao seguir essa linha de raciocínio, pretende-se sublinhar que não há necessidade da imposição do letramento nas quatro habilidades (ler, escrever, falar e ouvir) para que os alunos migrantes e refugiados sejam considerados aptos a participarem das aulas de forma efetiva;

b) A promoção da intercompreensão para fomentar a compreensão mútua entre diferentes línguas presentes no ambiente escolar. Para que esse processo se concretize, é imperativo que haja uma disposição dos professores, dos alunos brasileiros e dos alunos migrantes para a compreensão mútua das línguas uns dos

outros (Degache, 2006). Nessa abordagem professores e alunos podem atuar como mediadores, facilitando a comunicação e a compreensão entre as diversas línguas. O diferencial dessa abordagem reside no fato de não atribuir exclusivamente aos alunos migrantes a responsabilidade pela adaptação, incentivando, em vez disso, a participação de todos na construção de um ambiente escolar plurilíngue.

c) Alinhando-se com a intercompreensão integrada (Escudé, 2013; Fonseca e Gajo, 2014), a implementação de ações pedagógicas que integram a aprendizagem de línguas com quaisquer disciplinas escolares amplia significativamente a compreensão dos conteúdos específicos. Essa abordagem, ao permitir que os professores valorizem as línguas presentes na sala de aula, encoraja os alunos a utilizarem o seu repertório linguístico como ferramentas para acessar e compreender os temas trabalhados na sala de aula. Esse enfoque é particularmente vantajoso para alunos migrantes e refugiados, pois promove o aprendizado simultâneo da língua de escolarização e dos conteúdos curriculares, oferecendo um apoio adicional para esses estudantes.

d) A abordagem intercultural, ao ser promovida por professores de quaisquer disciplinas, estimula o diálogo e a troca de experiências entre alunos provenientes de diferentes contextos culturais. Essa prática, ao enfatizar a compreensão e a valorização das diversidades culturais, contribui significativamente para a redução de comportamentos discriminatórios e xenófobos. A interação com uma variedade de culturas promove o desenvolvimento de competências interculturais (Beacco; Byram, 2010). Nesse processo, os alunos aprendem a conectar novas experiências culturais com as já existentes. Ao fazer isso, eles atuam como mediadores entre diferentes culturas e iniciam um questionamento crítico sobre as normas culturais de seus próprios ambientes.

e) Dada a natureza desafiadora das experiências dos alunos migrantes e refugiados, que envolvem mudanças culturais, estresse devido à migração e adaptação a um novo ambiente (Lechner, 2007), os professores devem estar atentos a possíveis sinais de desconforto emocional. A promoção de um ambiente escolar onde os alunos se sintam à vontade para discutir questões emocionais e a capacidade de encaminhá-los para apoio especializado são componentes essenciais para promover o engajamento desses estudantes na sala de aula. Além disso, a oferta do suporte emocional nas

escolas é importante não apenas para a inserção de alunos migrantes e refugiados, mas também para o bem-estar de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

ACNUR - Agência da ONU para Refugiados. **Educação de crianças refugiadas em crise.** Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2018/08/29/educacao-de-criancas-refugiadas-em-crise/>. Acesso em: 09 maio 2023.

ACNUR - Agência da ONU para Refugiados. **Conheça os abrigos que acolhem refugiados e migrantes em Roraima.** Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/09/25/conheca-os-abrigos-que-acolhem-refugiados-e-migrantes-no-norte-do-brasil/#:~:text=Rondon%201%3A%20aberto%20em%20julho%20de%202018%2C%20promove,participam%20da%20Estrat%C3%A9gia%20de%20Interioriza%C3%A7%C3%A3o%20da%20Opera%C3%A7%C3%A3o%20Acolhida>. Acesso em: 22 jan. 2022.

ACNUR - Agência da ONU para Refugiados. **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951)** Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 09 maio 2022.

ACNUR - Agência da ONU para Refugiados. **Educação de crianças refugiadas em crise.** Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2018/08/29/educacao-de-criancas-refugiadas-em-crise/>. Acesso em: 09 maio 2023.

ACNUR - Agência da ONU para Refugiados. **Guidelines on International Protection No. 12:** Claims for refugee status related to situations of armed conflict and violence under Article 1A(2) of the 1951 Convention and/or 1967 Protocol relating to the Status of Refugees and the regional refugee definitions, 2 December 2016, HCR/GIP/16/12. Disponível em: <http://www.refworld.org/docid/583595ff4.html>. Acesso em: 27 nov. 2022.

ALAS-MARTINS, S. A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue. In *MOARA, Revista do programa de pós-graduação em Letras*. Universidade Federal do Pará. v.1; n.42, 2014. p.117-126.

ALAS-MARTINS, S. Apprendre avec les langues: l'intercompréhension intégrée au primaire. *Revista Letras Raras*, v. 9, n. Especial, 2020. p. 256-268.

ALAS-MARTINS, S. Aquisição de saberes múltiplos: Galanet na universidade. In: DEGACHE, C.; TAVARES, F. C. (Org.). **Investigação sobre metodologia de ensino da intercompreensão**. V. 2, REDINTER Intercompreensão 2. Chamusca: Edições Cosmos/REDINTER, 2011. p. 61-72.

ALAS-MARTINS, S. L'intercompréhension des langues romanes au service de l'amélioration de l'enseignement des langues au Brésil. *Synergies Brésil*, n.1, 2010. p. 107-114.

ALEXANDRE, I. J. **A presença das crianças migrantes haitianas nas escolas de Sinop/MT: o que elas visibilizam da escola?**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2019.

ALMEIDA, R. H. **O diretório dos índios: um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII**. Brasília: UnB, 1997.

ALVES, M. **A voz de estudantes bolivianos em uma escola pública da cidade de São Paulo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

AMADO, R. S. O ensino do português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista Siple**, v. 4, n. 2, p. [6], 2013. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Amado_RS_16_2685141_OEnsinoDoPortuguesComoLingu_aDeAcolhimentoParaRefugiados.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

ANÇÃ, M. H. S. F. Didáctica do Português Língua Segunda: dos contextos emergentes às condições de existência. *In: Encontro Nacional da Sociedade Portuguesa de Didáctica da Língua e da Literatura*, v. 1., 2002, Coimbra. **Actas** [...]. Coimbra: Pé de Página Editores – Lda., 2003. p. 61-69.

ANÇÃ, M. H. S. F. Português-língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. *In: Congresso Internacional Sobre História e Situação da Educação em África e Timor*, 2003, Lisboa. **Actas** [...]. Lisboa: FCSH/Universidade Nova, 2003.

ANDRADE, A. I.; MARTINS, F. Em torno da intercompreensão: possibilidades e desafios na educação básica. *In: ARAÚJO e Sá, M. H.; PINHO, A. S. (Orgs.). Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação*. Projeto MIRIADI. Aveiro: Editora da Universidade de Aveiro, 2015. p. 77-103.

ANDRADE, M. S. B. **Retrato da realidade escolar de alunos estrangeiros matriculados em escolas públicas do Distrito Federal: um estudo de caso**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4956>. Acesso em: 19 jul. 2022.

ANUNCIAÇÃO, R. F. M. de. **Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento**. Dissertação (Mestrado em Liguagem) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

ARAÚJO, E. S.; M. A intercompreensão em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional. **Lingvarvm Arena**, v. 4, 2013. p. 79-106.

ARAÚJO, J. C. P. **Matemática financeira**. São Paulo: Atlas, 1992.

