

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

AMÉLIA DE OLIVEIRA NEVES

**POLÍTICA LINGUÍSTICA DE ACOLHIMENTO A CRIANÇAS  
IMIGRANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO: UM  
ESTUDO DE CASO**

**BELO HORIZONTE  
FACULDADE DE LETRAS DA UFMG  
2018**

**AMÉLIA DE OLIVEIRA NEVES**

**POLÍTICA LINGUÍSTICA DE ACOLHIMENTO A CRIANÇAS  
IMIGRANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO: UM  
ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientador: Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz

**BELO HORIZONTE  
FACULDADE DE LETRAS DA UFMG  
2018**

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca F.ALE/UFMG

N518p

Neves, Amélia de Oliveira.

Política linguística de acolhimento às crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro [manuscrito] : um estudo de caso / Amélia de Oliveira Neves. – 2018.

185 f., enc. : il. color, grafs (color), tabs (p&b)

Orientador: Leandro Rodrigues Alves Diniz.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 139-148.

Anexos: f. 181-185.

Apêndices: f. 149-180.

1. Linguística aplicada – Teses. 2. Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 3. Aquisição de segunda linguagem – Teses. 4. Educação – Aspectos demográficos – Teses. 5. Comunicação intercultural – Teses. 6. Língua e cultura – Teses. I. Diniz, Leandro Rodrigues Alves. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



## FOLHA DE APROVAÇÃO


### A POLÍTICA LINGÜÍSTICA DE ACOLHIMENTO A CRIANÇAS IMIGRANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO: UM ESTUDO DE CASO

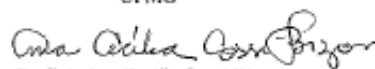
#### AMELIA DE OLIVEIRA NEVES

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

Aprovada em 29 de junho de 2018, pela banca constituída pelos membros:

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

  
Prof(a). Giselli Mara da Silva  
UFMG

  
Prof(a). Ana Cecília Cossi Bizon  
Unicamp

Belo Horizonte, 29 de junho de 2018.

*Ao Ivan, Olívia e Laura,  
por estarmos sempre juntos*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus filhos, Ivan, Olívia e Laura, por todas as alegrias que vivemos juntos, por estarem sempre presentes, por me mostrarem que tudo era possível quando eu achava que não seria mais, por não aceitarem quando o desânimo me assombrava e pela confiança em mim, mesmo nos momentos em que eu me mostrava mais insegura.

Aos meus pais, por me amarem e por me ensinarem a amar, na vida, a luz e a escuridão, o silêncio e a música, as alturas e as profundidades.

Aos meus queridos irmãos, pelas distâncias e proximidades, pelos atritos e pelas reconciliações, por nos mantermos unidos na paz e nas adversidades.

Ao Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, por ter aberto as portas para minha experiência como professora de português como língua de acolhimento para crianças em contexto escolar, por toda a paciência que sempre teve comigo, por confiar no meu trabalho, por me mostrar que valia à pena persistir e por ter, de alguma forma, me impulsionado a ser uma pessoa e uma profissional melhor.

À minha mãe de coração, Maria José (Zezé), por seu amor, por me ensinar a ter fé e a ser constante, por me mostrar como ser uma montanha quando vêm as tempestades.

À minha irmã de coração, Maria Clara (Cacala), por me ouvir, por me encorajar, por me ensinar a manter o coração alegre.

Ao André e Marcel, por fazerem parte da minha família.

Às minhas amigas da salinha de PLA da UFMG, pela alegria e disposição em me ajudar, por pacientemente me ouvirem e me acalmarem quando vinha o desespero, em especial, a Ana Paula Andrade Duarte, a Ana Paula Araújo Lopez, a Marcela Dezotti Cândido e a Yara Carolina Campos de Miranda.

A todos da Faculdade de Letras da UFMG que, mesmo sem saber, me ajudaram a passar por todas as etapas necessárias para a realização desta pesquisa e a conclusão desta dissertação.

À Rivânia Trotta e Maria Clara Trotta, pela inestimável ajuda neste trabalho.

Às Profas. Dras. Ana Cecília Cossi Bizon, Giselli Mara da Silva e Elizabeth Guzzo de Almeida, por, generosamente, aceitarem fazer parte da banca de defesa desta dissertação.

À parecerista do meu projeto de dissertação, Profa. Dra. Andrea Mattos, por recomendar a aprovação do meu projeto e pela dedicação ao conduzir as aulas nas

disciplinas que ministrou sobre Letramento Crítico no programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da faculdade de Letras da UFMG.

A todos os membros da escola onde realizei este Estudo de Caso, por facilitarem a realização do meu trabalho, pela boa vontade em participar de nossas entrevistas e por terem contribuído, sempre que puderam, para que Nina se sentisse acolhida.

Agradeço a Nina e a toda sua família pela nossa amizade, por confiarem em mim, por serem um exemplo de força, de coragem e alegria.

A todos que mencionei e a outros que posso ter me esquecido de citar, mas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, **MUITO OBRIGADA!!!**

- O que o inspira?  
- A vida, ou melhor, as vidas que disputam uma única criatura.  
É isso que me inspira: a infinita briga entre sermos um só e sermos plurais e cheios de potencialidade para a alteridade.  
Mia Couto



## RESUMO

A atual crise migratória mundial (ACNUR, 2017) tem ocasionado um aumento no número de matrículas de estudantes migrantes nas escolas regulares brasileiras (UNIBANCO, 2018), muitos dos quais têm um nível baixo de proficiência em língua portuguesa. Ainda que o acesso desses alunos ao Ensino Básico seja assegurado pela legislação brasileira e internacional, é importante analisar se as políticas linguísticas implementadas nas escolas favorecem a aprendizagem do português, considerando ser essa, em geral, a única língua de instrução nas instituições onde estão matriculados. Os estudantes imigrantes com língua materna diferente do português têm necessidades específicas quando comparadas às dos demais estudantes, levando em conta, dentre outros fatores, a distância entre a(s) língua(s) que falam e a língua portuguesa. Algumas notícias veiculadas na mídia em 2016 e 2017 apontam para um possível despreparo de escolas brasileiras para lidar com esse público. É nessa conjuntura que, alinhados à perspectiva da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), propomos a realizar um estudo de caso de Nina (nome fictício), uma criança síria que ingressou em uma escola pública de Belo Horizonte (MG), no início de 2016, no 3º ano do Ensino Fundamental. O objetivo do nosso trabalho é analisar a política linguística implementada, explícita ou implicitamente, pela escola para o acolhimento de Nina. Para tanto, buscamos identificar as ações tomadas para promover a integração de Nina no ambiente escolar, analisar desafios e impasses na implementação dessa política e propor ações que possam contribuir para uma efetiva política de acolhimento a Nina e a outros estudantes – estrangeiros e brasileiros – que não têm o português como primeira língua. Observamos que a escola aqui focalizada buscou apoio de uma profissional da área de português como língua de acolhimento (PLAc) e também contou com a colaboração de uma auxiliar de apoio à inclusão, que acompanhava um dos colegas da aluna síria. No entanto, deparamo-nos com alguns impasses na política de acolhimento a Nina: como visibilizar suas diferenças culturais e linguísticas sem expô-la como exótica ao grupo e como acolhê-la, sem reforçar a imagem de “falta” frequentemente atribuída aos refugiados (LOPEZ, 2016)? Outros desafios apontados foram as questões que envolvem a comunicação da escola com a família de Nina e o ensino da língua de acolhimento sem perda da língua materna. Entre as possíveis ações que poderiam ter contribuído para um acolhimento mais adequado da aluna, identificamos as seguintes: promover mais oportunidades para a realização de diálogos interculturais; estabelecer uma melhor comunicação entre o professor de PLAc e a escola; evitar ações que pudessem invisibilizar as diferenças linguísticas e culturais de Nina ou reforçar a vulnerabilidade frequentemente atribuída, de maneira totalizadora, às pessoas em situação de refúgio; aprimorar o diálogo entre escola e família; aumentar a carga horária de aulas de PLAc, oferecer aulas de PLAc aos familiares de Nina, alfabetizar a aluna em árabe e adaptar a comunicação visual dentro da escola. Espera-se que este trabalho contribua para o atendimento, nas escolas de Ensino Fundamental, das crianças que não têm o português como primeira língua, em particular, das estrangeiras, bem como para a estruturação de políticas públicas voltadas para o acolhimento desses estudantes.

Palavras-chave: Linguística Aplicada Indisciplinar; Política Linguística; Português como língua adicional; Português como língua de acolhimento; Ensino Fundamental; crianças imigrantes.

## ABSTRACT

The current world migratory crisis (ACNUR, 2017) has led to an increased number of enrollments by immigrant students in Brazilian regular schools (UNIBANCO, 2018), many of whom have a low level of proficiency in Portuguese. Despite the access of those students to Basic Education is worldwide assured by law, it is important to analyze whether the language policies implemented by schools favor the learning of Portuguese, considering that this is, in general, the single language of instruction in the institutions where those children are enrolled. Immigrant students whose mother tongue is different from Portuguese have specific needs while compared to the other students and factors such as the distance between the language(s) they speak and Portuguese should be taken in consideration. Some media reports in 2016 and 2017 point out a possible lack of readiness of Brazilian schools in dealing with that public. It is upon this juncture that, aligned with the perspective of the Indisciplinary Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006), we propose to carry out a case study on Nina (fictitious name), a Syrian child that, in early 2016, started the third grade of the Elementary School in a public school in Belo Horizonte-MG, Brazil. The objective of our study is to analyze the language policy for the reception of Nina, explicitly or implicitly implemented by her school. To do so, we sought to identify the actions taken to promote Nina's integration into the school environment; to analyze challenges and impasses to implement that policy, to propose actions that may contribute to an effective welcoming policy for Nina and for other – foreign and Brazilian – students who do not have Portuguese as their first language. We could observe that the school we focused in this study sought the support of a professional in the area of Portuguese as a Welcoming Language (PWL), and that it also counted on an assistant as support for inclusive education, who accompanied one of the Syrian student's classmate. However, we found some impasses in the welcoming policy for Nina: we wondered how to make her cultural and linguistic differences visible without exposing her as exotic to the group and how to welcome her without reinforcing the "helplessness" image usually attributed to the refugees (LOPEZ, 2016). Other challenges were the issues involving the communication between the school and Nina's family and the teaching of the host language without loss of mother tongue. Amongst the possible actions that could have contributed to a proper welcoming policy for Nina, we have identified the following: promoting more opportunities for the accomplishment of intercultural dialogues; establishing better communication between the teacher of Portuguese as a Welcoming Language and the school; avoiding actions that could either obscure Nina's linguistic and cultural differences or reinforce the vulnerability often attributed to people in refugee situations; improving the dialogue between school and family; increasing PWL class hours, offering Portuguese classes to Nina's relatives, promoting the student's literacy in Arabic and adapting the visual communication within the school. It is expected that such work contributes to the treatment, in elementary schools, of children who do not have Portuguese as their first language, particularly, the immigrant ones, as well as for structuring public policies aimed at the welcoming of such students.

**Keywords:** Indisciplinary Applied Linguistics; Language Policy; Portuguese as an Additional Language; Portuguese as a Welcoming Language; Elementary School; immigrant children.

## ملخص

تسببت أزمة الهجرة الحالية (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين 2017)، في زيادة عدد الطلاب المهاجرين المسجلين في المدارس البرازيلية النظامية (أونيانكو 2018)، عدد كبير منهم بمستوى ضعيف من حيث إجادة اللغة البرتغالية. وبالرغم من أن وصول هؤلاء الطلاب إلى التعليم الأساسي مضمون بموجب التشريعات البرازيلية والدولية، فمن المهم تحليل ما إذا كانت السياسات اللغوية المطبقة في المدارس تفضل تعليم اللغة البرتغالية، أخذين بعين الاعتبار، بشكل عام، أنها اللغة الوحيدة للتعليم في المدارس المسجلين بها. إن الطلاب المهاجرون ذوي اللغات الأم المختلفة عن اللغة البرتغالية لديهم احتياجات خاصة من هذه الناحية، عند مقارنتهم بغيرهم من الطلاب، معتبرين الفرق الكبير بين اللغات التي يتكلمونها وبين اللغة البرتغالية، ضمن عوامل أخرى. بعض الأخبار التي نُشرت في وسائل الإعلام في عامي 2016 و2017 تشير إلى احتمال عدم استعداد المدارس البرازيلية للتعامل مع هذا النوع من الطلاب. في هذه المرحلة، وتماشياً مع منظور علم اللغة التطبيقي اللاإرادي (مويتا لوبيس، 2006)، نقترح القيام بدراسة حالة نينا (اسم وهمي)، وهي طفلة سورية دخلت في بداية عام 2016 في الصف الثالث من التعليم الأساسي في مدرسة حكومية في مدينة بيلو أوريونتي، عاصمة ولاية ميناس جيرائس - البرازيل. هدف عملنا هو تحليل السياسية اللغوية المطبقة بشكل واضح أو ضمني، لاستقبال نينا في مدرستها. للقيام بذلك، قمنا بالبحث عن تحديد الإجراءات التي اتخذتها المدرسة من أجل تعزيز اندماج نينا في البيئة المدرسية، وتحليل التحديات والمآخذ في تنفيذ هذه السياسة واقتراح إجراءات قد تسهم في إيجاد سياسة فعالة لاستقبال نينا وغيرها من الطلاب الأجانب والبرازيليين، الذين لغتهم الأولى ليست اللغة البرتغالية. لاحظنا بأن المدرسة التي قمنا بتحليلها سعت للحصول على دعم من إحدى المتخصصات في اللغة البرتغالية كلغة استضافة، وكذلك استعانت بمساعدة دعم اندماج، التي رافقت أحد زملاء الطالبة السورية. ومع ذلك، فقد واجهنا بعض المآخذ في سياسية الترحيب بنينا: مثلاً كيف نجعل اختلافاتها الثقافية واللغوية واضحة دون أن تظهر كغريبة بين زملائها، وكذلك كيفية القبول بها، من دون تعزيز صورة "العجز" الذي غالباً ما ينسب إلى اللاجئين (لوبيز، 2016)؟ تحديات أخرى تمت الإشارة إليها هي القضايا التي تنطوي على التواصل ما بين المدرسة وعائلة نينا، وكذلك تعليم لغة الاستقبال الجديدة دون فقدان اللغة الأم. من بين الإجراءات التي يمكن أن تكون قد أسهمت في استقبال الطالبة بشكل أكثر ملاءمة، حددنا ما يلي: تشجيع المزيد من الفرص لإنجاز الحوارات بين الثقافات؛ إقامة تواصل أفضل بين مدرّس اللغة البرتغالية كلغة استضافة والمدرسة؛ تجنب الإجراءات التي يمكن أن تحجب اختلافات نينا اللغوية والثقافية أو التي تعزز الضعف الذي غالباً ما يُنسب إلى الأشخاص في حالات اللجوء؛ تحسين الحوار بين المدرسة والعائلة؛ زيادة عدد ساعات اللغة البرتغالية المستضيفة؛ توفير دروس في اللغة البرتغالية إلى أفراد عائلة نينا؛ تعليم الطالبة قراءة وكتابة اللغة العربية وتكييف التواصل البصري داخل المدرسة. نتمنى أن يساهم هذا العمل في معاملة الأطفال الذين لا يملكون اللغة البرتغالية كلغة أولى خاصة بهم في مدارس مرحلة التعليم الأساسي، وخاصة المهاجرين، وكذلك هيكلية السياسات العامة التي ترمي إلى استقبال هؤلاء الطلاب.

الكلمات المفتاحية:

علم اللغة التطبيقي اللاإرادي؛ السياسة اللغوية؛ اللغة البرتغالية كلغة إضافية؛ اللغة البرتغالية كلغة استضافة؛ التعليم الأساسي؛ الأطفال المهاجرون.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Destinação das migrações globais.....	51
Figura 2: Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado por unidade federativa do Brasil em 2017.....	52
Figura 3: Distribuição do número de matrículas de estrangeiros por estado.....	64
Figura 4: Nina pratica letra cursiva .....	71
Figura 5: Nina aprendendo vocabulário relacionado a utensílios de cozinha .....	80
Figura 6: Nina organizando talheres e louças de brinquedo.....	81

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de migrantes internacionais no mundo.....	50
Gráfico 2: Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil de 2011 a 2017. ....	54
Gráfico 3: Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil em 2017. ....	54

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Informações dos participantes da pesquisa.....	44
Quadro 2: Matriz de referência da avaliação diagnóstica da aquisição do sistema de escrita.....	92

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Comparação do acesso da população global e dos refugiados à educação. ...	62
Tabela 2: Matrículas de alunos estrangeiros no Ensino Fundamental das escolas municipais e estaduais e de Belo Horizonte e de Minas Gerais .....	65

## NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO<sup>1</sup>

<b>Sinais</b>	<b>Ocorrências</b>
...	pausa
[...]	recorte da entrevista feito pela pesquisadora
:	alongamento da vogal por um segundo
MAIÚSCULAS	ênfase
E e e ele	repetições
Eh, ah, oh, ih: :, mhm, ahã	pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção
[	Sobreposição de falas
[chaves]	Comentário da pesquisadora ou sinalização não-verbal
/	Truncamento

---

<sup>1</sup> Com base em Marcuschi (1991).