ARIAS, G. S. **A experiência emocional de crianças migrantes e refugiadas acolhidas em São Paulo**. 2022. Tese (Doutorado em Ciências, na área de concentração Psicologia Clínica) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

AROUCA, S. **Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

ARROJO, R. **Oficina de tradução: a teoria na prática**. São Paulo: Ática, 2007.

ASTAGNE, É.; MEULLEMAN, M. A la recherche de la synergie méthodologique entre l'EMILE/CLIL et l'Intercompréhension intégrée. *In*: BENNETT, F.; MEULLEMAN, M. (Dir.). **Regards croisés sur l'EMILE CLIL et l'intercompréhension intégrée**. Reims: Presses Universitaires, 2017. p. 151-179.

ÁVILA, L. A. B.; MATOS, D. V.; THIELE, A. L. P.; RAMOS, M. G. A interdisciplinaridade na escola: dificuldades e desafios no ensino de ciências e matemática. Lajeados, **Revista Signos**, ano 38, n. 1, 2017. p. 9-23.

BAENINGER, R.; PERES, R. Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v.34, n.1, 2017. p.119-143.

BALESTRO, A. C. **Acolhimento linguístico no Rio de Janeiro: uma odisséia**. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

BARBOSA, L. M. de A.; RUANO, B. P. Acolhimento, sentidos e práticas de ensino de português para imigrantes e refugiados na Universidade de Brasília e na Universidade Federal do Paraná. *In*: GEDIEL, J. A. P.; GODOY, G. G. (Orgs.). **Refúgio e Hospitalidade**. Curitiba: Kairós Edições, 2016. p. 321-336.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASSNETT, S. **Translation Studies**. 3ª Ed. Londres: Routledge, 2003.

BASTOS, M. **A Competência de Comunicação Intercultural: olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento**. Cadernos do LALE – Série reflexões, Bastos. – Aveiro: UA Editora, 2014.

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. Disponível em: www.coe.int/lang/fr. Acesso em: 10 maio 2022.

BEACCO, J.-C.; BYRAM, M. **Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle**. Strasbourg, Conseil de l'Europe. Disponível em: www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BILLIEZ, J.; DEGACHE, C.; SIMON, D.-L. Louise Dabène: un itinéraire hors du commun. **HOMMAGE. Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues**, n. 47, 2013. p. 5-13.

BIZON, A. C. C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G**: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2013.

BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R. E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. *In*: BAENINGER, R. *et al.* (orgs.) **Migrações Sul-Sul**. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2018. p. 712-726.

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**, v. 13, n. 1, 2018. p. 1-5.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A.; CAMARGO, H. R. E. (orgs.). **Vamos Juntos(as)!** Curso de Português como Língua de Acolhimento: trabalhando e estudando. Campinas, São Paulo: Núcleo de Estudos de População Elza Berquó, Nepo/Unicamp. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/colecao-vamos-juntosas/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BLOMMAERT, J. Sociolinguistics and discourse analysis: Orders of indexicality and polycentricity. **Journal of Multicultural Discourses**, v. 2, n. 2, 2007. p. 115-130.

BLOMMAERT, J. Sociolinguistics scales in retrospect. **Tilburg Papers in Cultural Studies**, 2019. p 1-8.

BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BOURGUIGNON, Ch.; CANDELIER, M. La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère. **Les Langues Modernes**, n. 82, 1988. p. 19-34.

BOURGUIGNON, Ch.; DABÈNE, L. Le métalangage, un point de rencontre obligé entre professeurs de langue maternelle et de langue étrangère. **Le Français dans le Monde**, 1982. p. 245-250.

BRACONS, H. **Interculturalidade**: Elementos Para uma Melhor Compreensão. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2018.

BRAGA, A. C. A. **Imigrantes latino-americanos na escola municipal de São Paulo: sin pertenencias, sino equipaje - formação docente, o currículo e cultura escolar como fontes de acolhimento.** 2019. Tese (Doutorado em Educação, Artes e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/bitstream/handle/10899/24674/Adriana%20de%20Carvalho%20Alves%20Braga.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9474.htm. Acesso em: 17 jan. 2023.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos.** Disponível em: https://www.senado.gov.br/comissoes/cma/ap/AP20100408_SEDH_Vanucchi.pdf. Acesso em: 23 jun. 2022.

BRASIL. **Operação Acolhida.** Disponível em: <https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/exercicios-e-operacoes/acoes-humanitarias/operacao-acolhida#:~:text=A%20Opera%C3%A7%C3%A3o%20Acolhida%20est%C3%A1%20organizada%20em%20tr%C3%AAs%20pilares,de%20imigrantes%20da%20Venezuela%3B%20e%20Interioriza%C3%A7%C3%A3o%20dos%20imigrantes>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Operação Acolhida: integração e o recomeço para milhares de imigrantes venezuelanos.** Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/justica-e-seguranca/2020/01/operacao-acolhida-integracao-e-recomeco-para-milhares-de-venezuelanos#:~:text=O%20Ordenamento%20da%20Fronteira%20%C3%A9%20o%20ponto%20de,%C3%A1rea%20de%20espera%20com%20%C3%A1gua%2C%20lanche%20e%20banheiro>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Subcomitê Federal para Interiorização. **Deslocamento voluntário de refugiados e migrantes:** guia de deslocamento: estratégia de interiorização: 2021. Disponível em: <https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbd11496/files/documents/Guia%20de%20Deslocamento%20Volunta%CC%81rio%20de%20Refugiados%20e%20Migrantes%202021-ed2-site.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2022.

BYRAM, M. Intercultural Competence in Foreign Languages: The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education. *In*: DEARDORFF, D. K. **The Sage Handbook of Intercultural Competence**, 2009. p. 321-332.

BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence.** England: Multilingual Matters, 1997.

CABETE, M. A. C. S. S. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CALVO DEL OLMO, F.; ESCUDÉ, P. **Intercompreensão: a chave para as línguas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

CÂMARA, S. É. **Abordagens plurais das línguas no ensino fundamental: experiência piloto com pré-adolescentes de uma escola pública de Belo Horizonte**. 2020. 390 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2020.

CAMARGO, H. R. E. **Diálogos transversais: narrativas para um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento a migrantes de crise**. 2019. Tese (Doutorado Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2019.

CAMARGO, H. R. E; BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A.; (Coords.). **Vamos Juntos(as)!** Curso de Português como Língua de Acolhimento: trabalhando e estudando (Livro do professor). Campinas, São Paulo: Núcleo de Estudos de População Elza Berquó, Nepo/Unicamp. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/wp-content/uploads/2023/09/Vamos-juntos-as-Trabalhando-e-estudando-Livro-do-a-professor-a.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

CANAGARAJAH, S. Globalization, Methods and Practice in Periphery Classrooms. *In*: Block, D.; Cameron, D. (Orgs.). **Globalization and Language Teaching**. Londres: Routledge, 2002.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations**. Londres; Nova York: Taylor & Francis Group, 2013.

CANDELIER, M. (org.). *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre*. **Les Cahiers de l'ACEDLE**, nº 5, 2008. p. 65-90. Disponível em: https://acedle.org/old/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf. Acesso em: 6 abr. 2022.

CANDELIER, M. (org.). **Evlang**. L'éveil aux langues à l'école primaire: Bilan d'une innovation européenne. Bruxelles: De Boeck - Duculot, 2003.

CANDELIER, M. (org.). **Jalons pour une Europe des langues**. LIDIL, nº 11. Grenoble: Presse Universitaires de Grenoble, 1995.

CANDELIER, M. (org.). **Janua Linguarum** – la porte des langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum. Strasbourg: Centre Européen pour les langues vivantes/Conseil de l'Europe. Disponível em: <http://archive.ecml.at/documents/pub121f2003candelier.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2022.

CANDELIER, M. (org.). Le contexte politique: un ensemble de principes et de finalités. *In*: HEYWORTH, F. (org.). **Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues: La**

contribution du Centre européen pour les langues vivantes – 2000-2003. Strasbourg: Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe, 2003.

CANDELIER, M.; *et al.* (coord.). **Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures – CARAP**. Áustria: Conseil de l'Europe, 2009.

CAPUCHO, M. F. Ciência, tecnologia, intervenção: a intercompreensão para além das utopias. **Synergies Europe**, n. 5, 2010, p. 101-113. Disponível em: www.gerflint.fr/Base/Europe5/capucho.pdf. Acesso em: 28 maio 2022.

CAROLA, C.H. **Práticas de intercompreensão entre línguas românicas: desenvolvimento da competência de leitura plurilíngue em estudantes de Ensino Médio de uma Escola Técnica (ETEC) de São Paulo**. 2015. 225 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CASTELLOTTI, V. **La langue maternelle en classe de langue étrangère**. Paris: CLE International, 2001.

CASTELLOTTI, V.; MOORE, D. Alternance des langues et construction de savoirs. **Cahiers du Français contemporain**, n. 5. Fontenay/St-Cloud: ENS, 1999. p. 9-23.

CAVALCANTI, C. M. **Da invisibilidade à visibilidade: a insuficiência da política pública educacional para crianças e adolescentes migrantes e refugiados em fortaleza no período de 2015 a 2020**. 2020. Dissertação (Mestrado Direito Constitucional) - Universidade Federal de Fortaleza, Fortaleza, 2020.

CAVALLI, M.; D'AOSTE, V.. Didactiques intégrées et approches plurielles. **Babylonia**, v. 1, n. 08, 2008.

CÉSAR, A. L., CAVALVANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. *In*: CAVALVANTI, M. C; BORTONI-RICARDO, S. M. (Eds.), **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 45-66.

CHAVAGNE, J-P. Le rêve romanophone. *In*: TOST, M.; MEISSNER, F. J.; CHAVAGNE, J.-P.; ESCUDE, P. **Table ronde: État des lieux et perspectives de l'intercompréhension en langues romanes**. XXV Journées Pédagogiques sur l'enseignement du français en Espagne, Institut de Ciències de l'Educació de l'Universitat Autònoma de Barcelone, Barcelone. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/269397376> Le reve romanophone. Acesso em: 03 jun. 2022.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CLACSO (Consejo Americano de Ciencias Sociales). **Voces y experiencias de la niñez y adolescência venezolana migrante em Brasil, Colombia, Ecuador y Perú**. Argentina: Clacso, 2020.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Recommandation 1089**. Amélioration des relations intercommunautaires. Disponible em: <https://pace.coe.int/pdf/f82413aa2498e23d5b700c4c5adf00ac6e0ca9ac7ae696832c74a7ff6e33f7c1/recommandation%201089.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Volume complémentaire**: avec de nouveaux descripteurs. 2018. Disponible em: <https://rm.coe.int/QEQR-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>. Acesso em: 26 abr. 2022.

CONSELHO DA EUROPA. Diretiva do Conselho. **Jornal Oficial des Communautés européennes**, 6 ago. 1977.

CONSELHO DA EUROPA. **Livro Branco sobre Diálogo Intercultural**: Viver juntos em igual dignidade. Estrasburgo: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa. Disponible em: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação**. Porto: Edições ASA, 2001. Disponible em: https://www.leyaeducacao.com/?id_produto=661536. Acesso em: 26 abr. 2022.

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA. **Boletín Oficial del Estado**. Disponible em: [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/com](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/com). Acesso em: 12 ago. 2023.

CORTINA, A. **Aporofobia, a aversão ao pobre**: um desafio para a democracia. Tradução Daniel Fabre. São Paulo: Contracorrente, 2020.

COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. **Compétence plurilingue et pluriculturelle**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1997. Disponible em: www.coe.int. Acesso em: 10 maio 2022.

CUNHA, P. S. C.; ILDEBRAND, I. S. Migração venezuelana no estado de Roraima: o direito a diversidade cultural e a cidadania nas escolas municipais. **Revista Philologus**, v. 27, n. 81, 2021. p. 88-103.

CURSINO, C. A. Formação de professores numa perspectiva plurilingue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes/refugiados. **Calidoscópico**, v. 18, n. 2, 2020.

DABÈNE, L. Langues voisines, langues faciles? **La latinité aujourd'hui**. Les amis de Sèvres, n. 1, 1984. p. 20-27.

DABÈNE, L. Le projet européen Galatea: pour une didactique de l'intercompréhension em langues romanes, *In*: STOLIDI, Jeanine (org.). **Etudes hispaniques**, n. 22, Recherches en linguistique hispanique, Actes du Colloque d'Aix-en-Provence, mars 1992, Publications de l'Université de Provence, 1994.

DABÈNE, L. L'enseignement de l'espagnol aux francophones: pour une didactique des langues voisines). **Langages**, n° 39, 1975. p. 51-65.

DABÈNE, L. **Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues**. Les situations plurilingues. Vanves: Hachette, 1994.

DAVID, C.; ABRY, D. **Classe multi-niveaux et pédagogie différenciée**. Vanves: Hachette, 2018.

DE CARLO, M. (Coord.). **Deux référentiels de compétences en intercompréhension**. Lyon: Université Lyon 2, 2015.

DE SANTIS, G.; FAONE, S. Eurom a scuola: progetto di intercomprensione per bambini. *In*: BONVINO, E.; CADDÉO, S.; PIPPA, S. (Dir.). **Attraverso le lingue**. L'intercomprensione in ricordo di Claire Blanche-Benveniste. Chamusca: Cosmos, 2011, p. 185-211.

DEGACHE, C. **A perspectiva intercompreensiva em didática das línguas em 2013: um quadro geral**. Apresentado no 1º colóquio internacional de intercompreensão de Natal, UFRN, Brasil, 2013.

DEGACHE, C. Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance. *In*: DEJEAN-THIRCUIR, C.; MANGENOT, F. (Orgs.). **Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation**. Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, 2006. p. 58-74.

DEGACHE, C. Plurilinguismo e ensino de línguas no contexto da internacionalização das universidades. **II Encontro do centro interdepartamental de línguas da FFLCH - USP**, São Paulo, 2016.

DEGACHE, C.; GARBARINO, S. (orgs.). **Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: L'intercompréhension**. Grenoble: UGA Éditions, 2017.

DEGACHE, C. Pour une pédagogie de l'alternance des langues ou le plurilinguisme pour tous par l'intercompréhension. *In*: **Recherches en didactique des langues et des cultures**, 2021, p. 18-21.

DINIZ, L. R. **Para além das fronteiras: a política linguística brasileira de promoção internacional do português**. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

DINIZ, L. R. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior**. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

DINIZ, L. R.; COTINGUIBA, M. L. P. Políticas linguísticas para o ensino de português como língua adicional: acolhimento ou silenciamento?. **RE-UNIR**, v. 8, 2021, p. 231-242. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/RE-UNIR/article/view/6348>. Acesso em: 12 mar. 2023.

DINIZ, L. R.; LEMOS, M. A.; RIZZO, R. **Direitos Linguísticos**: políticas de imigração e refúgio. Comunicação oral. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nJQgcQnyta4>. Acesso em: 18 abr. 2022.