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
CBC	Currículo Básico Comum
CEALE	Centro de alfabetização, leitura e escrita FaE/ UFMG
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CELEM	Centros Estaduais de Língua Estrangeira Moderna
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CIE	Carteira de Identidade do Estrangeiro
CNIg	Conselho Nacional de Imigração
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CTPS	Carteira de Trabalho e Previdência Social
DESC	Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
DGREM	Departamento de Planejamento e Gestão da Rede Escolar e Matrícula
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Faculdade de Educação
FALE	Faculdade de Letras
FFLCH	Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LA	Linguística Aplicada
LAI	Linguística Aplicada Indisciplinar
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MJC	Ministério da Justiça e Cidadania
NULE	Núcleo de Línguas Estrangeiras

ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Programa Escola Integrada
PFOL	Português para falantes de outras línguas
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PLA	Português como Língua Adicional
PLAc	Português como língua de acolhimento
PUC-Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RNE	Registro Nacional de Estrangeiros
SEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SMED	Secretaria Municipal de Educação – Belo Horizonte
UBS	Unidade Básica de Saúde
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>21</b>
<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>21</b>
<b>2. OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA</b>	<b>25</b>
<b>3. ORGANIZAÇÃO DE PESQUISA</b>	<b>26</b>
<b>CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO</b>	<b>29</b>
1.1 Referencial teórico	30
1.1.1 <i>Linguística Aplicada Indisciplinar</i>	30
1.1.2 <i>Alguns conceitos importantes</i>	33
1.1.2.1 Política linguística	33
1.1.2.2 Grupos minoritarizados e educação	36
1.1.2.3 Português como língua de acolhimento	39
1.2 Metodologia de pesquisa e instrumentos de geração de registros	42
1.3 Os participantes da pesquisa	45
<b>CAPÍTULO 2 - CONTEXTO DE PESQUISA</b>	<b>49</b>
2.1 As migrações internacionais para o Brasil e a vinda da família de Nina	49
2.2 Legislação brasileira e internacional sobre acesso de imigrantes e refugiados à escola	58
2.3 Alunos imigrantes e a invisibilidade do multilinguismo na escola regular	64
2.4 Os primeiros contatos com Nina	67
<b>CAPÍTULO 3 - A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA DE ACOLHIMENTO NA ESCOLA DE NINA</b>	<b>76</b>
3.1 Ações de acolhida de Nina na escola	76
3.2 Promovendo o aumento da proficiência linguística de Nina em português	79
3.2.1 <i>Aulas de PLAc</i>	79
3.2.2 <i>Nina: uma aluna de inclusão?</i>	86
3.3 O Programa Escola Integrada	94
<b>CAPÍTULO 4 - A POLÍTICA LINGUÍSTICA DE ACOLHIMENTO A NINA: IMPASSES, DESAFIOS E PROPOSTAS</b>	<b>97</b>
4.1 Falta de políticas linguísticas oficiais de PLA/PLAc na Educação Básica	97
4.2 Desafios na política linguística de acolhimento a Nina	104
4.2.1 <i>Discurso da falta</i>	105
4.2.2 <i>Invisibilidade x Exposição</i>	112
4.2.3 <i>Comunicação entre a escola e a família</i>	115
4.2.4 <i>Aprendizagem da língua de acolhimento sem perda da língua materna</i>	118
4.3 Propostas para aprimorar a política de acolhimento a Nina	119
4.4 Algumas conclusões	126
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>132</b>

<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICES E ANEXOS</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIRETORA</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADORA DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORA</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADORA</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA – FAXINEIRA E AUXILIAR DE APOIO À INCLUSÃO</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTAS – COLEGA DE NINA</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM NINA</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE H - ROTEIRO DE ENTREVISTAS – MÃE E TIO DE NINA</b>	<b>168</b>
<b>APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>170</b>
<b>APÊNDICE J - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO EM ÁRABE</b>	<b>173</b>
<b>APÊNDICE K - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO / COLEGA NINA</b>	<b>175</b>
<b>APÊNDICE L - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICE M - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO EM ÁRABE</b>	<b>179</b>
<b>ANEXO A- PARECER DO CEP</b>	<b>181</b>

# APRESENTAÇÃO

## 1. INTRODUÇÃO

O aumento no número de alunos imigrantes na escola regular brasileira desde 2010 (UNIBANCO, 2018), decorrente do crescimento do fluxo migratório recente para o Brasil (CONARE, 2016), pôs em evidência a necessidade de as escolas se prepararem para receber adequadamente esses novos alunos. As necessidades específicas dos estudantes que não têm o português como língua materna devem ser atendidas para que o processo de aprendizagem dos conteúdos das diferentes disciplinas, o desenvolvimento das capacidades previstas para cada etapa de escolarização, bem como a interação desses alunos imigrantes com professores, colegas e funcionários da escola não sejam comprometidos.

A escolha do tema desta pesquisa advém da minha experiência de mais de vinte anos como professora de Português como Língua Adicional (PLA)<sup>2</sup> para adultos estrangeiros, predominantemente em Belo Horizonte (MG). Durante as aulas, meus alunos demonstravam preocupação com seus filhos, que enfrentavam dificuldades na escola por terem pouca proficiência em português e também por não estarem adaptados a uma cultura escolar, por vezes, muito diferente daquela a que estavam habituados. Algumas famílias precisaram fazer investimentos extras para custear aulas de reforço, não só de português como também de outras disciplinas, buscando minimizar a frustração das crianças/jovens com maus resultados que obtinham nas avaliações - situação que deixava os familiares apreensivos e ansiosos por encontrar o apoio necessário para vencer esses desafios.

A grande dificuldade das crianças/jovens estrangeiros em atender às demandas escolares prejudicava o desenvolvimento de suas capacidades. A falta de suporte coerente com suas necessidades linguísticas e com as dificuldades de adaptação às novas culturas nas quais estavam inseridos agravava a situação de isolamento desses alunos, o que explica, em grande parte, por que duas famílias de imigrantes optaram por retirar seus filhos da escola brasileira. Uma dessas famílias, de origem sul-africana, optou por matricular um de seus filhos em uma escola internacional, cuja língua de

---

<sup>2</sup> Em consonância com Anunciação (2017), que se baseia em Schlatter & Garcez (2009), preferimos utilizar o termo *língua adicional* em detrimento de *língua estrangeira* porque “além de reconhecer a variedade de repertórios linguísticos dos alunos, reconhece-se que a língua portuguesa passa a ser parte desse repertório, que já não é uma língua *do outro*, mas uma língua *a mais* nos repertórios dos indivíduos” (*ibidem*, p. 17, grifos nossos).

interação durante as aulas e as atividades recreativas não era o português, mas o inglês, um idioma que ele já conhecia. A outra família, da Argentina, inscreveu seus filhos em um programa vinculado ao seu país de origem, no qual os alunos fazem avaliações à distância correspondentes àquelas que fariam *in loco*. No início do ano seguinte, essa família desmembrou-se: o pai permaneceu por mais seis meses trabalhando em Belo Horizonte, enquanto a mãe e os filhos retornaram à cidade onde a família residia antes da vinda ao Brasil, para que as crianças iniciassem o novo ano letivo lá.

Ainda que outros fatores tenham motivado a saída desses estudantes das escolas brasileiras, podemos presumir que, em certa medida, a falta de condições dessas escolas em darem o apoio necessário aos alunos imigrantes em questão pode ter levado os pais a buscarem outras opções para seus filhos seguirem os estudos. Cumpre destacar, ainda, que a alternativa escolhida pela família argentina poderia não ser uma opção para os estudantes cujas famílias não voltarão a seus países de origem em curto ou médio prazo ou que nem têm planos de retornar. Do mesmo modo, matricular seus filhos em uma escola internacional particular, como fez a família sul-africana, pode não ser financeiramente viável para algumas famílias.

Minha primeira experiência dando aula de PLA na escola regular brasileira foi no segundo semestre de 2015, em uma unidade pública de ensino fundamental, para três irmãos chineses: uma jovem de 13 anos, Lia<sup>3</sup>, e seus irmãos gêmeos de 11 anos. A gerente pedagógica da administração regional da Secretaria de Educação, responsável pela escola onde os irmãos estudavam, enviou um e-mail ao Instituto Confúcio<sup>4</sup> solicitando apoio de um professor que pudesse ensinar português aos alunos. O e-mail foi encaminhado a um professor de PLA da Faculdade de Letras, meu orientador, que, então, me convidou para ensinar português aos alunos chineses. No dia 21 de agosto, fui até a escola conhecer a diretora e os alunos, quando combinamos que as aulas de português com os jovens teriam início na semana seguinte.

Passei a ir uma vez por semana à escola para nossos encontros, que tinham a duração média de 2 horas. Como a comunicação com os estudantes chineses – em especial com a jovem Lia – estava muito limitada, decidi pedir que uma ex-aluna chinesa, Ana, me acompanhasse nas aulas. Com o seu suporte, pudemos obter algumas informações sobre meus novos alunos, a saber: há quanto tempo cada um deles estava no Brasil, com quais membros de sua família morava, se gostava da nova vida, se tinha

---

<sup>3</sup> Usamos nomes fictícios para todas as pessoas citadas nesta dissertação.

<sup>4</sup> O Instituto Confúcio localiza-se na Faculdade de Letras da UFMG e oferece aulas de mandarim a membros da universidade e também à comunidade externa.

amigos etc. De acordo com o relato dos três, eles eram cinco irmãos e moravam com os pais e os avós em uma casa próxima à escola. Todos nasceram no Brasil e moraram alguns anos na China, com exceção do irmão mais novo, que sempre morou no Brasil. Lia nasceu em Belo Horizonte em 2002 e, no ano seguinte, foi para a China, retornando ao Brasil somente em 2014. A jovem entrou para a escola em questão em abril de 2014, pouco mais de um ano antes do início de nossas aulas, e sentia muitas saudades da China, de sua vida, de sua escola e de seus colegas chineses. Não tinha amigos na escola brasileira, permanecia sozinha nos intervalos das aulas e sua disciplina favorita era Inglês. Seus irmãos gêmeos, que tinham amigos na escola e gostavam de praticar esportes nas aulas de Educação Física e no recreio, tinham mais autonomia para se expressar em português, possivelmente por terem vivido em Belo Horizonte até os três anos de idade. Depois de morarem na China, de 2007 a 2014, retornaram ao Brasil, aos dez anos, e ingressaram na escola. Além das nossas aulas, os três irmãos estudavam português diariamente na loja da mãe deles, com uma amiga da família.

Apesar de nossos encontros terem ocorrido em um curto período, de agosto a dezembro de 2015, a equipe da escola afirmou que tais aulas contribuíram para que Lia se sentisse mais segura para se comunicar, o que pôde ser verificado quando a jovem pediu ajuda após se machucar no ambiente escolar. Durante nossas aulas, Ana explicava alguns tópicos linguísticos para os estudantes – como a ordem básica dos termos constituintes da oração –, e nós brincávamos com jogos – por exemplo, *Cara a cara*<sup>5</sup> e *Eu sou?*<sup>6</sup> – visando, entre outros objetivos, à ampliação do vocabulário em português. No segundo semestre de 2015, como eu era professora de Português tanto dos chineses quanto da criança sul-africana à qual me referi anteriormente, desenvolvemos algumas atividades em vídeo e por escrito, em que eles se apresentavam uns aos outros e falavam sobre um jogo de que todos eles gostavam muito – *Pókemon* –, descrevendo as cartas que tinham e aquelas que mais gostariam de adquirir. Infelizmente, não houve a oportunidade para todos os alunos se conhecerem pessoalmente, pois, ao fim do ano, os irmãos chineses mudaram de escola e deixaram de ter aulas comigo.

No início do ano seguinte, em fevereiro de 2016, a diretora da escola focalizada nesta dissertação enviou um e-mail ao meu orientador e a mim solicitando novamente nosso apoio, desta vez, para ensinar português a uma aluna síria recém-matriculada no

---

<sup>5</sup> Jogo em que cada um dos dois participantes deve escolher um personagem dentro de um leque ao qual os dois têm acesso. Cabe ao outro participante adivinhar qual foi o personagem escolhido por seu adversário, fazendo perguntas relacionadas às características físicas dele.

<sup>6</sup> Jogo em que estão disponíveis imagens de diferentes tipos – meios de transporte, brinquedos, eletrônicos – e cada participante deve adivinhar a imagem da sua própria carta, à qual não pode ver, fazendo aos adversários perguntas com a expressão “Eu sou...?”.

3º ano do Ensino Fundamental. Em uma reunião da qual participamos meu orientador, a diretora da escola, uma de suas professoras de Português e eu, combinamos que nos encontraríamos na semana seguinte para conhecermos a aluna síria, sua professora e seus colegas. Definimos, na ocasião, que Nina, então com oito anos, teria aulas de português comigo uma vez por semana, durante o horário escolar.

Nina e eu não tínhamos uma língua comum de interação e, diferentemente de quando eu ensinava português para os chineses, eu não contava com o apoio de um mediador que falasse português e árabe, a língua materna da aluna. Nossas aulas aconteciam na brinquedoteca da escola, o que permitiu que desenvolvêssemos nossa comunicação enquanto jogávamos. Nina já havia aprendido algumas palavras em português, as quais eram utilizadas, juntamente com gestos, para trocar informações e para saber como brincar com os jogos escolhidos. Aos poucos, aprendi mais sobre o contexto de sua vinda para o Brasil, conheci suas amigas da escola e, no recesso escolar, conheci sua mãe, suas irmãs, seu tio e sua tia. Com frequência, eu conversava com a professora de Nina, que muitas vezes me pedia sugestões de como avaliar o progresso da aluna, por não ter obtido orientações de órgãos oficiais. Eu me sentia angustiada nessas ocasiões por não saber o que sugerir, tendo em vista que, embora fosse professora de PLA há muitos anos, ainda não tinha tido experiência como professora de ensino regular, e me colocava à disposição para apoiá-la no que eu pudesse. Em setembro de 2016, Nina ingressou no Programa Escola Integrada (PEI)<sup>7</sup> e passou a ficar na escola das sete horas da manhã às quatro horas da tarde, o que contribuiu muito para o desenvolvimento de sua proficiência oral em português.

A proposta de fazermos<sup>8</sup> um estudo de caso sobre a política de acolhimento de Nina surgiu quando soubemos que a menina permaneceria na mesma unidade escolar no ano letivo seguinte. Ao acompanhar Nina ao longo de 2016, pude observar que, embora o acesso de crianças e jovens estrangeiros à Educação Básica seja garantido por instrumentos legais nacionais e internacionais<sup>9</sup>, faltam políticas linguísticas adequadas para assegurar que a educação que esses estudantes recebem atenda ao que nossa

---

<sup>7</sup> De acordo com o documento “Caderno de Diretrizes”, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte - MG, o Programa Escola Integrada (PEI), iniciado como projeto piloto em 2006, entrou em vigência nas escolas municipais em 2007 (BELO HORIZONTE, 2015, p. 15). O PEI oferece aos estudantes do Ensino Fundamental a oportunidade de realizarem atividades esportivas, lúdicas e culturais no contraturno, ampliando para nove horas diárias o tempo de permanência na escola (BELO HORIZONTE, 2012, p.1).

<sup>8</sup> A primeira pessoa do singular, nesta dissertação, é utilizada para fazer referência à atuação da pesquisadora como professora e às reflexões acerca da experiência. Nas análises e nas decisões tomadas juntamente com o orientador, é usada a primeira pessoa do plural.

<sup>9</sup> No capítulo 2, são apresentados documentos que tratam da garantia do acesso do imigrante à educação e a outros serviços no Brasil e internacionalmente.



Constituição delibera em seus artigos 205 e 206 do “Capítulo III - Da educação, da cultura e do desporto”:

Art. 205. A educação, direito de **todos**<sup>10</sup> e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.** (grifos nossos).

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;**  
[...] (BRASIL, 1988). (grifo nosso)

Nesse contexto, esta pesquisa se torna relevante na medida em que pretende descrever e analisar a política linguística de acolhimento oferecida, explícita ou implicitamente, por uma escola de Ensino Fundamental a uma estudante imigrante. À nossa discussão, somaremos outros relatos analisados em trabalhos acadêmicos ou em reportagens da mídia para demonstrar a urgência de se configurar políticas linguísticas que atendam aos estudantes imigrantes que não têm o português como língua materna e que estão ingressando nas escolas brasileiras.

Embora nossa pesquisa focalize uma criança imigrante, ressaltamos que as discussões aqui realizadas podem contribuir, em alguma medida, para chamar a atenção para questões que envolvem o acolhimento, no Ensino Básico, de outros alunos cuja língua materna não é o português, como alguns indígenas e surdos. É preciso considerar, ainda, que filhos de emigrantes – nesse caso, brasileiros – retornados ao país podem ter necessidade de suporte linguístico em português no ensino regular. Entretanto, dadas as especificidades desses outros públicos – alguns indígenas, surdos e filhos de emigrantes retornados –, as discussões feitas aqui não são, evidentemente, passíveis de aplicação direta em outros contextos de ensino-aprendizagem além do descrito nesta dissertação.

## **2. OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA**

Assim que Nina foi matriculada no 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Minas Gerais, no primeiro semestre de 2016, a diretora da unidade escolar buscou, junto à Faculdade de Letras da universidade onde eu estudava, o suporte de um professor que pudesse ensinar português à aluna imigrante, como relatei

---

<sup>10</sup> Não fica claro, pelo texto da Constituição Brasileira de 1988, se o escopo do termo “todos” inclui os imigrantes ou não. Todavia, a nova Lei de Migração (BRASIL, 2017) - em seus art. 3º e art. 4º da Seção II, “Dos Princípios e Das Garantias” - inclui os imigrantes ao direito à educação, independente de sua situação migratória.

anteriormente. Pouco mais de um mês após o início do ano letivo, iniciamos nossas aulas, que ocorriam uma vez por semana e que tinham duração média de duas horas.

Quando identificamos a possibilidade de realizarmos um estudo de caso, a partir da minha experiência acompanhando Nina na escola ao longo de 2016, definimos as perguntas de pesquisa, quais sejam:

- 1) Qual foi a política linguística implícita ou explicitamente adotada pela escola para o acolhimento de Nina?
- 2) Que ações poderiam ser implementadas para fortalecer essa política?

Para responder a essas perguntas, buscamos identificar e analisar algumas ações empreendidas pela escola para contribuir para o avanço linguístico de Nina e para favorecer sua integração com os colegas, educadores e funcionários. Nesta pesquisa, usamos *integração* na mesma acepção empregada por Anunciação (2017) que, com base em Moreira (2014), define o termo como “processo de ajuste de repertórios culturais e sociais tanto de nacionais quanto de estrangeiros, visando a convivência menos conflituosa em contexto” (ANUNCIAÇÃO, 2017, p. 17), e não no sentido de assimilação do imigrante ao idioma e à cultura do país de acolhimento.

A partir da minha observação e de registros gerados em conversas informais e nas entrevistas com Nina e com diferentes membros da sua comunidade escolar e da sua família, buscamos não só descrever, mas também problematizar, a política linguística de acolhimento. Então, os objetivos desta pesquisa são:

1. Identificar as ações, deliberadas ou não, tomadas pela escola para contribuir para o desenvolvimento linguístico de Nina e para sua integração com colegas, educadores e funcionários;
2. Analisar desafios e impasses na implementação dessa política;
3. Contribuir para o aprimoramento da política linguística de acolhimento a Nina e, de maneira mais ampla, para crianças imigrantes nas escolas brasileiras de Ensino Básico.

Apresentamos, a seguir, como organizamos nossa pesquisa.

### **3. ORGANIZAÇÃO DE PESQUISA**

Esta dissertação consta desta apresentação, seguida de quatro capítulos. No primeiro capítulo, *Referencial teórico e metodológico*, apresentamos a fundamentação teórica à qual nos filiamos nesta pesquisa: a Linguística Aplicada Indisciplinar (LAI)

(MOITA LOPES, 2016). Discorremos, ainda, acerca de conceitos importantes, como o de políticas linguísticas, visto que um dos objetivos deste trabalho é justamente contribuir para a estruturação de políticas linguísticas que favoreçam a integração de estudantes imigrantes no Ensino Básico. A seguir, retomamos a proposta de Maher (2007) para orientar programas educacionais voltados para membros de grupos minoritarizados, como o representado pelos alunos imigrantes matriculados no Ensino Fundamental, e, finalmente, discutimos o conceito de português como língua de acolhimento (PLAc). Além disso, tratamos a metodologia de pesquisa e os instrumentos de geração de registros. Finalizamos apresentando os participantes deste estudo.

No segundo capítulo, *Contexto de pesquisa*, traçamos um breve panorama das migrações recentes no mundo de maneira geral, e no Brasil de modo específico, e apresentamos dados relativos ao consequente aumento no número de alunos estrangeiros na escola regular brasileira. Além disso, trazemos questões específicas da vida de Nina, a criança síria participante deste estudo de caso. Discutimos, ainda, as legislações brasileira e internacional que tratam do acesso de imigrantes e refugiados à escola, apresentamos dados sobre o número de alunos estrangeiros matriculados em 2016 e 2017, na cidade de Belo Horizonte e em Minas Gerais e, finalmente, relatamos meus contatos iniciais com Nina e seus primeiros momentos na escola.

No terceiro capítulo, *Ações implementadas pela escola para promover a integração de Nina*, descrevemos as medidas que a escola em que Nina foi matriculada tomou, de forma deliberada ou não, com o intuito de promover seu progresso linguístico em português e sua integração junto aos membros da comunidade escolar. Tais ações englobam as nossas aulas de português, o apoio oferecido à aluna em sala de aula e no Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) pela auxiliar de apoio à inclusão que acompanhava um colega de Nina com deficiência intelectual e a participação de Nina nas atividades realizadas no Programa Escola Integrada (PEI).

Já no quarto capítulo, *Desafios, impasses e propostas*, tratamos os desafios na política de acolhimento da escola. Neste capítulo, refletimos sobre o discurso da falta (LOPEZ, 2016) – vulnerabilidade frequentemente atribuída, de maneira totalizadora, às pessoas em situação de refúgio, tais como Nina e seus familiares – em políticas linguísticas para o acolhimento de crianças estrangeiras, decorrente, em certa medida, da ausência de uma política oficial para a recepção de alunos imigrantes. Contrapondo-se a tal discurso, relatamos ações que contribuíram para a valorização de Nina dentro do espaço escolar. Outros desafios abordados dizem respeito aos modos de visibilizar as diferenças linguísticas e culturais de Nina sem significá-la, naquele ambiente, como

“estranha” ou “exótica”, e ao aprimoramento da comunicação entre a escola e a família da aluna. Tratamos também o desafio de ensinar uma língua adicional para uma criança sem que haja perda de sua língua materna. Em seguida, ainda no capítulo 4, discutimos algumas propostas visando, entre outros objetivos, ao melhor aproveitamento das atividades escolares pelos alunos imigrantes e à difusão, dentro da escola, dos saberes linguísticos e culturais trazidos por esse público. As ações propostas são (1) promover mais oportunidades para a realização de diálogos interculturais; (2) evitar atitudes que possam invisibilizar as diferenças de Nina; (3) aprimorar a comunicação entre escola e família; (4) adaptar a comunicação visual dentro da escola; (5) estabelecer uma melhor comunicação entre o professor de PLA/PLAc e a comunidade escolar; (6) aumentar a carga horária das aulas de PLAc; (7) utilizar instrumentos de avaliação diferenciados, (8) alfabetizar Nina em árabe e (9) oferecer aulas de PLAc aos familiares de Nina. Lembramos também algumas iniciativas que educadores e órgãos educacionais estão tomando para favorecer a integração de estudantes imigrantes no Ensino Básico. Além disso, na seção *Algumas conclusões*, buscamos demonstrar que todas as ações apontadas nesta dissertação dependem de apoio do poder público para oferecer efetivamente suporte linguístico aos alunos imigrantes.

Finalizamos este estudo com nossas *Considerações Finais*, em que sintetizamos as principais conclusões desta pesquisa e a situação na qual Nina e sua família se encontram em meados de 2018. São sugeridas, ao longo de toda esta dissertação, temas de investigações que tratem da formação escolar dos estudantes que não têm o português como primeira língua e do ensino de PLAc em contexto escolar para tal público.

## CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Esta pesquisa se configura como um estudo de caso longitudinal<sup>11</sup> de natureza qualitativa<sup>12</sup>, realizado ao longo de dois anos em uma escola pública de Ensino Fundamental da cidade de Belo Horizonte-MG. Com o objetivo de ensinar português para a criança participante, Nina, e favorecer sua integração nas atividades escolares, ela e eu nos encontramos semanalmente na escola ou em sua casa, de março de 2016 a dezembro de 2017. Os encontros duravam aproximadamente duas horas e ocorriam no horário de aula, durante o semestre letivo, e mais livremente nos recessos e férias escolares. O objetivo principal da presente pesquisa, conforme mencionado anteriormente, é descrever e analisar a política de recepção de uma escola a uma aluna síria, com vistas a contribuir para a estruturação de políticas linguísticas que orientem o atendimento aos estudantes do Ensino Básico que não têm o português como língua materna, especificamente imigrantes.

Em consonância com esse objetivo, filiamo-nos ao referencial teórico da vertente da Linguística Aplicada (LA) que tem sido chamada de Linguística Aplicada Indisciplinar (LAI), por Moita Lopes (2006), de Linguística Aplicada Transgressiva, por Pennycook (2006), e de Linguística Aplicada Crítica, por Pennycook (2001) e Rajagopalan (2006). Neste capítulo, almejamos apresentar, resumidamente, esse quadro teórico transdisciplinar, que busca trazer questões sociais permeadas pela linguagem para o centro de suas pesquisas. Fazemos, na sequência, outras discussões teóricas fundamentais para nosso trabalho, concernentes ao conceito de política linguística, a grupos minoritarizados e educação e ao ensino de PLAc.

Na segunda parte deste capítulo, apresentamos nossa metodologia de pesquisa, descrevemos os instrumentos que utilizamos para geração de registros para nossas análises e, por fim, apresentamos os participantes desta investigação esclarecendo sua relação com a criança sujeito desta pesquisa.

---

<sup>11</sup>“O estudo de caso longitudinal examina seu desenvolvimento e seu desempenho ao longo do tempo. Ele produz múltiplas observações ou conjuntos de dados e as informações são coletadas em intervalos regulares de tempo, geralmente ao longo de um ano ou mais.” (DUFF, 2008, p. 41, tradução nossa).

<sup>12</sup> Nos estudos qualitativos, “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno” (GODOY, 1995, p. 21).

## 1.1 Referencial teórico

Nesta seção, apresentamos o quadro teórico – Linguística Aplicada Indisciplinar – e os três conceitos utilizados nas descrições e análises da política de acolhimento da escola focalizada: (1) políticas linguísticas, (2) grupos minoritarizados e educação e (3) português como língua de acolhimento.

### 1.1.1 Linguística Aplicada Indisciplinar

Para desenvolvermos esta pesquisa, inscrevemo-nos no quadro teórico-metodológico da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), também chamada por Pennycook (2001) e Rajagopalan (2006) de Linguística Aplicada Crítica e por Pennycook (2006) de Linguística Aplicada Transgressiva. Essa vertente da linguística aplicada surge a partir de críticas ao fato de que linguistas e linguistas aplicados podem estar, muitas vezes, colaborando para a manutenção de injustiças sociais ao distanciarem suas pesquisas da prática e ignorarem quem seria beneficiado ou prejudicado por suas investigações. Nesse sentido, Pennycook (2006) critica certas abordagens da LA, por se recusarem a discutir questões políticas e sociais mais amplas, e Moita Lopes (2006) reitera que a Linguística Aplicada Transgressiva deve estar sempre envolvida em práticas problematizadoras, comprometida em produzir conhecimento que “possibilite criar alternativas sociais para aqueles que sofrem à margem da sociedade” (*ibidem*, p.30).

A busca de novas metodologias na LAI, para além das utilizadas nas pesquisas em Linguística, surge em função da necessidade de investigar e de buscar solução para “problemas sociais de comunicação em contextos específicos” (KLEIMAN, 1998, p.55). Moita Lopes (2006) considera indispensável que a área da LAI amplie seus limites de investigação para produzir conhecimento que nos ajude a entender a complexidade das situações com as quais nos deparamos no nosso cotidiano e afirma que isso só será possível se o pesquisador se colocar em local de convergência de diferentes áreas de investigação, como a sociologia, a história, a antropologia, a política, a geografia etc. Essa reestruturação atual do conhecimento em diferentes áreas é constatada por Klein (1990 *apud* Moita Lopes, 2006, p.98), que reconhece “campos híbridos” na atualidade “com cada vez mais empréstimos entre as disciplinas e com uma permeabilidade entre as fronteiras”. Pennycook (2006) chama de teorias transgressivas esse traspasse de fronteiras disciplinares e cita Rajagopalan (2004), que discute que é preciso entender a LA como área de pesquisa transdisciplinar, o que reflete a

necessidade de romper “fronteiras disciplinares convencionais com o fim de desenvolver uma nova agenda de pesquisa que, enquanto livremente informada por uma ampla variedade de disciplinas, teimosamente procuraria não ser subalterna a nenhuma” (RAJAGOPALAN, 2004 *apud* PENNYCOOK, 2006, p. 73).

Essa visão da LA como uma área indisciplinar ou transdisciplinar de estudos e de pesquisas é também compartilhada por Fabrício (2006), que advoga que essa nova LA, ao invés de investir na delimitação de um perfil disciplinar claramente contornado, passe a apostar no diálogo transfronteiras, envolvendo diversas áreas e diferentes modos de produção de conhecimento, constituindo, assim, uma nova epistemologia. Conforme Fabrício (2006):

Os espaços marginais, bem como o modo de focalizá-los, seriam um lócus de ocorrência do novo, e com eles poderíamos aprender a “ver com outros olhos”. As opções políticas envolvidas nessa ótica têm implicações para a construção do presente e de futuros sociais possíveis, menos aprisionadores e mais comprometidos com a transformação de situações de exclusão social em diversas áreas, causadoras de sofrimento humano. É em razão dessas possibilidades que as escolhas temáticas e teóricas se justificam, e não em razão de uma superioridade epistemológica (p.52).

A LAI rompe a distinção entre uma linguística que trata a prática e uma linguística que cuida da teoria, vista aqui como teoria abstrata, formal e distante das questões vividas por pessoas comuns – visão compartilhada por Beaugrande (1997 *apud* Rajagopalan, 2006, p. 164), para o qual a validade de uma teoria deve ser atestada na medida em que permita sua aplicação a situações práticas. Nessa mesma linha, Rajagopalan (*ibidem*, p. 163-164) advoga que “teorias concebidas em termos globais – isto é, sem se preocupar com as especificidades locais, pouco ou nada contribuem para solucionar problemas encontrados na vida real” e propõe, ainda, que a LA deixe de se posicionar como mediadora entre a linguística teórica e uma sociedade que anseia por soluções práticas e teorize a linguagem de forma a buscar soluções para problemas práticos. Em outras palavras, o autor recomenda que o linguista aplicado se empenhe na “construção de teorias locais de modo a tornar possível ir ao encontro da vida que as pessoas vivem em vez de teorias globais que nada falam ao cotidiano das pessoas” (*ibidem*, p.35).

Ao apontar alguns procedimentos metodológicos que orientam pesquisas recentes em LA, Fabrício (2006) reitera a necessidade de “inserir o objeto de estudo em amplo campo de problematizações, contextualizando-o local e globalmente no momento contemporâneo” (p. 59). A autora destaca a importância de “historicizar o objeto,

compreendendo como foi produzido, dentro de que regime de verdade, respondendo a quais conjunturas históricas e socioculturais e com quais pressupostos” (*ibidem*, p. 60). Pesquisas em LA que têm em conta um sujeito idealizado e homogêneo podem levar-nos a acreditar em verdades definitivas ou nas “últimas verdades”, desconsiderando relações de poder implicadas nos fatos sociais, “despolitizando e tornando autônomo o conhecimento” (MOITA LOPES, 2006, p.102).

A LAI, por sua vez, tem se constituído em uma das áreas responsáveis pela produção de conhecimento a partir dos olhares dos grupos marginalizados e, para Fabrício (2006), esses trabalhos, feitos sob o ponto de vista das “franjas do sistema globalizado”, das periferias, “dos excluídos dos benefícios do desenvolvimento” (*ibidem*, p.51), podem nos ensinar “a ver com outros olhos” (p. 52) a realidade que nos cerca. É junto a esses grupos, com suas perspectivas e vozes, sem hierarquizá-los, que Moita Lopes (2006) acredita que podemos contribuir para a resolução dos principais problemas da sociedade moderna, apontados por Sousa Santos (2004 *apud* Moita Lopes, 2006, p. 95) como sendo a falta de liberdade, de igualdade e de solidariedade. O sociólogo advoga que é junto ao Sul global – “metáfora do sofrimento humano sistêmico e injusto” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 85) produzido por nossa sociedade – que devemos buscar soluções para os problemas sociais que permeiam a nossa sociedade, visão compartilhada por Moita Lopes (2006) quando defende o conceito de emancipação social que constrói e compreende a vida social com os grupos marginalizados.

Nesse sentido, a LAI dialoga diretamente com a teorização do sociólogo Sousa Santos (2007), que identifica, na sociedade atual, o chamado *pensamento abissal*, o qual divide, por critérios visíveis e invisíveis, a realidade social em dois universos: os “deste lado da linha” e os “do outro lado da linha”. Os primeiros são os que exercem o poder, como exerciam as metrópoles, enquanto estes são os que se submetem a esse poder, como as colônias se submetiam. As linhas abissais são aquelas que dividem social, contratual e territorialmente os grupos dominantes dos subjugados, excluídos, silenciados. Sousa Santos (2007) afirma que, para buscar a justiça social e cognitiva, é preciso um novo pensamento – o pós-abissal – que buscaria uma ruptura radical com as formas de pensamento e ação da modernidade ocidental. O pensamento pós-abissal, ainda segundo o sociólogo, demanda recorrer “a formas excêntricas ou marginais de sociabilidade ou subjetividade dentro ou fora da modernidade ocidental, formas que se recusaram a ser definidas de acordo com os critérios abissais” (*ibidem*, p. 93). Moita Lopes (2006) também aponta para uma ação não conformista e afirma que, ainda que



não compartilhe “da ideia moderna de ciência como salvação”, também não concorda com a “sina da filosofia lamentada por Wittgenstein ‘de deixar o mundo como é’” (BAUMAN, 2003, p. 8 *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 95). Moita Lopes (2006) propõe, assim, uma nova agenda para a LAI: revigorar nossa vida social, trazendo para o centro das pesquisas vozes marginalizadas e abrindo espaço para visões alternativas.