DINIZ, L. R.; 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.

DOMINGUEZ-FONSECA, M. **Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée**: étude de pratiques en terrain catalan et occitan. 2017. Tese (Doutorado) - Université de Genève. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:96383>. Acesso em: 10 maio 2022.

DUVERGER, J. **L'enseignement en classe bilingue**. Paris: Hachette, 2009.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford University Press, 2008.

ELOY, J.-M. Langues proches: que signifie de les enseigner? **ELA: Etudes de linguistique appliquée**, n. 4, 2004, p. 393-402 .

ESCUDE, P. Apprendre des contenus disciplinaires en intercompréhension des langues romanes: quelques résultats d'une première expérimentation scolaire. **REDINTER-Intercompreensão**, n. 2, p. 93-116, 2011b.

ESCUDE, P. Apprendre des langues et des disciplines scolaires ensemble: la fonction centrale des "langues médianes". *In*: SCHÄDLICH, B. (Éd.). **Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht**: Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues. Berlin/Heidelberg: J.B. Metzler, 2020, p. 53-73.

ESCUDE, P. De l'intercompréhension comme moteur d'activités en classe. **Tréma**, n. 42, p. 46-53, 2014.

ESCUDE, P. Intégrer les langues au cœur des apprentissages. Politique, économie et didactique de l'intercompréhension. **Passages de Paris**, n. 8, p. 42-61, 2013.

ESCUDE, P. Intercompréhension entre langues affines et didactique du FLE: de la langue unique au plurilinguisme, une révolution dans l'apprentissage scolaire. **Cahiers de l'ASDIFLE**, n. 21, p. 181-191, 2009.

ESCUDE, P. **J'apprends par les langues**: Manuel européen EUROMANIA. Centre National de Documentation Pédagogique. Mayotte: Humanitas Educational, 2008.

ESCUDE, P. Jules Ronjat, une vie dans les langues. *In*: ESCUDE, P. (Coord.). **Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013**: Unité et diversité des langues - Théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension. Paris: Archives Contemporaines, 2016, p. 1-18.

ESCUDE, P. L'intercompréhension et la triple intégration. **REDINTER-Intercompreensão**, v. 3, 2011, p. 131-148.

ESCUDE, P. L'intercompréhension intégrée: apprendre en apprenant par les langues. *In*: POTOLIA, A.; JAMBOROVA, D. (Coord.). **Enseignement/apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes**. Paris: Archives Contemporaines, 2015, p. 29-39.

ESCUDE, P. Un manuale scolastico europeo in intercomprensione: Perché e come servirsene? *In*: DE CARLO, M. (Ed.). **Intercomprensione e educazione al plurilinguismo**. Porto Sant'Elpidio: Wizarts, 2011, p. 98-113.

ESCUDE, P. Euromania: un manuale scolastico europeo in intercomprensione: Perché e come servirsene? *In*: DE CARLO, M. **Intercomprensione e educazione al plurilinguismo**. Porto Sant'Elpidio (FM): Wizarts, 2011, p. 98-113.

ESCUDE, P.; FONSECA, M. Contenus disciplinaires et apprentissage à partir d'une L2: quelques enjeux de l'intercompréhension intégrée. **Bulletin suisse de linguistique appliquée**, n. 110, 2019, p. 125-140.

ESCUDE, P.; JANIN, P. **L'Intercompréhension, clé du plurilinguisme**. Paris: CLE International, 2010.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como Espaço de Desaprendizagem: Redescrições em Curso. *In*: Moita Lopes, L. P. (Org.), **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 55-70, 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. Routledge, 2015.

FARIA, D. Makunaima e Macunaíma: entre a natureza e a história. **Revista Brasileira de História**, v. 26, p. 263-280, 2006.

FEBVRE, L. **Europa**: Gênese de uma civilização. São Paulo: EDUSP, 2004.

FERREIRA, I. V. **IBGE atualiza recortes geográficos de referência para divulgação dos resultados do Censo 2022**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37430-ibge-atualiza-recortes-geograficos-de-referencia-para-divulgacao-dos-resultados-do-censo-2022>. Acesso em: 18 jan. 2024.

FISHMAN, J. A. **Do not leave your language alone**: The hidden status agendas within corpus planning in language policy. EUA: Routledge, 2006.

FONSECA, M. Intercompréhension intégrée: des potentialités d'un support didactique à la réalité de la classe. **Passages de Paris**, n. 8, p. 62-76, 2013.

FONSECA, M. Intercompréhension intégrée: spécificités, bénéfices, défis. *In*: BENNETT, F.; MEULLEMAN, M. (Dir.). Regards croisés sur l'EMILE CLIL et

l'intercompréhension intégrée. **Collection Intercompréhension européenne**, n 5, p. 31-40, 2017.

FONSECA, M. L'intercompréhension intégrée: entre intercompréhension et enseignement bilingue. *In*: DEGACHE, C.; GARBARINO, S. **Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues**: l'intercompréhension. Grenoble: Editions UGA, p. 47-59, 2017.

FONSECA, M.; GAJO, L. Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée à la lumière d'Euromania. **Revista MOARA** – Universidade Federal do Pará, n. 42, p. 83-98, 2014.

FONSECA-FAVRE, M. Construction des savoirs en intercompréhension intégrée: quelle intégration? pour quels savoirs? *In*: ESCUDÉ, P. (Coord.). **Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013**: Unité et diversité des langues: Théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension. Paris: Archives Contemporaines, 2016, p. 125-137.

FONSECA-FAVRE, M. Contact, alternance et intégration des langues et des disciplines: considérations à partir de l'intercompréhension intégrée. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, vol. 10, n.4, p. 1481-1498, out./dez. 2016.

FRIER, C. **Illettrisme et communication**. Approche sémiotique des problèmes d'acculturation à l'écrit. 2 vol. 187f. 1989. Tese (Doutorado) – Centre de didactique du français, U.F.R. des Sciences du Langage, Université Stendhal Grenoble III, Grenoble, 1989.

GAJO, L. Le plurilinguisme, point de départ ou ligne d'arrivée de l'enseignement? *In*: DURUSSEL, C.; CORBAZ, E.; RAIMONDI, E.; SCHALLER, M. (Dir.). **Vingt ans de classes d'accueil post-obligatoires dans le canton de Vaud**. Lausanne: Editions Antipodes, 2012.

GAJO, L.; STEFFEN, G. Science et plurilinguisme: savoirs et perspectives en tension. *In*: BERTHOUD, A.-C.; BURGER, M. (Eds.). **Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains**. Louvain la Neuve: De Boeck Supérieur, 2014, p. 107-124.

GALASSO, S. **L'intercompréhension entre langues romanes au lycée**. Tese (Doutorado) – Université de Bordeaux et Université Roma, 2017. Disponível em: <https://www.theses.fr/s127093>. Acesso em: 19 set. 2022.

GARBARINO, S.; DEGACHE, C. Construire les réseaux de l'intercompréhension en ligne: scénarios, médiations, évaluations. *In*: GARBARINO, S.; DEGACHE, C., **Intercompréhension en réseau. Scénarios, médiations, évaluations**, CRTT, 2018, p. 11-26.

GASPARI, E. **A ditadura envergonhada**. Companhia das Letras, 2002.

GOMARASCA, P. Dossiê: “Dilemas éticos das migrações” direito de excluir ou dever de acolher? A migração forçada como questão ética. **REMHU: Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.**, Brasília, v. 25, p.11-24, 2017.