Diante disso, acreditamos que os estudos na área da LAI podem contribuir para uma maior justiça social ao trazer para o centro de suas investigações a realidade de grupos minoritários – entendendo aqui *minoritário* não necessariamente no sentido demográfico, mas político (MAHER, 2007)<sup>13</sup> – e podem apontar propostas para minimizar os problemas com os quais se deparam, como o grupo a que pertence a menina síria participante desta pesquisa. A falta de garantia efetiva do direito à educação a Nina e às demais crianças e jovens imigrantes com língua materna diferente do português matriculados na escola brasileira configurar-se-ia, sem dúvida alguma, como um problema social.

### 1.1.2 Alguns conceitos importantes

Após abordar as especificidades da Linguística Aplicada Indisciplinar, apresentamos agora alguns conceitos importantes utilizados ao longo desta dissertação para subsidiar a análise do caso estudado.

#### 1.1.2.1 Política linguística

Ao descrever e analisar as iniciativas tomadas pela escola para o acolhimento de Nina – um dos objetivos desta pesquisa –, identificamos ações voltadas para o aumento da proficiência em português da aluna e para favorecer sua integração no espaço escolar. Essas ações constituem a política linguística adotada pela escola ao se deparar com a realidade de ter uma aluna imigrante cuja língua materna é tipologicamente distante do português. Adotamos, nesta pesquisa, o conceito de políticas linguísticas como “campo de decisões das relações da sociedade com as línguas” (ALTENHOFEN, 2013, p. 103), o que engloba as decisões não só do Estado – ou da Escola como instrumento do Estado –, mas também as de “cidadãos e grupos ou entidades sociais” (*ibidem*) que agem em contextos específicos, em resposta a demandas locais.

---

<sup>13</sup> Neste trabalho, utilizamos “minoritário” – característica – e “minoritarizado” – processo – como sinônimos. A alternância entre os termos se deve ao nosso cuidado em manter o vocábulo utilizado pelos autores citados. Preferimos utilizar “minoritarizado” em detrimento de “minoridade” para evidenciar que se refere a grupos ou idiomas menos valorizados em determinado contexto.

Calvet (2007) aponta “dois tipos de gestão das questões linguísticas: uma que procede das práticas sociais” (*ibidem*, p.69), a gestão *in vivo*, “e outra da intervenção sobre essas práticas” (*ibidem*), a gestão *in vitro*. A primeira abordagem “refere-se ao modo como as pessoas resolvem os problemas de comunicação com que se confrontam cotidianamente” (*ibidem*), e a gestão *in vitro* seria resultado de propostas elaboradas por linguistas, a partir de suas descrições e análises para lidar com os problemas linguísticos, posteriormente encaminhadas a políticos que definem quais propostas aplicarão. Calvet (*ibidem*) considera essas duas abordagens “extremamente diferentes” e afirma que “suas relações podem, às vezes, ser conflituosas se as escolhas *in vitro* forem no contrapé da gestão *in vivo* ou dos sentimentos linguísticos dos falantes” (p. 70).

Assim como Diniz (2012), Maher (2013) e Bizon (2013), afastamo-nos dessa visão de Calvet (2007) de que as abordagens *in vivo* e *in vitro* das situações linguísticas são totalmente diferentes, por entendermos que decisões tomadas por uma comunidade de fala ou por educadores envolvidos em uma determinada questão linguística<sup>14</sup> são capazes de “impactar decisões tomadas nas altas esferas do poder decisório” (SHOHAMY, 2006, apud RAJAGOPALAN, 2013, p. 30), e não necessariamente dependem de linguistas ou políticos para sua aplicação. Além disso, como podemos ver nesse estudo, só após ouvirmos os diferentes sujeitos envolvidos na educação de Nina, foi possível sugerir propostas para melhorar a recepção de alunos imigrantes com língua materna diferente do português no Ensino Básico. Em uma perspectiva mais abrangente, tomamos como exemplos de políticas linguísticas tanto uma decisão que envolva a escolha das línguas adicionais avaliadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou a carga horária para o ensino de línguas adicionais no Ensino Básico, conforme exemplificado por Altenhofen (2013), quanto ações tomadas a nível local, como seria a opção de sinalizar diferentes espaços de uma escola brasileira com placas escritas também nos idiomas de seus alunos imigrantes.

Filiamo-nos, assim, a uma tradição que, além de adotar uma concepção de política linguística que engloba tanto medidas tomadas em nível local como aquelas determinadas pelo Estado, não faz distinção entre o binômio “políticas linguísticas” (*language policies*) e “planejamento linguístico” (*language planning*). Para alguns linguistas, políticas linguísticas seriam apenas o “conjunto de metas, de objetivos (governamentais ou locais) referentes à(s) língua(s) existente(s) em um dado contexto

---

<sup>14</sup> Questões linguísticas são “o conjunto dos contextos e situações da vida social em que o uso das línguas desencadeia alguma relação de significância social” (ALTENHOFEN E OLIVEIRA, 2011, p. 189).

específico” (MAHER, 2013, p.119 e 120). Os “modos de operacionalização, de implementação de uma dada política linguística” (*ibidem*) seriam o planejamento linguístico. Maher (*ibidem*, p. 120) aponta como impropriedade a distinção entre os dois termos, já que

(...) a determinação de planos para modificar estruturas e/ou usos linguísticos não pode se constituir apenas em *meras cartas de intenção*, mas tem que, necessariamente, também contemplar, já no seu bojo, modos factíveis de promover as mudanças desejadas.

Não basta, então, decidir aprimorar a política de acolhimento aos alunos imigrantes na escola brasileira; é preciso apontar caminhos para implementar mudanças que, adotando uma perspectiva de valorização das diferenças culturais e linguísticas dos membros de uma comunidade escolar, possam resultar nessa melhoria. Altenhofen (2013) propõe um contínuo das modalidades de políticas linguísticas para as línguas minoritárias<sup>15</sup>, que podem ser indiferentes ou ativamente contra/a favor do monolinguismo ou do plurilinguismo. Uma atitude ativamente contra o plurilinguismo seria a proibição do uso de línguas minoritárias no espaço escolar, e uma atitude ativamente a favor seria a promoção dessas línguas nas escolas. Para o autor, uma política linguística em prol das línguas minoritárias não se direcionaria apenas às minorias falantes dessas línguas, mas também à cultura majoritária, que deverá conhecer a diversidade linguística e cultural de seu entorno. Maher (2013), por sua vez, lembra que a valorização de línguas minoritárias pode provocar uma polarização entre, de um lado, aqueles que buscam a garantia da alteridade dos falantes de línguas desprestigiadas e, de outro lado, os que lutam para promover a língua ou a variedade linguística de maior prestígio, como via de assegurar-lhes “o direito a vantagens sociais e econômicas” (*ibidem*, p. 121).

A importância do trabalho com as línguas minoritarizadas na escola pode ser essencial para combater uma determinada tendência que algumas famílias de imigrantes têm de priorizarem o ensino-aprendizagem da língua majoritária em detrimento da(s) língua(s) materna(s) dos pais, considerando que, assim, estariam poupando-os de determinados “problemas”. É esse tipo de motivação que, historicamente no Brasil,

---

<sup>15</sup> Na definição do autor (*ibidem*), língua minoritária é aquela usada à margem de uma língua dominante (majoritária) e é o *status* político de uma língua que determina se ela é ou não minoritária, muito mais que sua representatividade numérica. O português é a língua majoritária no cenário brasileiro e uma das línguas oficiais no Mercosul, e as línguas minoritárias brasileiras podem ser classificadas em “línguas indígenas, variedades dialetais da língua portuguesa, línguas de imigração, línguas de comunidades afro-brasileiras, línguas brasileiras de sinais e línguas crioulas”, de acordo com a categorização proposta pelo Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil (GTLD, 2007), citada por Altenhofen (2013, p.111).

levou muitos pais bilíngues a optarem por ensinar apenas a língua portuguesa a seus filhos, a fim de evitar que estes passassem pelos mesmos constrangimentos pelos quais seus pais passaram quando frequentaram a escola (ALTENHOFEN, 2004). O autor lembra a perseguição que sofreram muitos imigrantes que chegaram ao sul do país nos fins do século XIX – em especial os italianos, alemães e poloneses – para não falar suas línguas maternas em espaços públicos e nem dentro de suas casas. Entre 1941 e 1945, o governo brasileiro fechou “gráficas de jornais em alemão e italiano, perseguiu, prendeu e torturou pessoas” (OLIVEIRA, 2000, p.86) que falassem suas línguas maternas em público ou em casa, ferindo assim seu direito linguístico (UNESCO, 1996) de falar sua língua materna, ou seu direito de expressão (ONU, 1948) (ALTENHOFEN, 2004). Outras ações coercitivas para fazer desaparecerem as línguas de imigrantes ocorreram em Jaraguá do Sul, em 1939, quando o prefeito proibiu o uso de línguas estrangeiras em lápides e mausoléus, e em Blumenau, em 1942, onde 271 pessoas foram presas por terem falado um idioma estrangeiro (OLIVEIRA, 2000).

Considerando que Nina é falante de árabe – uma língua minoritária na escola em que foi matriculada, onde o português é a única língua de instrução e de interação entre os diferentes sujeitos da comunidade –, cabe-nos indagar se a política linguística implementada na escola, deliberadamente ou não, abre algum espaço para o árabe. Retomaremos essa discussão no capítulo 4, em que discutiremos os impasses na política de acolhimento adotada pela escola de Nina.

Para fundamentarmos nossas discussões, trataremos, na próxima seção, de algumas questões que envolvem o planejamento de programas educacionais voltados para grupos minoritarizados, propostas por Maher (2007).

#### 1.1.2.2 Grupos minoritarizados e educação

Ao pensarmos em uma política de acolhimento nas escolas que promova a valorização e a integração dos estudantes imigrantes, consideramos importante ter em vista as discussões feitas por Maher (2007) no que diz respeito ao planejamento de cursos que respeitem as individualidades dos grupos minoritarizados. A autora advoga que só uma abordagem da educação que veja como positiva a pluralidade social e cultural poderá assegurar a igualdade de oportunidades para grupos sociais desprestigiados, como o grupo composto por estudantes imigrantes no ensino regular brasileiro. Assim, Maher (2007) aponta para a importância de se promoverem ações que busquem o fortalecimento dos membros de tais grupos e que favoreçam a educação do

entorno para o respeito às suas diferenças linguísticas e culturais, com vistas a obter mudanças no “cenário de opressão linguístico-cultural em que vivem” (*ibidem*, p.257). A educação do entorno envolve a promoção de diálogos interculturais, para que membros de diferentes culturas se informem um sobre o outro, conheçam outros modos de conceber o mundo, de se organizar, de atribuir valor, a fim de que, de posse dessas informações, convivam com o máximo de respeito possível.

A comunidade escolar é composta por pessoas de diferentes grupos sociais e culturais, mas a falta de abertura para o compartilhamento de conhecimentos não-oficiais leva ao apagamento de formas de falar, de crenças e de valores. Com o objetivo de promover a interculturalidade e trabalhar as diferenças existentes, Reste & Ançã (2011), assim como Maher (2007), enfatizam que:

(...) a escola, para além de assumir a diversidade cultural como um fator de enriquecimento, deve igualmente proporcionar o conhecimento e o diálogo de cada cultura consigo própria e com as outras culturas, no sentido de preparar os indivíduos para uma atitude social mais justa e fraterna (p. 134).

Ao promover discussões sobre os elementos culturais dos diferentes membros da comunidade escolar, a escola poderá tornar evidente que várias culturas e idiomas convivem dentro do território brasileiro – umas mais valorizadas que outras por representarem concepções de grupos mais ou menos prestigiados socialmente. Uma educação que promova uma “leitura positiva da pluralidade social e cultural” (FLEURY, 2003, p. 17 *apud* MAHER, 2007, p. 264) baseia-se no reconhecimento e na valorização de diferentes culturas, vistas aqui não como formas fixas e puras, mas como misturas de outras, que se justapõem e se agregam.

A escola que recebe em seu corpo discente crianças e jovens imigrantes deve estar preparada para promover uma educação intercultural, sem escamotear as diferenças do seu grupo de estudantes, de modo a proporcionar a convivência respeitosa entre seus membros. Em um mundo em que há um intenso movimento migratório e uma urbanização crescente, membros de diferentes culturas poderão se informar e conhecer outros modos de conceber o mundo, de se organizar, de atribuir valores por meio da promoção de diálogos interculturais em diferentes discussões e atividades internas e externas à sala de aula.

Apesar de a pluralidade cultural fazer parte do mundo, nem todos atribuem ao multiculturalismo na educação um valor positivo. Como lembra Maher (2007), os adeptos do chamado multiculturalismo conservador veem no ensino de base

multicultural, ou no ensino bilíngue para as minorias, um fomentador de “cisões e conflitos sociais” (p. 259). Paralelamente, defendem práticas escolares, línguas, conhecimento e valores eurocêntricos e consideram função da escola garantir que os grupos sociais vistos como inferiores abram mão de sua língua e sua cultura em nome dos valores hegemônicos (*ibidem*).

Ainda conforme a autora, os adeptos do multiculturalismo liberal, por sua vez, atribuem ao multiculturalismo um valor positivo e reconhecem as diferenças como legítimas. Dentre eles, segundo a autora, há um primeiro grupo que considera que todas as pessoas são livres para fazerem escolhas, desde que tenham as mesmas oportunidades. Dessa forma, é criada uma falsa igualdade que colabora para a manutenção das relações de poder existentes, com a assimilação dos grupos marginalizados (KUBOTA, 2004, p. 36 *apud* MAHER, 2007, p. 260). A segunda vertente do multiculturalismo liberal de que trata Maher (*ibidem*) enfatiza a diferença, produzindo assim um isolamento cultural - *guetização*. Assim, ainda de acordo com a autora, em suas duas vertentes, o multiculturalismo liberal trivializa as diferenças culturais, enfatiza aspectos que estão na superfície, como a gastronomia ou o vestuário, essencializando a cultura, vista como algo fixo, estático e homogêneo. Nessa lógica, utilizando exemplos da autora, um índio que use um celular não é visto como autêntico, ou um asiático que não se destaque em disciplinas de ciências exatas não é considerado um típico estudante asiático.

Por outro lado, a perspectiva crítica do multiculturalismo, que Maher (2007) prefere chamar de interculturalidade, almeja desvendar as artimanhas utilizadas para alegar “uma pretensa superioridade de indivíduos ou grupos sociais em relação a outro” (*ibidem*, p. 264). O multiculturalismo crítico propõe, na visão da autora, a promoção do diálogo entre as culturas, trazendo para as pesquisas e o ensino outros conhecimentos além do conhecimento oficial. Maher (2007) aponta para a importância de a escola saber promover os diálogos interculturais como forma de desestabilizar as relações de poder e assegurar uma igualdade de oportunidades dentro da escola para grupos sociais desprestigiados. A nosso ver, essa ideia dialoga com a proposta da Linguística Aplicada Indisciplinar, discutida anteriormente, de produzir conhecimento apoiado na visão dos grupos minoritarizados e olhar de maneira diferente para o outro, o que implica conviver com culturas variadas sem hierarquizá-las.

Considerando o contexto desta pesquisa, os conceitos abordados nesta seção tornam-se relevantes na medida em que o fortalecimento político das crianças imigrantes nas escolas brasileiras depende da valorização de seu repertório linguístico e

cultural, o que vem a partir da promoção de diálogos interculturais que propiciarão a educação do entorno. Tendo em vista sua importância para o assunto aqui discutido, na próxima seção, abordamos o conceito de português como Língua de Acolhimento, especialidade que trata o ensino de PLA para imigrantes.

### 1.1.2.3 Português como língua de acolhimento

Trabalhos realizados em Portugal e no Brasil têm se debruçado sobre diferentes aspectos do ensino-aprendizagem de português no cenário das novas migrações internacionais. A área que tem sido denominada, frequentemente, por português como língua de acolhimento (PLAc) tem, assim, se fortalecido em ambos os países. Para Ançã (2006), o ensino do português para imigrantes e refugiados teria “a função de acolher aqueles que chegam e que ficam” (p.2), ou seja, pessoas “que precisam agir linguisticamente de forma autônoma em um contexto que não lhe é familiar” (GROSSO, 2010, p. 66). Lopez e Diniz (*no prelo*) definem PLAc como

a ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA) – integrante, portanto, da área de Linguística Aplicada – que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna.

Lopez e Diniz (*ibidem*) ressaltam que o PLAc não deve ser compreendido como uma adaptação do PLA para um novo contexto, e sim uma área transdisciplinar, em constante diálogo com diferentes campos do conhecimento. Dessa forma, os pesquisadores da área e os professores que ensinam português para tal público poderão compreender melhor quem são seus alunos e as relações que esses imigrantes estabelecem com os diferentes idiomas que os constituem.

Vale lembrar, como apontam Oliveira e Silva (2017), que o ensino de português para os imigrantes não deve ser visto como a única política linguística capaz de promover a integração social desse público. Assim como aponta Anunciação (2017), em sua pesquisa de mestrado, a língua de acolhimento no país de destino é, muitas vezes, a própria língua materna dos imigrantes que chegam. Para evitar a compreensão de que uma única língua seja responsável por todo o processo de acolhimento, Bizon e Camargo (2018) propõem, com base em Anunciação (2017), que se substitua a ideia de língua de acolhimento por um *acolhimento em línguas*, expressão que evidencia que diferentes espaços de enunciação demandam o uso de diferentes linguagens.

Acreditamos que os professores e educadores que se envolvem em práticas de ensino de português para o estudante imigrante devem procurar ouvir seus alunos, compreender suas expectativas em relação ao aprendizado da língua e buscar conhecer sua cultura para fundamentar a preparação de suas aulas e dos dispositivos didáticos que irá utilizar. Além disso, para fugir da recorrente associação do público migrante, em especial dos refugiados e portadores de visto humanitário, a um pacote de faltas, Lopez (2016) advoga a importância de o professor de PLAc se envolver em uma prática emancipadora, de modo que “o primeiro passo a ser incorporado em qualquer proposta voltada para o ensino de PLAc” seja “a não vitimização desse imigrante” (p. 177).

Dentre os trabalhos acadêmicos voltados para o ensino de PLAc para imigrantes em contexto escolar, destacamos os de Bărbulescu (2005) e Andrade (2009). Em uma pesquisa realizada em Lisboa, a romena Bărbulescu (2005) observa que muitos alunos da escola regular portuguesa – filhos de estrangeiros, em particular, da Romênia e da Moldávia, ou de emigrantes portugueses regressados – correm o risco de passar o ano letivo com dificuldades muito grandes de comunicação pela falta de preparo das escolas para lidar com suas diferenças linguísticas. Sem apoio, muitos desses jovens deparam-se com o fracasso escolar, mesmo aqueles que eram ótimos alunos nos países de onde vieram. A proposta de Bărbulescu (2005) é que tais estudantes sejam acompanhados por professores de português vindos dos mesmos países de origem, o que lhes proporcionariam “formação no domínio da língua e cultura portuguesas, paralelamente com uma formação no domínio da língua romena e da cultura romena/moldava” (*ibidem*, p. 6). Finalmente, a autora propõe que seja oferecido curso de língua e cultura romena/moldava para os demais membros da escola. Em defesa de sua proposta, conclui que dessa maneira não haveria:

desintegração com ignorância do país de acolhimento, mas nem integração com esquecimento do país de origem: a primeira revela o desperdício de uma grande oportunidade de enriquecimento cultural, enquanto que a segunda revela uma aculturação negativa, igualmente empobrecedora (*ibidem*, p. 7).

Tal proposta vai ao encontro de uma política linguística que “reconhece de maneira positiva a presença das línguas dos imigrantes e a necessidade de políticas públicas de atendimento a essa diversidade” (OLIVEIRA & SILVA, 2017, p.140). Se, por um lado, visa a que os estudantes imigrantes aprendam a língua oficial, por outro, “não vê tal aprendizado como a única política linguística possível” (OLIVEIRA & SILVA, 2017, p.148), ao propor que não só os estudantes imigrantes aprendam sobre a



língua e cultura de seu país de origem, mas também que tal conhecimento seja oferecido aos demais membros da comunidade escolar. A proposta de Bãrbulescu se afilia ao multiculturalismo crítico ou interculturalidade, que evoca “a relação entre as culturas que é o que de fato importa” (MAHER, 2007, p.265). Ao promover os diálogos interculturais, favorece a construção do conhecimento como interconhecimento (SOUSA SANTOS, 2004) com as vozes do sul, com os estudantes imigrantes.

A dissertação de Andrade (2009), por sua vez, foi um estudo de caso que teve, dentre seus objetivos, “investigar as dificuldades apresentadas pelos alunos estrangeiros na escola em virtude da baixíssima ou nenhuma proficiência linguística em português, segundo eles próprios as reconhecem e segundo seus professores as distinguem” (p. 19) e “identificar ações já empreendidas no nível da Secretaria de Estado de Educação do DF, da Regional de ensino e das escolas para amenizar o insucesso escolar dos alunos estrangeiros oriundo da baixa proficiência em língua portuguesa” (p. 20). A pesquisadora conclui que os alunos matriculados na escola pública de Brasília com nenhuma ou baixíssima proficiência linguística em português têm dificuldades de aprendizagem escolar e de integração, decorrentes, na maioria das vezes, pelo desconhecimento do idioma majoritário do Brasil. Além disso, Andrade (2009) conclui que, sem o apoio da Secretaria Estadual de Educação do DF, da universidade ou do MEC, “torna-se inviável para a escola desenvolver quaisquer projetos que atendam satisfatoriamente as necessidades desses alunos que são inseridos na rede de ensino do DF” (p. 120).

Concordamos com Andrade (*ibidem*) que a falta de um atendimento adequado pelas escolas que recebem alunos estrangeiros acarreta dificuldades de integração e baixo aproveitamento escolar desses alunos, e também endossamos a premissa de que é indispensável que o poder público implemente políticas linguísticas que preparem os educadores e orientem-nos no trabalho com esses alunos. O estudo de caso de Andrade (*ibidem*) visibiliza a falta de equidade na educação oferecida nas escolas aos alunos com baixa proficiência em português, que têm reduzidas suas expectativas acadêmicas e profissionais e, conseqüentemente, suas perspectivas de ascensão social.

Tendo discutido nosso referencial teórico e os princípios que norteiam esta pesquisa, passamos à apresentação dos métodos utilizados na realização desta investigação.

## 1.2 Metodologia de pesquisa e instrumentos de geração de registros

Dados recentes da rede pública de Belo Horizonte<sup>16</sup> e de Minas Gerais<sup>17</sup> revelam a quantidade de alunos imigrantes matriculados nas escolas municipais e estaduais, em 2016 e em 2017, e o país de nascimento de cada um deles. Devemos esclarecer quais desses estudantes não têm o português como língua materna e não foram alfabetizados nesse idioma – incluindo os nascidos no Brasil ou em outro país da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) – a fim de nortear políticas linguísticas que favoreçam o aumento de proficiência em português desse perfil de alunos e sua integração à comunidade escolar. A partir dessa análise, seremos capazes de identificar os estudantes cujas diferenças linguísticas podem, potencialmente, impactar seu aproveitamento escolar e sua integração nas atividades realizadas dentro da escola.

Tendo em vista a complexidade desse cenário, que não pode ser dimensionada se levarmos em conta apenas dados quantitativos, consideramos o estudo de caso uma metodologia adequada para atingir nossos objetivos, na medida em que, em conformidade com os princípios da LAI, favorece a escuta de grupos normalmente silenciados. Com este trabalho, um estudo de caso individual e longitudinal (DUFF, 2008), temos a oportunidade de registrar o que têm a dizer diferentes sujeitos da comunidade escolar de que Nina faz parte e de estabelecer relações entre essas diferentes visões, identificando questões possivelmente comuns a outras crianças imigrantes matriculadas no Ensino Básico.

A motivação para realizarmos esta pesquisa surgiu do nosso contato inicial com Nina entre março e dezembro de 2016. Com base nessa experiência, redigimos o projeto de pesquisa e submetemo-lo ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP) e, após sua aprovação<sup>18</sup>, apresentamos nosso projeto de pesquisa à aluna síria e aos membros de sua família e de sua comunidade escolar (diretora, coordenadora, professora, outros funcionários da escola e uma colega de turma). Tendo obtido as devidas autorizações para a realização da pesquisa (apêndice I a M), passamos à geração dos registros, que compreendem, em primeiro lugar, anotações feitas em um diário de campo ao longo do trabalho com Nina, referentes às atividades desenvolvidas nos nossos encontros e também às minhas impressões sobre questões que interferiam na sua integração à vida escolar.

---

<sup>16</sup> Fornecidos, via e-mail, pela Diretoria de Planejamento Estratégico e Gestão da Informação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), no dia 4 de outubro de 2017.

<sup>17</sup> Fornecidos, via e-mail, pela Diretoria de Informações Educacionais do Estado de Minas Gerais da Secretaria de Educação de Minas Gerais (SIMADE), nos dias 18 e 29 de setembro de 2017.

<sup>18</sup> Projeto submetido sob o CAAE número 69610517.3.0000.5149, sendo aprovado pelo parecer de número 2.144.856 (cf. Anexo A).

Os dados gerados para nossas análises foram obtidos a partir de relatos das atividades realizadas durante minhas aulas de português com Nina, de diálogos formais ou informais com integrantes de sua família e com membros da escola e de reflexões anotadas no diário ou gravadas e posteriormente transcritas. Também foram analisados comentários que eu fazia – em anotações ou gravações – sobre as atividades realizadas por mim e por Nina em nossos encontros. Além disso, compuseram o corpo de dados para as nossas análises dez entrevistas com diferentes membros da comunidade escolar e da família de Nina. A seleção dos entrevistados ocorreu tendo em vista as pessoas que estavam ligadas ao atendimento e ao processo educacional de Nina, as quais poderiam apresentar diferentes perspectivas sobre os desafios vividos por ela. Inicialmente, foram escolhidos para serem entrevistados a diretora da escola, a coordenadora do ciclo (Ensino Fundamental I), a professora regente da turma, uma faxineira da escola, a coordenadora do Projeto Escola Integrada, a mãe, o tio, uma colega e a própria Nina. A definição pela entrevista com a auxiliar de apoio à inclusão foi tomada posteriormente, quando constatada sua importância dentro de sala e nas aulas do Programa de Intervenção Pedagógica.

Os roteiros foram elaborados para tentar captar o olhar de cada um dos entrevistados em relação aos desafios vividos por Nina para se integrar à escola e também por aqueles que se envolveram na recepção da aluna, como educadores, funcionários, colegas. Vale lembrar que os roteiros (Apêndices A a H) foram apenas o ponto de partida para o desenvolvimento das interações, visto que novas questões surgiam à medida que conversávamos. Todas as entrevistas foram realizadas no último semestre de 2017, após a elaboração e a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs), dos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALEs) e da autorização do Comitê de Ética (COEP) – cf. Apêndices I, K e Anexo A.

Salientamos que, a princípio, havíamos pensado na realização de questionários para a geração dos registros, mas optamos pelas entrevistas semiestruturadas por darem margem a diálogos para além do conteúdo programado, o que poderia se mostrar mais relevante para a pesquisa. Além disso, a interação oral era muito mais fácil para Nina e seus familiares, pois eles tinham dificuldades para escrever e compreender o que liam em português. Por esse motivo, os TCLEs e TALEs assinados pela mãe e pelo tio de Nina foram traduzidos para o árabe antes de serem submetidos à assinatura (cf. Anexos J e M).

No quadro 1, a seguir, listamos as pessoas entrevistadas nesta pesquisa – os quais apresentaremos na próxima seção – e explicitamos o local e a data das entrevistas,

realizadas em 2017. Reiteramos que os nomes dos participantes são todos fictícios, para garantir seus anonimatos.

**Quadro 1:** Informações dos participantes entrevistados nesta pesquisa

<b>Nome</b>	<b>Descrição</b>	<b>Local</b>	<b>Data</b>
Nina	Criança síria, sujeito deste estudo	Sua residência	19 de julho
Laura	Mãe de Nina*	Sua residência	19 de julho
Carlos	Tio de Nina	Seu trabalho	3 de julho
Cristina	Colega de Nina	Escola	12 de julho
Andréa	Professora regente de Nina	Escola	3 de julho
Júlia	Coordenadora do Ensino Fundamental	Escola	1º de julho
Vitória	Auxiliar de apoio à inclusão	Escola	12 de julho
Carla	Faxineira	Escola	12 de julho
Rita	Diretora	Escola	11 de julho
Vânia	Coordenadora do Projeto Escola Integrada**	Escola	11 de julho

\*Contou com a ajuda de Nina, como intérprete, para responder a algumas das perguntas da entrevista.

\*\*Também participou da entrevista uma educadora do PEI, que tem como uma de suas atribuições ajudar as crianças a fazerem os deveres de casa.

Seguindo as recomendações de Erickson (1986), produzimos os registros da forma mais intuitiva possível, evitando expectativas conceituais *a priori* que pudessem limitar nossa abertura às singularidades da experiência dos participantes da pesquisa. A observação, o diálogo e as entrevistas com alunos, professores, pedagogos, coordenadores, funcionários da escola, Nina e seus familiares nos deram elementos para melhor compreender seu ambiente escolar e a política linguística em funcionamento nesse espaço, a qual apresentaremos no capítulo 3.

O fato de eu e os entrevistados nos conhecermos há mais de um ano colaborou para conferir às entrevistas um caráter de informalidade, justificando a importância de este trabalho ser um estudo de caso longitudinal, produto da convivência de dois anos, período em que eu e Nina nos encontrávamos na escola. A escolha de uma metodologia de pesquisa qualitativa deve-se à importância de se abordarem as questões vividas na escola por uma estudante imigrante cuja língua materna é tipologicamente distante do português sob uma perspectiva integrada, considerando pontos de vista de diferentes pessoas envolvidas no processo de inserção de Nina na escola.

A partir da identificação das ações tomadas pela escola para favorecer o desenvolvimento linguístico de Nina e sua integração com colegas, educadores e funcionários, analisamos, no capítulo 4, os desafios e os impasses na implementação

dessa política linguística, visando a contribuir para o aprimoramento dessa política de acolhimento a Nina e, de maneira mais ampla, a crianças imigrantes nas escolas brasileiras de Ensino Básico. Pretendemos, com isso, propor medidas que possam contribuir para um maior desenvolvimento pessoal e social dos estudantes imigrantes e para sua futura qualificação profissional.

Como as entrevistas realizadas com as pessoas que conviviam com Nina são fundamentais para a realização deste estudo de caso, na seção a seguir, apresentamos os participantes desta pesquisa, a fim de que se conheça um pouco da realidade de cada um e da sua relação com a criança.

### **1.3 Os participantes da pesquisa**

Os participantes desta pesquisa são Nina, membros de sua família e de sua comunidade escolar – os quais poderiam contribuir com informações relevantes para nossa investigação, permitindo que retratássemos melhor o ambiente em que Nina vivia – e eu, sua professora de PLAc. Fazemos, a seguir, uma breve apresentação desses participantes, com base nas informações obtidas ao longo deste estudo de caso.

- **Nina**

Nina nasceu em Damasco, capital da Síria, cidade na qual morava com os pais e as irmãs e estudou por dois anos. Após bombardeios que atingiram sua escola e seu ônibus escolar, vitimizando uma professora e uma de suas colegas, seus pais decidiram que a menina não frequentaria mais a escola da Síria. Em janeiro de 2016, com oito anos de idade, veio com os pais, as irmãs e uma tia para Belo Horizonte, juntando-se a um de seus tios que já estava nessa cidade há cerca de dois anos. Nina, sua tia e sua irmã mais velha foram matriculadas em uma escola pública, e ingressaram no Projeto Escola Integrada (PEI) em setembro daquele mesmo ano. Conhecemo-nos nessa escola, onde ocorreu a experiência que deu origem a esta pesquisa. Em 2018, Nina cursa o 4º ano do Ensino Fundamental, na mesma instituição.

- **Laura**

Laura, mãe de Nina, veio para o Brasil aos 32 anos, com o marido e com suas três filhas. Na semana seguinte a sua chegada, ela e o marido começaram a trabalhar em um restaurante árabe, ao lado da casa onde a família morava. Poucos meses após sua chegada ao Brasil, seu marido retornou à Síria. No seu país de origem, Laura não

trabalhava e relatou que gostava de seu trabalho como cozinheira em um restaurante de Belo Horizonte. Em meados de 2018, visando a aumentar seus rendimentos e ter mais autonomia, deixou o trabalho como cozinheira do restaurante e abriu uma lanchonete árabe com seus familiares, no bairro em que morava.

- **Carlos**

Carlos, tio de Nina, chegou ao Brasil em 2014 e ficou por quatro meses com uma tia, também síria, que residia há mais de 50 anos em Belo Horizonte. Em seguida, decidiu mudar-se para um apartamento com colegas brasileiros, para aprender português. Nunca frequentou cursos de português e gostaria de estudar a língua, sobretudo para melhorar sua habilidade de escrever e ler. É protético, graduou-se em uma universidade da Síria, mas não possui diploma que comprove sua formação. Tinha um laboratório de prótese dentária em Damasco e, depois de exercer outras atividades profissionais em Belo Horizonte, voltou a trabalhar em sua área de formação. Em 2018, realizou o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (Encceja), conseguiu o diploma do Ensino Médio e iniciou o curso de técnico em prótese dentária para aumentar suas perspectivas profissionais.

- **Cristina**

Cristina é uma criança brasileira e foi colega de Nina no ano em que a menina síria entrou na escola em Belo Horizonte. Como Nina repetiu o ano escolar, não eram mais colegas de sala na ocasião em que as entrevistas foram realizadas, mas ainda eram colegas no PEI.

- **Andréa**

Andréa foi a professora regente de Nina durante os dois anos em que eu ensinei português para a menina. Foi convidada pela coordenadora pedagógica a assumir a turma de Nina e por ser filha de pai libanês e por a coordenadora enxergar nela uma sensibilidade intercultural. Fez magistério, é graduada em Comunicação Social e pós-graduada em Alfabetização e Letramento.

- **Júlia**

Júlia é coordenadora do 1º Ciclo do Ensino Fundamental da escola de Nina e tinha como atribuição a coordenação educativa e a supervisão pedagógica dos três anos

iniciais do segmento. É graduada em Pedagogia e tem pós-graduação em Psicopedagogia e Clínica institucional.

- **Vitória**

Vitória é auxiliar de apoio à inclusão e acompanhava Nina dentro de sala em seu primeiro ano na escola brasileira e nas aulas do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) para alfabetização. Tem o Ensino Médio completo.