GONÇALVES, T. Linhas orientadoras da política linguística educativa da UE. **Revista Lusófona de Educação**, 18, p. 25-43, 2011.

GOUVEIA, A. A. M. **A produção escrita de alunos migrantes**: percepções acerca do português brasileiro reveladas em textos de estudantes com ascendência boliviana. 2019. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua portuguesa) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-08102019-142844/publico/2019_AngellyAlaniMarquesDeGouveia_VCorr.pdf. Acesso em: 21 jul. 2022.

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

HERLINGER, M. Entrevista em profundidade. *In.*: PERDIGÃO, D. M. (org.). **Teoria e prática da pesquisa aplicada**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, p. 128-139.

HOLLIDAY, A. **The struggle to teach English as an international language**. Oxford University Press, 2005.

IBGE. **Quadro Geográfico**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37430-ibge-atualiza-recortes-geograficos-de-referencia-para-divulgacao-dos-resultados-do-censo-2022>. Acesso em: 24 jun. 2023.

JAMET, M. C. et al. Points de vue sur l'intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. **Redinter-Intercompreensão**, v. 1, p. 9-28, 2010.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford, University Press, 1998.

LAMBELET, A.; MAURON, P. Y. **Ilots de plurilinguisme en classe d'histoire**: processus de résolution d'une tâche en intercompréhension et profils individuels favorables à ce type d'activité. Rapport du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme. Fribourg: Institut du plurilinguisme, 2015.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: University Press, 2000.

LAURIOLA, J. L. H.; HARTMANN, L.; FLEISCHER, S. O menino que não pôde voltar para casa: crianças migrantes venezuelanas em Roraima – RR. **InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 205–226, 2023. DOI: 10.26512/revistainsurgencia.v9i2.47431. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/47431>. Acesso em: 19 out. 2023.

LECHNER, E. Imigração e saúde mental. **Revista Migrações**. Número Temático Imigração e Saúde, Setembro 2007, nº. 1, Lisboa: ACIDI, p. 79-101, 2007.

Lesser, J. **Negotiating National Identity: Immigrants, Minorities, and the Struggle for Ethnicity in Brazil**. Duke: University Press, 1999.

LIMA, C. P. **Intercompreensão de línguas românicas**: uma proposta para a leitura literária plurilíngue no ensino fundamental. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20766>. Acesso em: 19 out. 2023.

LIMA, J. B. B.; CARVALHO, A. L. J.; GARCIA, R.; FECHINE, V. M. R. Fluxos migratórios no Brasil: haitianos, sírios e venezuelanos. *In*: VIANA, A. R. (Org.). **A Midiatização do Refúgio no Brasil (2010-2018)**. 1. ed. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), p. 29-50, 2020.

LIMA, P. G. Pesquisa qualitativa: bases históricas e epistemológicas. **Ensaio Pedagógico**, v. 2, n. 1, p. 5-17, 2018.

LOPEZ, A. P. A aprendizagem de português por migrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação?. **Revista X**, v. 13. n. 1, p. 9-34, 2018.

LOPEZ, A. P. Algumas considerações sobre o termo Português como Língua de Acolhimento. *In*: MARTORELLI, A. B. P.; SOUSA, S. C. T. de; VIRGULINO, C. G. C. (org.). **Vidas em movimento: ações e reflexões sobre o acolhimento de pessoas em situação de refúgio**. João Pessoa: UFPB, 2020.

LOPEZ, A. P. **Processos e percursos da institucionalização da área de português como língua de acolhimento em Portugal e no Brasil**. 2022. Tese (Doutorado Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Minas Gerais, 2022.

LOPEZ, A. P. **Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Letras, Minas Gerais, 2016.

LOPEZ, A. P.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas jurídicas e acadêmicas brasileiras para o acolhimento de deslocados forçados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE)**, v. 9, p. 31-56, 2019.

LUCENA, M. O papel da translinguagem na Linguística Aplicada (In)disciplinar. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 52, n. 2, p. 25-43, 2021.

LUZ, D. S. B. **Acolhimento de venezuelanos em Boa Vista-RR**: uma perspectiva glotopolítica. 2022. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

MACHADO, R. S. **Um encontro intercultural em contexto migratório: a inserção de crianças haitianas na educação infantil de Balneário Camboriú (SC/Brasil)**. 2020. Dissertação (Mestrado) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2020.

MAGALHÃES, G. M. **Fronteiras do direito humano à educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001965629>. Acesso em: 19 jul. 2022.

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

MAHER, T. J. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. *In*: NICOLAIDES, C, *et al.* (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 117-134.

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

MARANDOLA JR, E.; DAL GALLO, P. M. Ser migrante: implicações territoriais e existenciais da migração. **Revista brasileira de estudos de População**, v. 27, p. 407-424, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARTUSCELLI, P. N. A proteção brasileira para crianças refugiadas e suas consequências. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 22, n. 42, p. 281-285, 2014.

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

MASON, I. **Discourse in the translator's voice: A model for translation quality assessment**. Multilingual Matters, 2004.

MEISSNER F.-J., MEISSNER C., KLEIN H., STEGMANN T. **EuroComRom** - les sept tamis: lire les langues dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'intercompréhension, Aachen: Shaker Verlag, 1999.

MELO-PFEIFER, S. Mediação interlinguística em aula de português língua de herança: um estudo sobre as percepções dos aprendentes. *In*: CARNEIRO, M. F.; MUGSCHL, S. M. C. P. e LIMA, V. S. (eds.). **Estudos da linguagem: Da descrição linguística às suas interpretações**, v. 2. E-Book. Maranhão: UFMA, 2020, p. 22-38.

MIGRACIDADES. **Relatório de Seguimento 2022**: Roraima. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022.

MINELLO, R. D. Práticas Educativas: A Interdisciplinaridade como Estratégia para a Aprendizagem no Ensino Fundamental. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 1, n. 2, p. 220-239, 2017.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. **Guide pratique pour la direction de l'école primaire** – Le fonctionnement de l'école – Les enseignements de langue et culture d'origine. Disponível em: https://cache.media.eduscol.education.fr/file/guide_pratique_directeurs_d_ecole/41/5/Guide_direction_ecole_4_fiche_fiche_elco_360415.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. **Document d'accompagnement sur le langage à l'école maternelle**. Disponível em https://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf. Acesso em: 24 abr. 2022.

MIRANDA, Y. C. C.; GOMES, N. M. S. Políticas linguísticas na formação de professores para o trabalho com migrantes no ensino básico: o acolhimento em línguas. *In.*: BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. (orgs.). **Português como língua adicional em uma perspectiva indisciplinar**: Pesquisas sobre questões emergentes, 1.ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2021, p. X-Y.

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. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Minas Gerais, 2021.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. *In.*: PEREIRA, R. C.; ROCCA, P. (Org.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTEAGUDO, H. A Galiza e o espaço linguístico-cultural de expressão portuguesa. *In.*: LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (orgs.). **Rosae**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 51-64. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/67y3k/pdf/lobo-9788523212308-06.pdf>. Acesso em: 14 out. 2023.

MORAIS, P. T. **Fronteiras, idiomas e lousas**: dilemas e perspectivas proporcionadas pela educação escolar a um grupo de imigrantes bolivianos instalados na grande São Paulo nas décadas de 1990 e 2000. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1553>. Acesso em: 18 jul. 2023.

MOREIRA, D. A. **Migração, escolarização e os alunos de educação de jovens e adultos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOREIRA, E. Os Warao no Brasil em cenas: “o estrangeiro...”. **Périplos: Revista de Estudos sobre Migrações**, v. 2, n. 2, p. 56-69, 2018.

MOREIRA, P. **Imigração Venezuela-Roraima: evolução, impactos e perspectivas**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília. Disponível em https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10418/1/Imigracao_Venezuela_Roraima.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

MOURA, M. L. et al. **Português como língua de acolhimento: uma proposta de ensino-aprendizagem**. 2020. 205 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

MOURAD, M. Y. M. **Estratégias de sobrevivência e integração de refugiados sírios em Curitiba**. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos Judaicos e Árabes) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MUÑOZ, A. E. **Comunicación Plurilingüe en la Educación: una aproximación etnográfica de la intercomprensión en ambientes universitarios**. DEEP University Press, 2020.

NEVES, A. O. **Política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: um estudo de caso**. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2018.

NÓBREGA, M. Professor: lugar de poder. *In*: CORACINI, M. J.; PEREIRA, A. E. (org.). **Discurso e sociedade: práticas em análise do discurso**. 1ed. Pelotas: Alab/Educat, v. 1, 2001, p. 65-85. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Discurso_e_Sociedade.pdf. Acesso em: 08 maio 2023.

NOGUEIRA, S. G. Os estudantes timorenses em rede: laços sociais e conforto emocional frente à solidão da experiência migratória no Brasil e em Portugal. **Etnográfica: Revista do Centro de Estudos de Antropologia Social**, v. 24, n. 3, 2020.

OLIVEIRA, D., SEQUEIRA, R. M. **A Interculturalidade na Escola e as Narrativas de Expressão Oral**. Lisboa: Lidel, 2012.

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

OLIVEIRA, G. M.; MORELLO, R. A fronteira como recurso: o bilinguismo português-espanhol e o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do MERCOSUL

(2005-2016). **Revista Iberoamericana de Educación, Araraquara**, v. 81, n. 1, p. 53-74, 2019.

OLIVEIRA, T.; CAVALCANTI, L.; DA COSTA, L. F. O acesso dos imigrantes ao ensino regular. **Périplos: Revista de Estudos sobre Migrações**, v. 4, n. 2, p. 200-234, 2020.

OLLIVIER, C. Tensions épistémologiques en intercompréhension. **Recherches en didactique des langues et des cultures: Les cahiers de l'Acedle**, v. 10, n. 10-1, 2013. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rdlc/1485>. Acesso em: 11 ago. 2022.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951)**. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PAVAN, C. F. Pesquisas Interdisciplinares e o Papel da Tradução em Contextos de Minorias. **Cultura e Tradução**, v. 6, n. 1, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ct>. Acesso em: 22 jan. 2022.

PÊCHEUX, M. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes Editores, 2002.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. *In* MOITA LOPES, L. P. (Org.), **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 35-53.

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINHEIRO, F. A. S. **As consignas de ensino em livros de francês destinados a adultos migrantes**. 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RAMOS, D. Do Minho a Minas. **Revista do Arquivo Público Mineiro**. Belo Horizonte, v. 44, nº.1, janeiro/junho, p. 131-153, 2008.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: University Press, 2014

ROMERO, T. G.; ABRANTES, V. V. Vozes silenciadas das migrações de crise no Brasil: “para que língua de acolhimento?”. **E-civitas**, vol. 13, nº. 2, p. 1-19, 2020.

ROSA, É. S. **A inserção de alunos imigrantes africanos negros na rede estadual de ensino na cidade de São Paulo (2014-2016)**. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ROULET, E. **Langue maternelle et langues secondes**: vers une pédagogie intégrée. Paris: Hatier & CREDIF, 1980.

RUANO, B. P.; CURSINO, C. Multiletramentos e o second space no ensino e aprendizagem de PLAc: da teoria à prática. *In*: FERREIRA, L. C.; PERNA, C.; GUALDA, R.; LEURQUIN, E. V. L. F. (Org.). **Língua de acolhimento**: experiências no Brasil e no mundo. Belo Horizonte: Mosaico, 2019, p. 41-62. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/luciane/capa_linguadeacolhimentoEBOOK%20DEFINITIVO.pdf. Acesso em: 30 mar. 2020.

RUSSO, K.; MENDES, L.; BORRI-ANADON, C. Crianças em situação de imigração na escola pública: percepções de docentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, p. 256-272, 2020.

SANTOS, L. Defining Intercomprehension: is a consensus essential?. O conceito de intercompreensão: origem, evolução e definições. **REDINTER-Intercompreensão. Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão**, n. 1. Chamusca, Edições Cosmos, p. 29-46, 2010.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. 4. ed. 9. reimpr. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017.

SANTOS, M. O papel ativo da Geografia: um manifesto. **Território**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 103-109, jul./dez. 2000.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, V. V. **Ensino de uma segunda língua para crianças imigrantes no período da alfabetização na escola democratizada**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. DOI: 10.11606/D.48.2023.TDE-14062023-111455. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-14062023-111455/>. Acesso em: 17 ago. 2023.

SÃO BERNARDO, M. A. **Português como Língua de Acolhimento**: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SCARAMUCCI, M. V. R.; DINIZ, L. R. A. Avaliação de proficiência em português em processos de naturalização no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 38, 2022.

SCHMIDELY, J (coord.), **De una a cuatro lenguas. Intercomprensión romanica: del español al portugués, al italiano y al francés**. Madrid: Arco Libros, 2001.

SEQUEIRA, R. M. A comunicação intercultural é uma utopia? *In*: PETROV, P.; SOUSA, P. Q.; SAMARTIM, R. L.-I.; FEIJÓ, E. T., (Edits.). **Avanços em Literatura e Cultura Portuguesa**. Século XX, V. 3, 2012, p. 303-316. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2164/1/AlgarveLusitanistasFinal.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.

SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. Londres; Nova York: Routledge, 2006.

SILVA, J. A. **Intercompreensão de línguas românicas e literatura na educação de jovens e adultos para a formação humana**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2017. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/7808>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SILVA, L. R. **A inclusão de imigrantes na educação básica em Caxias do Sul: um estudo de caso na perspectiva das violências de Galtung e Fanon**. 109f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SILVEIRA, M. C. P. **Fronteiras e mobilidade indígena: o veto ao direito de livre circulação da nova lei de migração e o povo Warao**. 2019. 152f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

SOUZA, J. C.; HICKMANN, A. A.; ASINELLI-LUZ, A.; HICKMANN, G. M. A influência das emoções no aprendizado de escolares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, p. 382-403, 2020.

SOUZA, R. G. **Didática do plurilinguismo: efeitos da intercompreensão de línguas românicas na compreensão de textos escritos em português**. 2013. 180 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/16388>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SOUZA, R. G. **Escola plurilíngue: efeitos da intercompreensão na aprendizagem de língua portuguesa**. Curitiba: Appris. Disponível em: <https://www.editoraappris.com.br/produto/2950-escola-plurilingue-efeitos-da-intercompreenso-na-aprendizagem-de-lngua-portuguesa>. Acesso em: 10 ago. 2022.

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

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Perspectivas interculturais sobre o letramento. Filologia e linguística portuguesa*, n. 8, p. 465-488, 2006.

STURZA, E. 'Portunhol': língua, história e política. *Gragoatá*, v. 24, n. 48, p. 95-116, 2019.

SUÁREZ, C. C. Los modelos de educación multicultural e intercultural. Una revisión necesaria desde una sociedad diversa. *Amauta*, v. 17, n. 33, p. 83-102, 2019.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. *Comunicações*, v. 18, n. 2, p. 79-91, 2011.