- **Carla**

Carla é faxineira da escola e foi meu braço direito durante os dois anos em que eu e Nina tivemos aula. Carla me avisava, via *WhatsApp*<sup>19</sup>, quando Nina não havia ido à escola e também abria a brinquedoteca ou a sala onde as aulas aconteciam. Tem o Ensino Médio completo.

- **Rita**

Rita foi diretora da escola nos anos de 2016 e 2017, período no qual ministrei aulas a Nina. Foi Rita quem enviou e-mail para mim e para meu orientador solicitando um professor que pudesse ajudar Nina a tornar-se mais proficiente em português. É pós-graduada em Linguagem e Linguística.

- **Vânia**

Vânia é graduada em Pedagogia. Na ocasião da entrevista, informou que, há sete anos, era coordenadora do Programa Escola Integrada da escola em que Nina estudava.

- **Pesquisadora**

Sou graduada em Letras e, desde 1996, ensino português para falantes de outras línguas. De 2008 a 2010, cursei algumas disciplinas isoladas no Curso de pós-graduação em Linguística na universidade onde me graduei e de 2011 a 2013 especializei-me em Ensino de Línguas Mediado por Computador. No primeiro semestre de 2015, fui aluna de uma disciplina isolada ministrada pelo professor Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, intitulada “Seminário de Tópico Variável em Linguística Aplicada - Português Língua Adicional: debates contemporâneos” e as leituras propostas nessa ocasião – de Maher (2007), Cabete (2010), Cavalcanti (2013), Amado (2013) – me inseriram em debates

---

<sup>19</sup> *WhatsApp* é um aplicativo de mensagens multimídia instantâneas e chamadas de voz para smartphones.

que ampliaram minha visão do campo de atuação de um professor de PLA no Brasil. A partir de 2016, como aluna regular do mestrado, outras disciplinas e leituras contribuíram para solidificar meu interesse em temas como políticas linguísticas, letramento crítico, ensino de línguas para falantes de línguas minoritárias e ensino de PLAc. Novas experiências como professora de crianças estrangeiras, dentro e fora do contexto escolar, bem como o interesse despertado por debates nas diferentes disciplinas do mestrado, culminaram com a oportunidade de ser professora de português de Nina.

\*\*\*

No capítulo 1, inteiramo-nos do referencial teórico ao qual nos filiamos nesta pesquisa – a Linguística Aplicada Indisciplinar – e de alguns conceitos importantes, como a) políticas linguísticas, b) grupos minoritarizados e educação e c) PLAc, que subsidiam nossas análises. Além disso, tomamos conhecimento da metodologia empregada neste estudo de caso e dos instrumentos de geração dos registros. Por fim, apresentamos os participantes deste trabalho, quais sejam Nina, membros de sua família e de sua comunidade escolar, bem como a pesquisadora.

No capítulo seguinte, apresentaremos o contexto desta pesquisa. Para isso, faremos uma retrospectiva sobre as migrações ocorridas no mundo desde o início do século XX, apresentaremos alguns instrumentos legais, nacionais e internacionais que regem o acesso de estrangeiros à escola regular e, finalmente, demonstraremos o crescimento nas matrículas de estudantes imigrantes no Ensino Básico brasileiro.



## CAPÍTULO 2 - CONTEXTO DE PESQUISA

Para contextualizar a vinda da família de Nina para o Brasil, este capítulo, dividido em três seções, trata dos fluxos migratórios no Brasil e no mundo, discorre sobre a legislação brasileira e internacional relacionada ao acesso de imigrantes à escola e explora o aumento do número de estrangeiros nas escolas brasileiras.

### 2.1 As migrações internacionais para o Brasil e a vinda da família de Nina

A migração humana é um fenômeno constitutivo da história da humanidade, que consiste no deslocamento de indivíduos, famílias e grupos para outras regiões e/ou países. O ato de migrar pode ter diferentes motivações, dentre elas conflitos sociais e religiosos, perseguições políticas, guerras, crises políticas e econômicas ou catástrofes naturais ocorridas na sua região ou país de origem. Observou-se, no período das duas grandes guerras mundiais, um deslocamento maciço de populações que fugiam de perseguições políticas e conflitos bélicos e, recentemente, um novo e amplo processo migratório vem se configurando, impulsionado por crises, catástrofes e guerras que se mantiveram ou se iniciaram a partir da década de 1990 (IPEA, 2017).

De acordo com o boletim do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2016, p. 18), em 2015, o número total de pessoas vivendo fora de seu país de nascimento – migrantes internacionais voluntários e involuntários<sup>20</sup> – atingiu o número de 224 milhões de pessoas, das quais 31 milhões eram crianças. Segundo o mesmo documento, somando-se ao número de crianças que deixaram seus países de origem aquelas que migraram dentro do mesmo país, o número aproximado era de 50 milhões – uma estimativa conservadora. “Essas crianças podem ser refugiadas, deslocadas internamente ou migrantes, mas em primeiro lugar, são crianças: não importa de onde vêm, quem quer que sejam e sem exceção” (UNICEF, 2016, p. 3)<sup>21</sup>. Segundo o boletim do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), “em 2016, o número de indivíduos obrigados a migrar alcançou o maior nível desde a Segunda Guerra Mundial: são 65 milhões de pessoas forçadas a deixar seus lares” (2017, p. 9).

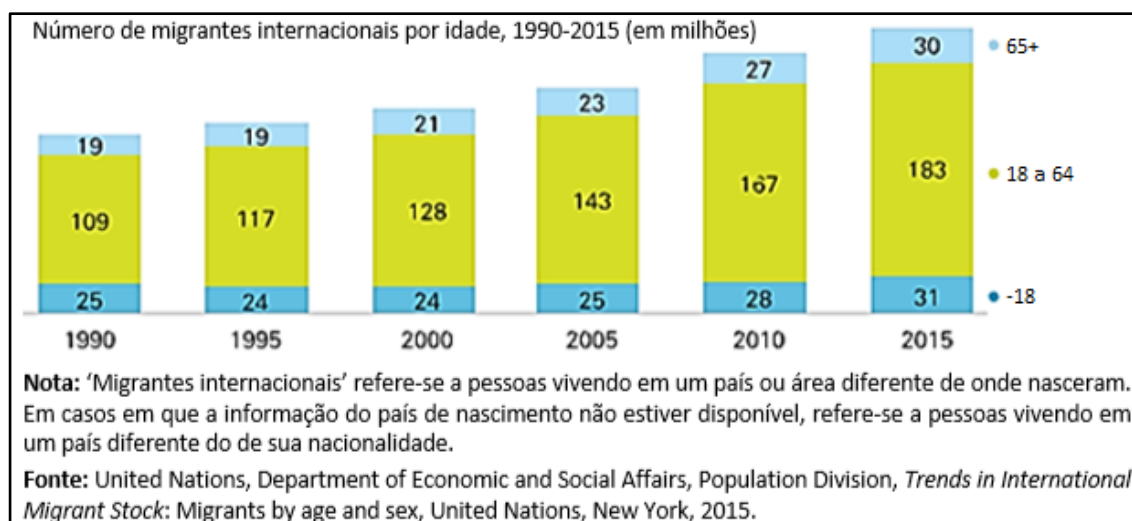
---

<sup>20</sup> O termo “*migração voluntária*” é normalmente utilizado como sinônimo de migração *econômica*, que é contrastada com a *migração forçada* ou *involuntária* causada pelo homem ou por catástrofes naturais” (KEELY, 2000, p. 50 *apud* AYDOS, 2010, p. 57) [grifos no original]. Lopez (2016), a partir de outros autores, problematiza a noção de *migração forçada*, visto que, em geral, há nesse processo algum grau de vontade envolvida.

<sup>21</sup> No original, “These children may be refugees, internally displaced or migrants, but first and foremost, they are children: no matter where they come from, whoever they are, and without exception”. Tradução nossa.

No gráfico a seguir, podemos observar os números citados:

**Gráfico 1:** Número de migrantes internacionais no mundo



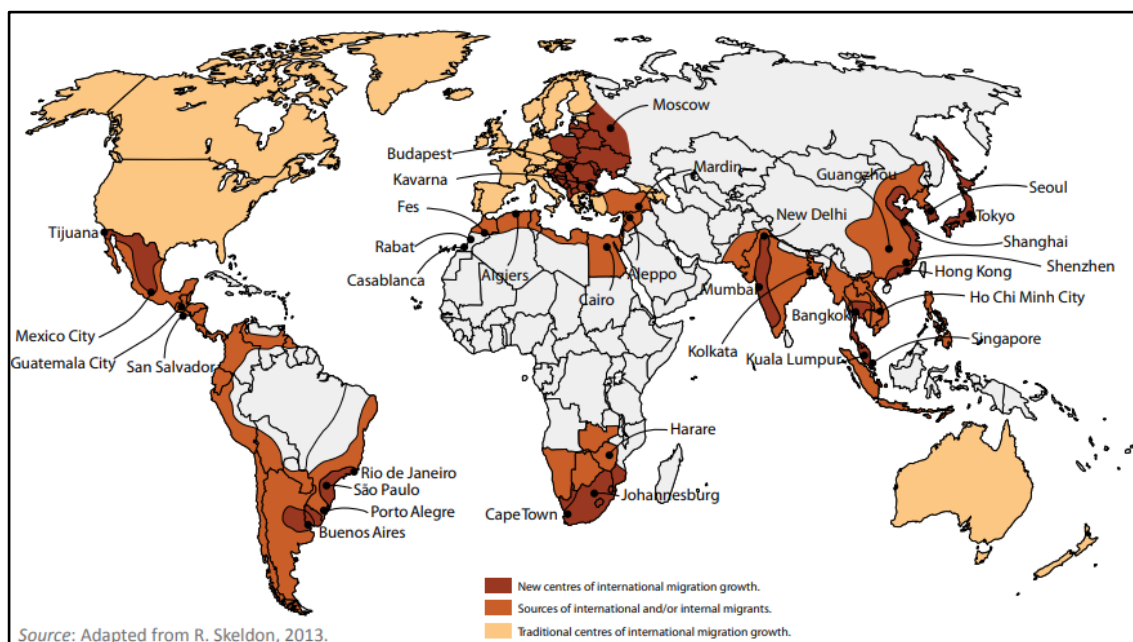
Fonte: UNICEF (2016, p. 18).

Dentre os dados fornecidos pelo gráfico, têm maior relevância para esta pesquisa os que se referem ao número de migrantes internacionais com menos de 18 anos, uma vez que nosso foco é a integração de crianças e jovens no sistema educacional brasileiro.

Ainda de acordo com dados apresentados pelo IPEA, a menor parte dos migrantes internacionais que se desloca pelo mundo é composta por refugiados (IPEA, 2017, p. 15), categoria que passou a ser protegida por órgãos internacionais após a Segunda Guerra Mundial, com a instituição do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) – órgão que presta assistência internacional aos refugiados e, em condições específicas, aos apátridas e deslocados internos – pela ONU, em 1950. Desde a década de 1990, o crescimento da população em refúgio tem ocorrido em um ritmo acelerado, em uma taxa proporcionalmente superior ao crescimento da população mundial (IPEA, 2017). Em 2016, foi registrado um número recorde de 17,2 milhões de refugiados sob a proteção do ACNUR e de 5,3 milhões sob a proteção da Agência de Socorro e Obras Públicas das Nações Unidas para os Refugiados Palestinos no Oriente Médio (UNRWA), perfazendo um total de 22,5 milhões de refugiados protegidos pelos dois órgãos (ACNUR, 2017). Tal crescimento foi alavancado pelas populações que fogem de conflitos como os da Síria, Afeganistão, Sudão do Sul e Somália e que encontram abrigo, sobretudo, nos países vizinhos da Ásia e da África – Turquia, Paquistão, Líbano, Irã, Etiópia e Jordânia.

Restrições impostas à entrada e permanência da população migrante advinda de diferentes processos migratórios em economias fortes da América do Norte e da Europa fizeram surgir novos destinos para os imigrantes em centros localizados na Ásia, África do Sul, Brasil e Índia, como podemos observar no mapa representado pela figura 1 a seguir:

**Figura 1:** Destinação das migrações globais

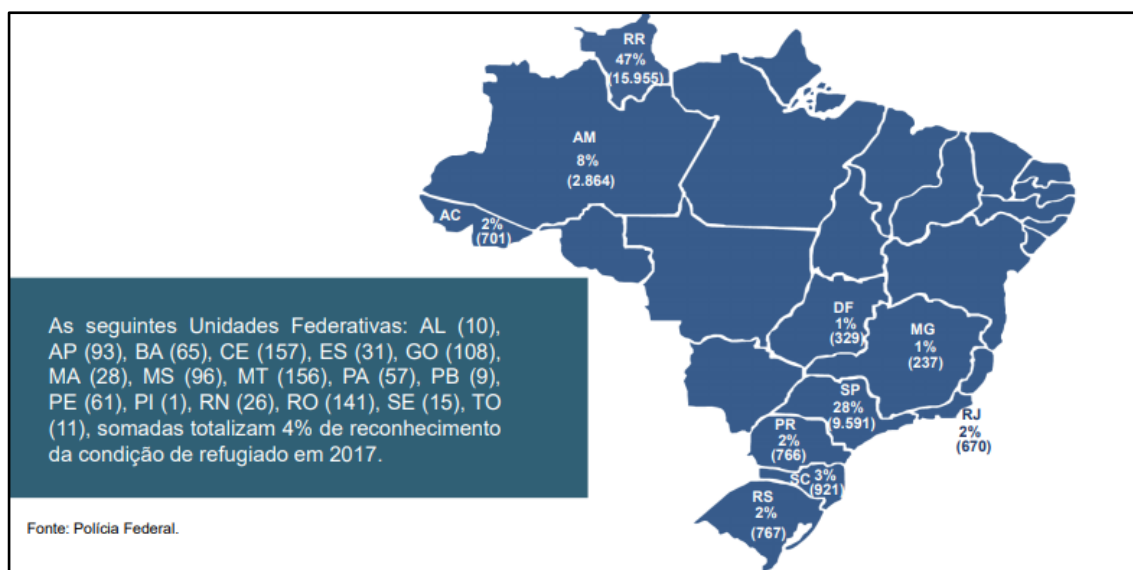


Fonte: IOM (2015 *apud* IPEA, 2017, p.21).

A cor vermelha escura presente no mapa da figura 1 representa os novos centros de crescimento de migração internacional; em vermelho claro estão as fontes de crescimento de migrações internas e externas e, em laranja, os centros tradicionais de crescimento de migração internacional. Observa-se que, no Brasil, aparecem três novos centros onde a recepção de imigrantes cresceu: Rio de Janeiro, Porto Alegre e São Paulo. Outras cidades brasileiras também têm sido destino da população migrante, como Boa Vista, que recebeu cerca de 40 mil imigrantes venezuelanos de 2015 a fevereiro de 2018 (COSTA *et al.*, 2018).

O mapa a seguir (figura 2) explicita a distribuição, nos estados do Brasil, dos imigrantes que solicitaram reconhecimento da condição de refugiados em 2017 (CONARE, 2018). Nota-se que há uma grande desigualdade na concentração das solicitações. Se, por um lado, o Estado de Roraima recebeu 47% dos pedidos, por outro, estados como os citados na linguagem verbal da figura 2 – AL, AP, BA, CE etc. –, representam, juntos, apenas 4% dos pedidos.

**Figura 2:** Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado por unidade federativa do Brasil em 2017



Fonte: Secretaria Nacional de Justiça (SNJ, 2018 *apud* CONARE, 2018, s/p).

Um dos fatores que favorece a escolha do Brasil como país de destino para os solicitantes de refúgio é, na visão do coordenador-geral do Comitê Nacional de Refugiados (CONARE) no período compreendido entre 2009 e 2012, Renato Zerbini Leão, a rapidez com que os imigrantes recebem documentação que lhes garante o direito de trabalhar (DW MADE FOR MINDS, 2009), ainda que, como apontado na mesma reportagem, essa garantia não lhes assegure um lugar no mercado de trabalho.

A acolhida à população em refúgio é garantida no Brasil por legislação internacional, como a Convenção Internacional sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951 e o Protocolo de 1967, documentos dos quais o Brasil é signatário. Além disso, o país integra a ACNUR desde 1958 (MRE, s/d), que, como vimos, é um órgão de proteção aos refugiados. A legislação brasileira também tem instrumentos legais internos que buscam proteger e acolher o refugiado, com destaque para a Lei n.º 9.474 (BRASIL, 1997), que definiu mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 e conceituou, no artigo 1º da seção I, o refugiado como aquele que:

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

Foi essa mesma Lei n.º 9.474 de 1997 que criou o CONARE e estabeleceu sua competência, sua estrutura e funcionamento. O CONARE é um órgão de deliberação coletiva que tem, dentre suas atribuições, analisar os pedidos de refúgio e declarar o reconhecimento da condição de refugiado, em primeira instância. Presidido por um representante do Ministério da Justiça, conta em sua composição com representantes de outros quatro ministérios – Ministério das Relações Exteriores; do Trabalho; da Saúde e da Educação e Esporte – além de um representante do Departamento da Polícia Federal e de uma organização não governamental (ONG) que se dedique a atividades de assistência e proteção de refugiados no país (BRASIL, 1997). Um representante da ACNUR também é convidado a participar das reuniões do CONARE, mas com direito apenas a voz, e não a voto (*ibidem*).

Além da Lei n.º 9.474 (BRASIL, 1997), a legislação nacional conta com outros instrumentos para atender à população migrante, como a Resolução Normativa n.º 97<sup>22</sup>, criada pelo Conselho Nacional de Imigração (CNIg), em 2012, em resposta à demanda crescente dos nacionais do Haiti que chegavam ao Brasil, fugindo da crise agravada pelo terremoto de 2010. Tal medida autorizou a emissão de visto humanitário aos haitianos, que, assim, puderam passar a entrar legalmente no Brasil. Posteriormente, em 2013, com a Resolução Normativa n.º 17 (CONARE, 2013) a emissão de vistos humanitários foi estendida aos sírios, que passaram a obtê-los nas embaixadas brasileiras dos países vizinhos à Síria. Ao chegarem ao Brasil, os cidadãos desse país e seus familiares podem solicitar refúgio e, caso tenham sua condição de refugiado reconhecida, obtêm o Registro Nacional de Estrangeiros (RNE), o CIE (Cédula de Identidade do Estrangeiro), o Cadastro de Pessoa Física (CPF), a Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) e um documento de viagem (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, s/d).

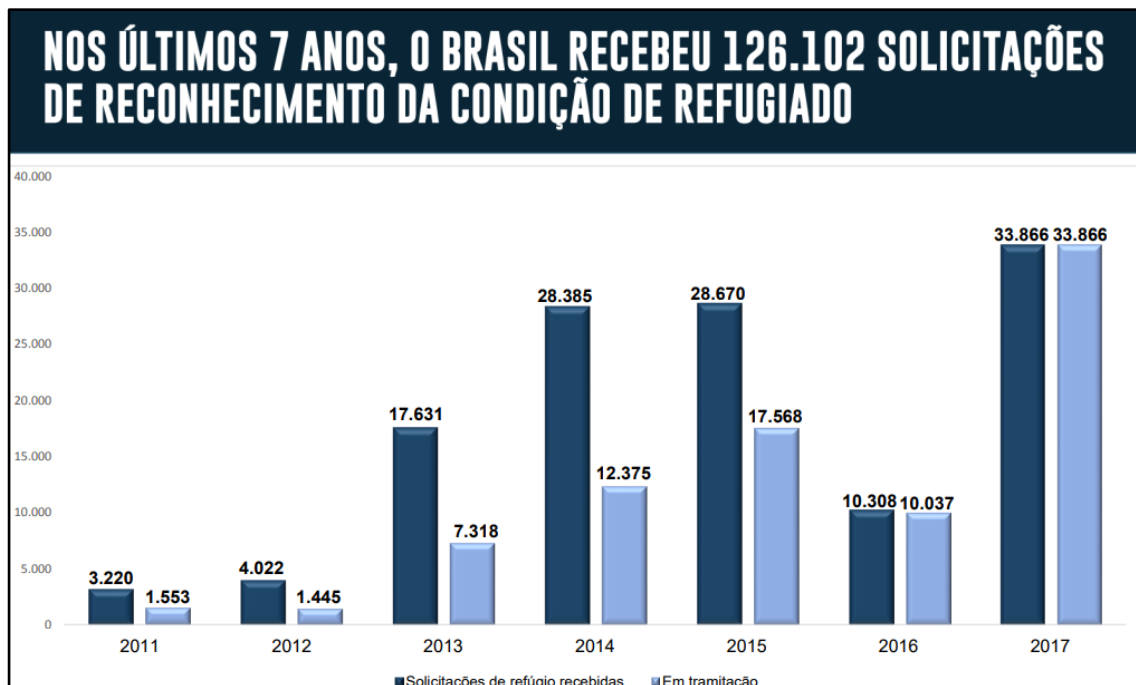
Provavelmente, foram essas medidas legais tomadas pelo governo brasileiro que contribuíram para que o país chegasse a ter, em 2016, perto de 100 mil imigrantes, sendo cerca de 85 mil haitianos e 9 mil estrangeiros de outras 79 nacionalidades, dos quais 2.300 eram sírios (MJC, 2016). Em relação a 2016, o número de solicitações de refúgio no Brasil triplicou em 2017, com os venezuelanos representando 52,75% do

---

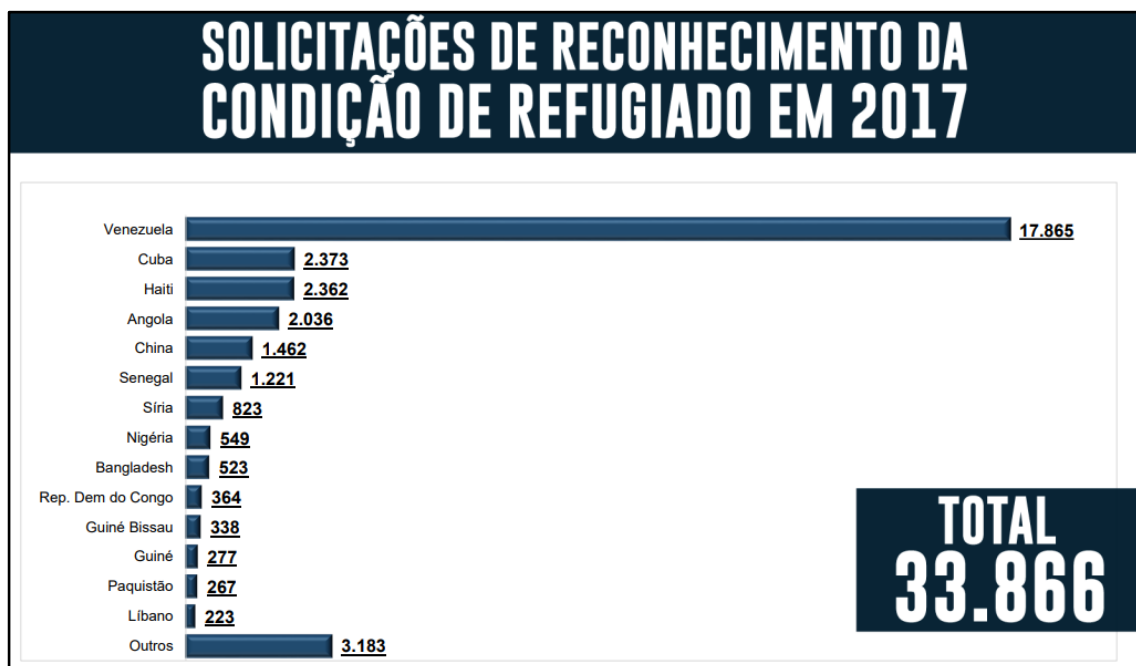
<sup>22</sup> Conforme Resolução normativa n.º 97 do Conselho Nacional de Imigração de 12 de janeiro de 2012 (CNIg, 2012), “Ao nacional do Haiti poderá ser concedido o visto permanente previsto no art. 16 da Lei n.º 6.815, de 19 de agosto de 1980, por razões humanitárias, condicionado ao prazo de 5 (cinco) anos, nos termos do art. 18 da mesma Lei, circunstância que constará da Cédula de Identidade do Estrangeiro Parágrafo único. Consideram-se razões humanitárias, para efeito desta Resolução Normativa, aquelas resultantes do agravamento das condições de vida da população haitiana em decorrência do terremoto ocorrido naquele país em 12 de janeiro de 2010”.

total de solicitantes, seguidos pelos nacionais de Cuba (7,01%), Haiti (6,97%), Angola (6,01%), China (4,32%), Senegal (3,61) e Síria (2,43%), conforme podemos verificar nos gráficos 2 e 3 a seguir.

**Gráfico 2:** Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil de 2011 a 2017



**Gráfico 3:** Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil em 2017



Os recordes de solicitações de refúgio no Brasil, anteriores a 2017, ocorreram nos anos de 2014 e 2015, ocasião em que o jovem Carlos, tio da criança participante deste estudo de caso, chegou a Belo Horizonte. Sua saída da Síria foi motivada pela guerra, iniciada em 2011, que causou a morte de mais de 400 mil pessoas e levou mais de 11 milhões de seus habitantes a abandonar suas casas, deslocando-se para áreas dentro e fora da Síria, até fins de 2017 (ANISTIA INTERNACIONAL, 2018).

A escolha de Carlos pelo Brasil como país de destino deveu-se à abertura do Brasil para a entrada de refugiados sírios – por meio da RN n.º 17 de 2013 (CONARE, 2013) – e também ao fato de que uma de suas tias, viúva de um brasileiro, residia há cerca de 50 anos na cidade de Belo Horizonte. É o que podemos confirmar pelo trecho de nossa entrevista transcrito a seguir:

Pesquisadora: E por que que você escolheu o Ba/o Brasil pra morar?

Carlos: Brasil... **primeiro coisa porque ela abriu o porta... né... pra gente... pra vem aqui mais fácil... segunda coisa... porque eu tenho minha tia aqui... né... tem cinquenta ano mora aqui... ela já brasileira... natural brasileira**

P: Ela já tá aqui há cinquenta anos?

C: Cinquenta anos... eh... eh:... **terceira coisa porque eu consegui quando vem qui pegar... buscar minha família também... porque se vou no outros lugares... fica mais perigoso... por exemplo... gente fui no Europa... tem que passar com muito dificuldade para chegar lá... por exemplo... tem muita gente morreu no mar... essas coisas... tal... tal... então aqui no Brasil... gente vem aqui tranquilo... com avião tranquilo**

P: E você falou que teve uma abertura para vir pro Brasil?

C: Que abertura?

P: Abertura... que tava fácil vir pra cá...

C: Fácil... não tanto de fácil... mas é... é fácil porque tranquilo... se eu consigo que eu vim qui com visto... se eu vem qui com visto normal... eu passa num... no aeroporto... nessas coisas... passa no país tranquilo no avião né... mas quando não tem visto no passaporte... então tem que ir lá escondido né... é perigoso

P: Ah... você já sai da Síria com um visto?

C: Sai na Síria com visto... tran/tudo certinho no passaporte... comprei passagem... vem aqui tran/normal

P: E você consegue o visto na embaixada brasileira?

C: Isso... mas primeiro fez contato com embaixada brasileira lá na Síria... Consulado na Síria... eles mandava de mim lá na Líbano... no outro país Líbano... perto... porque lá não tem mais Consulado porque o coisa da guerra né... eles mandam na Líbano... no Líbano eu fiz entrevista lá com... com Consulado... então ele aceitou... deu pra mim visa

O perigo das rotas entre a Síria e os países europeus, a segurança da viagem para os imigrantes sírios que buscam refúgio no Brasil e também a abertura para a reunião

familiar pesaram na decisão de Carlos de vir para o Brasil, conforme demonstra o relato descrito no trecho apresentado anteriormente. De fato, a legislação brasileira favorável à reunião familiar (BRASIL, 1997) permitiu que, no início de 2016, dois anos após a vinda de Carlos, chegassem ao Brasil suas irmãs Kátia, de 17 anos, e Laura, que veio com o marido e três filhas: Tânia, de 13 anos; Nina, de 8 anos e Raquel, de 5 anos. Mais tarde, no segundo semestre de 2016, os pais de Carlos juntaram-se à família.

Poucos meses antes de Nina, seus pais e suas irmãs virem para o Brasil, de acordo com relatos da menina síria e de sua mãe, Nina estava na escola quando uma bomba explodiu dentro de sua sala de aula e uma de suas colegas morreu. O ônibus da escola, onde estavam Nina e Laura, também foi atingido por outro bombardeio e uma das professoras da menina faleceu. Esses episódios ocorreram em meio a outros ataques que vitimaram a população de Damasco, cidade onde a família morava, e provocaram pânico na população. Depois do terror que Nina viveu na escola e do desespero da família até certificar-se de que ela havia sobrevivido ao ataque, Laura decidiu que Nina e a irmã mais velha, Tânia, não retornariam à escola. Três meses depois do ocorrido, a família deixou a Síria e veio buscar refúgio no Brasil.

Nina, seus pais e sua tia chegaram a Belo Horizonte no início de 2016 e, na semana seguinte, Laura começou a trabalhar em um restaurante ao lado da casa onde passaram a morar. As filhas mais velhas de Laura – Tânia e Nina – foram matriculadas em uma Escola de Ensino Fundamental próxima à residência da família, assim como Kátia, tia de Nina. Raquel, a filha caçula de Laura, por ter, então, apenas 5 anos, não pôde frequentar a mesma escola que as irmãs, ingressando em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI). Ainda no primeiro semestre de 2016, Nina me contou que seu pai havia retornado à Síria e que ela só deveria voltar a encontrá-lo em cinco anos. Pensei que ela e eu estivéssemos com um problema de comunicação, já que a opção por voltar à Síria me parecia equivalente, naquela ocasião, a escolher morrer. Esse meu entendimento mostrou-se equivocado quando Carlos me relatou, em uma conversa informal (conforme anotações em meu diário) que teria sido mais fácil para ele permanecer na Síria:

**1º/9/2016**

Pelo que eu entendi, o pai das crianças foi embora pra Síria porque, mais ou menos, separou... desistiu de ficar aqui. E o Carlos me falou que, **para ele, teria sido mais fácil ficar na Síria, porque é perigoso, mas é tudo mais fácil... para ele.** Mas ele tinha que fazer alguma coisa pelos pais, pelas irmãs, pelas sobrinhas. Então, trazê-los para cá é tipo uma missão que ele tomou para si. Os pais de Carlos,



avós das crianças, vão chegar na semana que vem, acho que dia 15, e eles pretendem alugar uma casa maior pra todos.

Carlos considera, assim, que a permanência na Síria, a despeito da guerra, era uma opção para ele, e que foi o desejo de oferecer à família uma vida mais tranquila fora do país de origem que o levou a vir para o Brasil. Ainda que a decisão de Carlos e de seus familiares de deixarem a Síria tenha sido produto de uma motivação urgente, como as situações de violência que presenciaram, não podemos negar que, ainda assim, tenha havido uma tomada de decisão, uma manifestação voluntária de deixar o país, haja vista o número de habitantes que permaneceram na Síria, tendo ou não migrado internamente, e a repatriação de alguns de seus habitantes, como a do pai de Nina. Tal constatação vai ao encontro da problematização de Lopez (2016), que questiona a crença de que o refúgio seja “uma atividade que não envolve nenhum tipo de escolha” (p. 141). Nas palavras da autora,

Por mais chocante que possa parecer, podemos entender que o refugiado internacional que saiu do seu país de origem, ainda que para defender sua vida, *optou* por fazê-lo, haja vista a situação de inúmeros deslocados internos que – por incontáveis motivos – ainda não saíram de seus países. Longe de querermos fazer julgamentos sobre as intenções das pessoas migrantes, estamos expondo aqui a dualidade do próprio fenômeno da migração que é, ao mesmo tempo, coercivo e a manifestação de uma certa liberdade (controlada). (*ibidem*, p.70)

Essa problematização feita por Lopez (2016) busca quebrar o paradigma de considerar o refugiado como alguém puramente vitimizado, sem escolha alguma, ao mesmo tempo em que chama a atenção para o fato de que algumas migrações consideradas “voluntárias”, como as dos haitianos, podem, analogamente, ser motivadas por questões “mais fortes” do que o simples desejo de mudar de país. A autora aponta para a complexidade por trás das motivações para a migração e demonstra que é necessário conhecer cada situação antes de afirmar que uma migração é voluntária ou involuntária. Tal discussão vai ao encontro da colocação de Bertrand (1998, p. 111 *apud* AYDOS, 2010, p.58).

Alguns migrantes são refugiados e alguns refugiados são migrantes, seus perfis são entrelaçados e evoluem através do tempo. Um refugiado que não mais retorna ao seu país de origem, mesmo quando todas as condições que asseguram um retorno seguro são dadas, é ainda considerado um refugiado? Um migrante que foge da fome, segregação e humilhação de sua aparência étnica não é um refugiado?

## 2.2 Legislação brasileira e internacional sobre acesso de imigrantes e refugiados à escola

O Brasil é signatário de uma série de instrumentos internacionais voltados para a garantia da educação para todos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNIC, 2009), adotada e *proclamada* pela Resolução n.º 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, e assinada pelo Brasil na mesma data (*ibidem*). O artigo 26, em seu parágrafo primeiro, prevê que

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

O Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966 (ONU, 1966), que entrou em vigor no Brasil em 6 de julho de 1992 (BRASIL, 1992), acrescenta que a educação deve “visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais”, além de “capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos” (ONU, 1996). Ainda que não haja nenhuma referência, nesses instrumentos legais, ao direito à educação dos imigrantes e refugiados, também não há nenhuma restrição explícita que limite sua aplicação a essa população. No entanto, considerando-se a nova Lei de Migração (BRASIL, 2017) – art. 3º e art. 4º da Seção II, “Dos Princípios e Das Garantias” –, fica claro que o direito à educação é extensivo aos imigrantes, pelo princípio de igualdade dos imigrantes aos nacionais em território nacional.

Para monitorar o cumprimento do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais foi constituído, no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1985, o Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (DESC). A atuação de Katarina Tomasevski, relatora especial das Nações Unidas sobre o Direito à Educação no período de 1998 a 2008, trouxe para debate questões como a necessidade de se desenvolverem “políticas específicas adaptadas para a aprendizagem de minorias que não têm suas especificidades contempladas no ensino tradicional, tais como estudantes indígenas, migrantes, pessoas com deficiências, etc.” (MAGALHÃES, 2013, p. 52). O Comitê DESC de 1999 assinalou quatro aspectos fundamentais da educação, apontados por Tomasevski (2006): a educação deve ser disponível, isto é, deve haver

instituições educativas em número suficiente e bem provisionadas; acessível, ou seja, é necessário garantir o acesso livre e pleno à educação sem discriminação; aceitável, o que implica a adequação e pertinência da educação em conformidade com as normas dos direitos humanos e, por fim, adaptável, característica que diz respeito à capacidade das instituições educativas para responder à comunidade educativa. Conhecidos como “Teoria dos 4As”<sup>23</sup>, esses aspectos são, efetivamente, fundamentais para que as escolas que recebem alunos de grupos minoritarizados, incluindo imigrantes, possam ter seu direito à educação garantido.