TEYSSIER, P., **Comprendre les langues romanes: Du français à l'espagnol, au portugais, à l'italien & au roumain - Méthode d'intercompréhension**. Paris: Chandeigne, 2004.

TOST PLANET, M. I. Progetti europei d'intercomprensione tra parlanti di lingue romanze. *In* A. BENUCCI (Ed.). **Le lingue romanze: una guida all'intercomprensione**. Torino: UTET Libreria, 2005, p. 15-54.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2013.

VAILATTI, T. F. A intercompreensão no ensino-aprendizado do português brasileiro: elaboração, aplicação e avaliação no contexto do PBMIH/UFPR. *In*: MARCHIARO, S.; DEGACHE, C.; CALVO DEL OLMO, F. (Org.). **Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la intercomprensión de América Latina**. 1ed. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Lenguas, v. 1, 2021, p. 253-274.

VAILATTI, T. F. Contribuições do plurilinguismo para o aprendizado do português brasileiro como língua de acolhimento em contexto migratório. **Revista Interfaces**, v. 11, n. 01, p. 104-117, 2020.

VAILATTI, T. F.; OLMO, F. J. C. Resignificações do conceito de português como língua de acolhimento a partir da didática do plurilinguismo. **Revista Virtual De Estudos Da Linguagem**, v. 18, p. 447-474, 2020.

VAN DIJK, T. A. **Society and discourse: How social contexts influence text and talk**. Cambridge: University Press, 2009.

WANGDI, K., WETZLER, E., MARCHESINI, P., VILLEGAS, L., CANAVATI, S. Cross-border malaria drivers and risk factors on the Brazil–Venezuela border between 2016 and 2018. **Scientific reports**, v. 12, n. 1, 2022.

WEISSMANN, L. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. **Construção psicopedagógica**, v. 26, n. 27, p. 21-36, 2018.

WODAK, R.; MEYER, M. **Methods of critical discourse analysis**. Califórnia: Sage Publications, 2009.

XAVIER, P. L. O. **Migrantes Indígenas**: os Warao na cidade de Boa Vista-Roraima e o debate sobre os Direitos Humanos. 2020. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Roraima, Roraima, 2020.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZAFIMEHY, M.; SINA, M. **Que sont les Elco, les enseignements de langues que Macron souhaite supprimer?**. Disponível em: <https://www.rtl.fr/actu/debats-societe/que-sont-les-elco-les-enseignements-de-langues-que-macron-souhaite-supprimer-7800122708>. Acesso em: 10 mar. 2023.

ZAMBRANO, C. E. G. **Acolher entre línguas**: representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima. 2021. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2021.

ZAMBRANO, C. E. G. Acolhimento no ar: comunicação popular de/para migrantes venezuelanos em Roraima. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 2, p. AG10-AG10, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/42665/35561>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Número do CAEE: 58028221.8.0000.5149 **Número do Parecer:** 5.518.011

Cara professora,

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa *Educação para o plurilinguismo no trabalho com estudantes migrantes e refugiados: experiências de docentes de escolas públicas de Roraima*. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Esta pesquisa tem como objetivo trazer propostas de atividades potencialmente positivas que focalizem a inserção de migrantes e refugiados na educação básica, a partir das experiências de professores, de diversas áreas do conhecimento, que lecionam na Rede Estadual de Ensino. Esta pesquisa é importante para contribuir com o desenvolvimento de políticas linguísticas e subsidiar políticas públicas, e desse modo, orientar a progressão curricular, a elaboração de materiais didáticos e a formação de professores.

Procedimentos:

Se você participar desta pesquisa, você fornecerá materiais didáticos utilizados em suas aulas e será entrevistado(a) individualmente por mim. Essa entrevista vai durar mais ou menos 01 hora e será gravada em áudio. Devido a pandemia de Covid-19, a entrevista não será feita pessoalmente e sim de modo remoto através de uma plataforma on-line. As transcrições da entrevista serão relatadas no texto final da pesquisa.

Desconfortos e riscos:

Você **não** deve participar deste estudo se você não se sentir confortável em conversar comigo sobre os assuntos propostos. Se você decidir participar, poderá me pedir para parar a gravação sempre que quiser e tiver vontade. O que você disser na entrevista, será transcrito e mostrado para você depois. Se você não quiser que alguma informação seja incluída na pesquisa, ela será eliminada. Se você concordar com o que foi escrito, mas mudar de ideia depois, aquilo que não quiser que apareça na pesquisa será retirado.

Se, depois de olhar o material da entrevista você decidir que quer abandonar a pesquisa, poderá fazer isso sem nenhum problema. Os riscos que você corre participando desta pesquisa são que algumas perguntas podem trazer à tona sentimentos e emoções intensas, e você poderá lembrar-se de vivências que possuam carga emocional forte, como intensa alegria e saudade. Para minimizar esses riscos, você poderá indicar que prefere não responder às perguntas que lhe tragam emoções intensas e poderá interromper a gravação a qualquer momento sem nenhum problema.

Benefícios:

Você não terá benefícios diretos participando desta pesquisa. Como benefício indireto, sua contribuição com esta pesquisa deixará mais visíveis as carências e os pontos eficazes nas políticas públicas de inserção de migrantes e refugiados na educação básica da Rede Estadual de Ensino brasileira.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que a sua identidade será mantida em sigilo na redação final da tese e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da pesquisa. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. As gravações serão armazenadas por um prazo de cinco anos, e as transcrições poderão ser usadas em projetos futuros relacionados às políticas de acolhimento direcionadas aos migrantes e refugiados. Em caso do uso destas informações que você forneceu para futuras pesquisas, você será consultado e um novo TCLE deverá ser aplicado para que você decida se autoriza ou não sobre novo uso destas informações.

Ressarcimento:

Todas as interações comigo serão on-line no local de sua preferência, assim, você não vai ter nenhum gasto com gasolina, passagem ou alimentação.

Indenização:

A Resolução 466/12 (item IV.3) define que “os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no TCLE, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, patrocinador e das instituições envolvidas”. A questão da indenização, prerrogativa da Resolução 466/2, também está prevista no código civil. Portanto, você terá direito à indenização em casos de danos decorrentes da pesquisa.

Material:

- () Eu concordo com a gravação em vídeo da entrevista;
- () Eu concordo com a transcrição da entrevista concedida à pesquisadora;
- () Eu concordo com o fornecimento de materiais didáticos utilizados em minhas aulas.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Nilmara Milena da Silva Gomes, UFMG/UERR: Paraná, 97, Monte Castelo. Tel.: (83) 993772363, e-mail: nilmara_milena@hotmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá também entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG: AV. Presidente Antonio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901 Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005 Telefone: (031) 3409-4592 - E-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Consentimento livre e esclarecido:

Depois de receber explicação e de ter entendido sobre a pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o desconforto que esta possa acarretar, aceito participar.

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução CNS 466/2012 e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo COEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

ANEXO B – MATERIAL COLETADO POR ESTA PESQUISADORA JUNTO À PROFESSORA DE MTC

Figura 26 – Palestra 1



Fonte: Acervo pessoal da professora de MTC.

Figura 27 – Palestra 2

Autoconhecimento e propósito
Live do Dia do
Estudante UERR
Marcelle Wetzlich
Vamos Comemorar juntos!

Sobre
 Professora, Coordenadora do Programa Justiça Comunitária. Especialista nas áreas de Psicopedagogia, Psicologia do Trânsito e Educação para Saúde, acadêmica do Mestrado em Educação da UERR e Voluntária do Projeto Acolhimento.

Dados do Evento
 Data: 14/08/21
 Público Alvo: Comunidade em geral
 Hora: 9:00h até 10h30min
 Link será disponibilizado 30 minutos antes.
 Obs: Terá umas surpresas no transcorrer da live.

Promovedores:

Fonte: Acervo pessoal da professora de MTC.

Figura 28 – Roda de conversa

O [nome] promove dia 21 de julho às 19:00 horas uma roda de conversa online com o tema: Aprendendo a lidar com o luto.

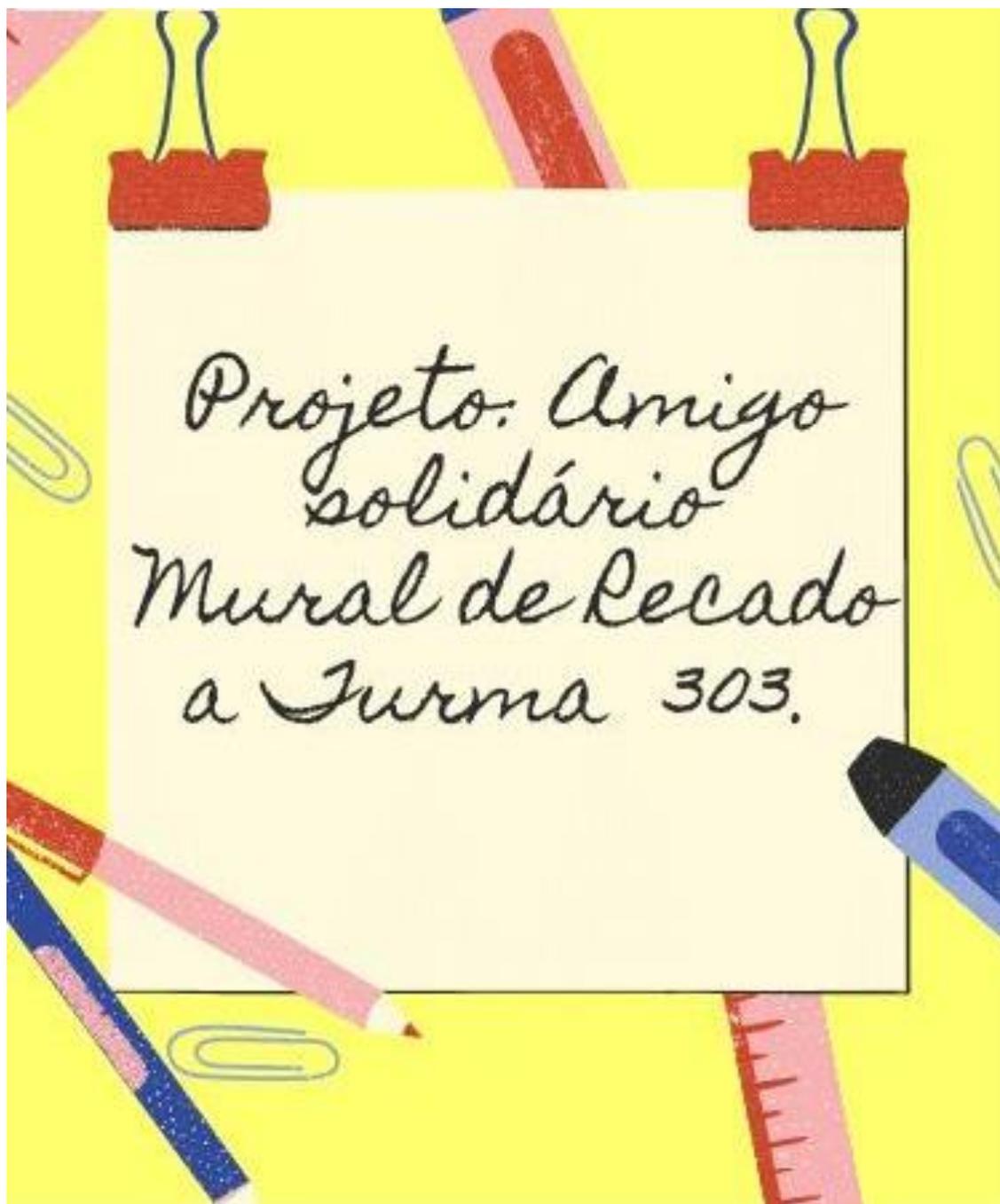
CONVIVER
COMO
LUTO

CONVERSANDO SOBRE
A DOR DA PERDA

**Especialista em Psicologia
Educativa e Escolar e Mestre em
Sociedade e Fronteiras**

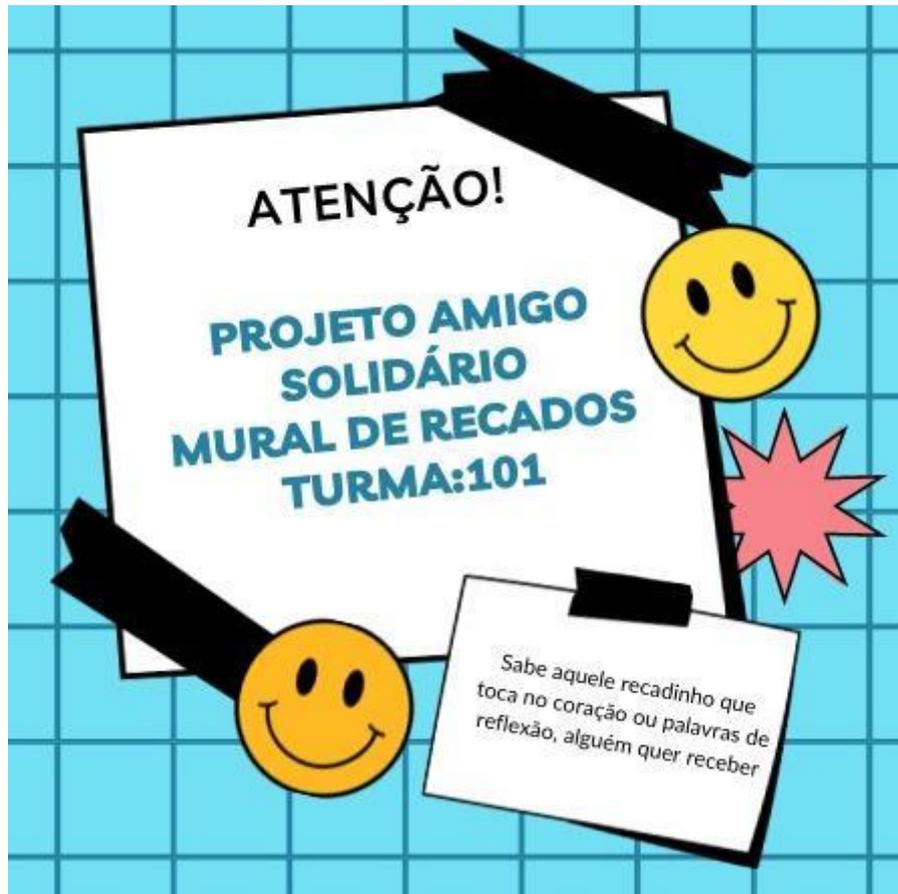
Fonte: Acervo pessoal da professora de MTC.

Figura 29 – Mural interativo 1



Fonte: Acervo pessoal da professora de MTC.

Figura 30 – Mural interativo 2



Fonte: Acervo pessoal da professora de MTC.