Para garantir, internacionalmente, o direito à educação da população refugiada, a Convenção de Genebra (1951) (ONU, 1951), ratificada pelo Brasil em 1957, estabelece, em seu artigo 22, a educação pública como direito de crianças e jovens refugiados, a quem os Estados Membros darão: “§1 o mesmo tratamento que aos nacionais, no que concerne ao ensino primário” e “§2 um tratamento tão favorável quanto possível, e em todo caso não menos favorável do que o que é dado aos estrangeiros em geral [...]”.

Além dos instrumentos legais internacionais assinados pelo Governo brasileiro, que garantem o acesso à educação de imigrantes e refugiados, a legislação nacional também regulamenta o acesso dessa população às nossas instituições de ensino. O primeiro Estatuto do Estrangeiro, regulamentado em 1969, consolidou uma série de normas anteriores referentes à situação do estrangeiro no país, visando “preservar a segurança nacional, a composição técnica do Brasil, sua organização institucional, e seus interesses políticos, socioeconômicos e culturais” – art. 1º, Decreto n.º 66.689, de 11 de junho de 1970 – (BRASIL, 1970), e esteve vigente até a promulgação de um novo Estatuto do Estrangeiro, em 19 de agosto de 1980, pela Lei n. 6.815 (BRASIL, 1980).

Para Waldman (2012), o Estatuto do Estrangeiro de 1980 foi marcado pela intenção de uma parte da sociedade brasileira de restringir a entrada e a permanência de imigrantes no país, tendo excluído o imigrante não-documentado do direito à educação (cf. art. 48<sup>24</sup>, BRASIL, 1980). Seu artigo 48 deliberou que o estrangeiro não registrado, no Ministério da Justiça, em até 30 dias após seu ingresso no país (art. 30)<sup>25</sup>, não

---

<sup>23</sup> Como os quatro critérios do modelo educacional proposto por Tomasevski (2006) iniciam em inglês com a letra “A” (*available, accessible, acceptable, adaptable*), esse modelo ficou conhecido como Teoria dos “4As”.

<sup>24</sup> Conforme o artigo 48, “Salvo o disposto no § 1º do artigo 21 [referente aos naturais de país limítrofe], a admissão de estrangeiro a serviço de entidade pública ou privada, ou a matrícula em estabelecimento de ensino de qualquer grau, **só se efetivará se o mesmo estiver devidamente registrado** (art. 30)” (BRASIL, 1980, grifos nossos).

<sup>25</sup> Segundo o artigo 30, “O estrangeiro admitido na condição de permanente, de temporário (art. 13, itens I, e de IV a VII) ou de asilado é obrigado a registrar-se no Ministério da Justiça, dentro dos trinta dias seguintes à entrada ou à concessão do asilo, e a identificar-se pelo sistema datiloscópico, observadas as disposições regulamentares. (Redação dada pela Lei n.º 6.964, de 09/12/81)” (BRASIL, 1980).

poderia efetuar sua matrícula em estabelecimentos de ensino, exceto naturais de países limítrofes – exceção concedida pelo art. 21, desde que o imigrante portasse prova de identidade e permanecesse em municípios fronteiriços, já que seu deslocamento para outras partes do território, sem outro tipo de autorização, ainda estava sujeito ao pagamento de multa, conforme art. 125 item VIII (BRASIL, 1980). Assim como o estrangeiro não-documentado estaria sujeito ao pagamento de multas (Art. 125, III), as instituições de ensino que matriculassem alunos estrangeiros “sem a apresentação do devido registro ou cadastro” (WALDMAN, 2012, p. 44) e não atendessem às disposições do artigo 48<sup>26</sup> desta mesma lei também estariam sujeitas a serem multadas.

Se, no plano infraconstitucional, o Estatuto do Estrangeiro limitou o acesso à educação aos estrangeiros regularizados, no plano constitucional, o Brasil afirma o Ensino Fundamental como direito de todos desde a Constituição Federal de 1934, que dedica um capítulo à educação (MAGALHÃES, 2013). Na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), como já exposto na apresentação deste trabalho, os artigos 205 e 206 do Capítulo III (Da educação, da cultura e do desporto) deliberam que:

Art. 205. A educação, **direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - **igualdade de condições** para o acesso e permanência na escola;  
[...]. (*ibidem*, grifos nossos).

Também o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), aprovado em 1990, assegura o direito ao Ensino Fundamental obrigatório e gratuito às crianças e jovens, estendendo-o àqueles que não tiveram acesso a essa etapa da educação na idade própria, como podemos verificar nos artigos 53 e 54 do seu Capítulo IV (Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer):

Art. 53. **A criança e o adolescente têm direito à educação**, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

---

<sup>26</sup> Conforme o parágrafo único do artigo 48, “As entidades, a que se refere este artigo, remeterão ao Ministério da Justiça, que dará conhecimento ao Ministério do Trabalho, quando for o caso, os dados de identificação do estrangeiro admitido ou matriculado e comunicarão, à medida que ocorrer, o término do contrato de trabalho, sua rescisão ou prorrogação, bem como a suspensão ou cancelamento da matrícula e a conclusão do curso” (BRASIL, 1980).

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, **inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;**

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. (*idem*, grifos nossos).

No plano constitucional e no ECA (BRASIL, 1990), não há menção ao direito à educação das crianças e jovens que nasceram fora do Brasil, nem para incluí-los nem para excluí-los dos direitos assegurados a “todos”, mas o Estatuto do Estrangeiro de 1980, no seu período de vigência até ser revogado pela Lei de Migração de 2017 (BRASIL, 2017), como vimos, excluía os estrangeiros não-documentados do direito à educação. Para Waldman (2012) e Magalhães (2013), foram os preceitos deste Estatuto que abriram espaço para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo aprovar, com a Resolução n.º 9 (SE-09/90), de 8 de janeiro de 1990 (SÃO PAULO, 1990), a determinação de que os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus exigissem a CIE do imigrante que quisesse efetuar sua matrícula. Ainda de acordo com Waldman (2012), como consequência, cerca de quatrocentas crianças e adolescentes em situação irregular foram proibidos de frequentar a escola no estado de São Paulo, tendo alguns sido inclusive convidados a se retirar da escola que frequentavam e proibidos de retornar até terem sua documentação regularizada. Só cinco anos depois, como lembra a autora, foi publicada, em fevereiro de 1995 (SÃO PAULO, 1995), a Resolução n.º 10 (SE-10/95), dando termo à aplicação da Resolução n.º 9.

A Lei n.º 6.815, conhecida como Estatuto do Estrangeiro (BRASIL, 1980), somente foi revogada em 2017, com a Lei de Migração n.º 13.445/2017 (BRASIL, 2017), que possibilita que os migrantes com documentação inexistente ou irregular possam regularizar sua situação dentro do Brasil, estendendo essa proteção aos apátridas, conforme podemos observar no trecho a seguir.

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante.

§ 1º Para os fins desta Lei, considera-se: [...]

II - imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil; [...]

Art. 3º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes: [...]

V - promoção de entrada regular e de regularização documental; [...]

XI - **acesso igualitário e livre do migrante a** serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, **educação**, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social (BRASIL, 2017, grifos nossos).

Em resumo, conforme elencamos anteriormente, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a lei do Refúgio n.º 9.474 (BRASIL, 1997), o Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei da Migração (BRASIL, 2017) e os instrumentos legais internacionais dos quais o Governo brasileiro é signatário resguardam juridicamente o acesso igualitário e livre das crianças e jovens imigrantes e refugiados ao Ensino Básico.

Para além do acesso em si, devemos observar se, na prática, as escolas oferecem condições para que o imigrante participe efetivamente das discussões realizadas nesse ambiente. Em seu estudo, que trata especificamente da proteção brasileira para crianças refugiadas, Martuschelli (2014) questiona se o direito à participação dentro da escola é realmente garantido a essa população, se realmente os estudantes desse grupo não são alvo de preconceito e se seus valores culturais, artísticos e históricos são respeitados, conforme delibera o artigo 58 do ECA (BRASIL, 1990). A autora conclui que

para proteger uma criança refugiada da maneira integral que ela merece, faz-se necessário garantir que ela possa se expressar, que suas considerações sejam de fato escutadas e consideradas e que ela possua espaços participativos para se desenvolver. (MARTUSCHELLI, 2014, p. 284).

Garantir o direito humano à educação para a população em refúgio é visto hoje como medida central na busca por soluções a longo prazo para a crise dos refugiados, de acordo com o relatório da ACNUR (2016). Quando comparamos o número de crianças e jovens refugiados com acesso à educação com o número de crianças e jovens que não estão nesta condição, observa-se que, à medida que o grau de escolarização aumenta, maiores são as lacunas de oportunidades para os refugiados. É o que podemos observar, na Tabela 1, a partir da comparação entre o número de matrículas da população mundial – dados referentes a 2014 (UNESCO) – e o número de matrículas da população em refúgio – dados referentes a 2015 (ACNUR).

**Tabela 1:** Comparação do acesso da população global e dos refugiados à educação

	Acesso à educação	
	População global (2014)	Refugiados (2015)
Ensino Fundamental	90%	50%
Ensino Médio	84%	22%
Universidade	34%	1%

Fonte: ACNUR (2016, p. 4)

As lacunas educacionais, apontadas na Tabela 1, podem limitar as possibilidades de ascensão social e econômica da população refugiada advinda das demais condições migratórias, potencializando as dificuldades desse grupo, que comumente chega ao país de destino com poucos recursos financeiros. Para reverter tais iniquidades, é importante buscar ampliar a permanência desse perfil de alunos nas escolas, em todos os níveis e modalidades. Um fator primordial na superação dessas iniquidades, que atinge a população imigrante em geral, é a estruturação de políticas linguísticas que promovam o aprendizado do português – língua majoritária e, geralmente, a única língua de instrução nas escolas brasileiras – e da língua materna de tais estudantes, para que possam avançar nos diferentes domínios dos conhecimentos adquiridos em seu país de origem.

Durante o período em que acompanhei Nina na escola, observei que Kátia – sua tia, que chegou ao Brasil com 17 anos – decidiu não prosseguir seus estudos após concluir o Ensino Fundamental na escola brasileira. Acredito que a necessidade de mudar de escola pode ter contribuído para que a jovem escolhesse parar de estudar, uma vez que o Ensino Médio deveria ser cursado em uma escola estadual à qual Kátia só teria acesso utilizando o transporte público. Precisar ir e voltar da escola de ônibus demandaria que Kátia se habituasse a novos trajetos – parte de um novo processo de des(re)territorialização<sup>27</sup> – e a uma nova logística, desafios potencializados pelas diferenças linguísticas e culturais. Mudar de escola implicaria, ainda, que ela se familiarizasse com um novo espaço, novos colegas, novos professores e coordenadores, dessa vez sem a companhia de Tânia, sua sobrinha, que tinha cerca de quatro anos a menos que Kátia e com quem ela compartilhava referências não só da Síria como do processo de reterritorialização no Brasil. A insegurança com os novos desafios que a jovem precisaria superar levaram-na a interromper seus estudos, cenário que poderia ter sido outro, caso Kátia tivesse recebido suporte linguístico na escola que contribuísse para que se sentisse estimulada a prosseguir.

Os desafios impulsionados pela falta de apoio linguístico nos variados níveis de escolarização podem ter suscitado um comentário desmotivador de Carlos a respeito da manifestação do desejo de sua sobrinha Tânia cursar Odontologia no Brasil. Conforme a jovem me relatou informalmente, ela gostaria de ser dentista, mas seu tio considerava o curso de Odontologia muito difícil para ela. Tânia era uma excelente aluna na Síria, de

---

<sup>27</sup> Baseados em Guattari e Rolnik (1996), Haesbaert e Bruce (2002) afirmam que “desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona o território” e “a reterritorialização é o movimento de construção do território” (p.14), entendendo aqui que “ território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente em casa” (HAESBAERT & BRUCE, 2002, p.12).

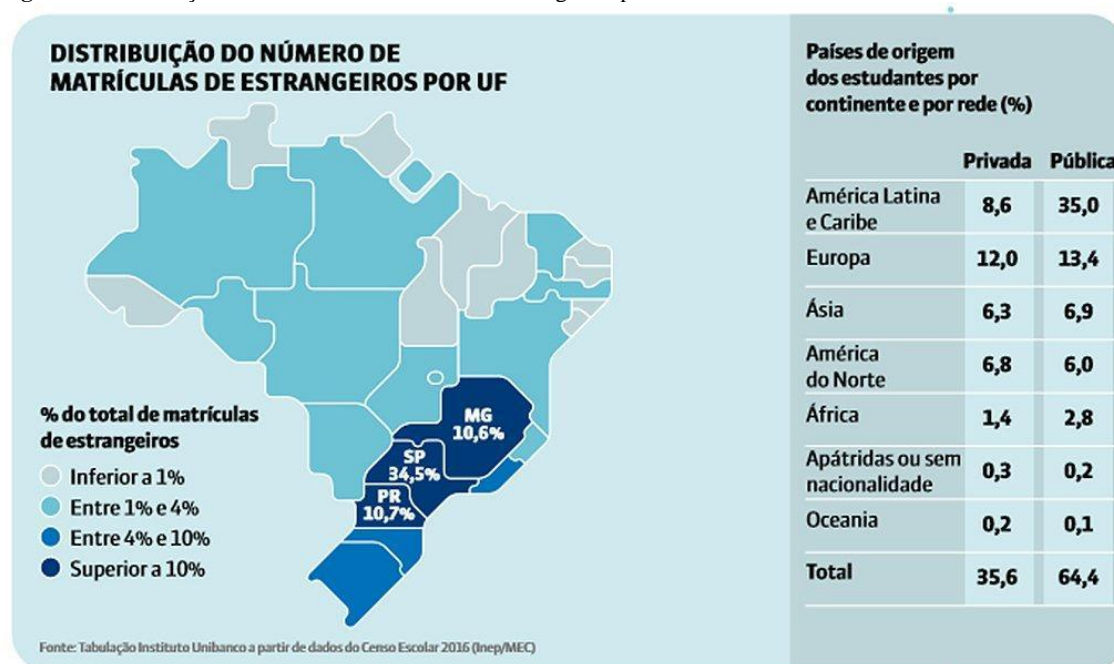
acordo com relatos de seus familiares, o que nos faz supor que a jovem poderia cursar a faculdade de sua escolha caso não tivesse deixado seu país ou, ponderamos, caso as políticas linguísticas implementadas nas escolas brasileiras fossem adequadas para viabilizar seu ingresso e seu progresso acadêmico em um curso de graduação como o de Odontologia.

Após conhecer os instrumentos legais nacionais e internacionais que garantem o acesso à educação brasileira a imigrantes e refugiados, passamos a discorrer acerca da presença deste público na escola regular e da falta de visibilidade dada ao multilinguismo nesse ambiente.

### 2.3 Alunos imigrantes e a invisibilidade do multilinguismo na escola regular

O aumento do fluxo de chegada de estrangeiros ao Brasil, muitos dos quais crianças e adolescentes em idade escolar, trouxe como consequência um ingresso crescente de alunos imigrantes na escola brasileira. Entre 2008 e 2016, o número de matrículas de estudantes de outras nacionalidades nas instituições de ensino aumentou em 112%, saltando de 34 mil para quase 73 mil, de acordo com o Censo Escolar, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017). Desses, 64% estão matriculados na rede pública de ensino (UNIBANCO, 2018) e, como podemos observar no mapa da figura 3, mais de um terço das matrículas de imigrantes foram feitas nas escolas do estado de São Paulo.

Figura 3: Distribuição do número de matrículas de estrangeiros por estado



Fonte: UNIBANCO (2018, p.3).



Solicitamos, à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, informações sobre o número de alunos estrangeiros matriculados no Ensino Fundamental, nos anos de 2016 e 2017. Com base nos dados recebidos, construímos a tabela 2, na qual consta o número total de alunos estrangeiros matriculados no Ensino Fundamental nas escolas municipais de Belo Horizonte e estaduais de Minas Gerais e, dentre esses, aqueles nascidos em países cuja língua oficial não é o português.

**Tabela 2:** Matrículas de alunos estrangeiros no Ensino Fundamental das escolas municipais e estaduais e de Belo Horizonte e de Minas Gerais

<b>Escolas</b>	<b>Ano</b>	<b>Total de alunos estrangeiros</b>	<b>Alunos nascidos em países cuja língua oficial não é o português</b>
Municipais de Belo Horizonte	2016	400	223
	2017	390	222
Estaduais de Minas Gerais	2016	2.239	1.501
	2017	2.351	1.578

Fonte: Departamento de Estatísticas da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e Diretoria de Informações Educacionais da Secretaria de Ensino de Minas Gerais.

Observamos que os países de nascimento da maioria dos estudantes estrangeiros são Portugal e Estados Unidos (EUA). O grande número de estudantes nascidos nos EUA matriculados na rede de ensino do município – 109, em 2016, e 97, em 2017 – e do estado – 914, em 2016, e 938, em 2017 – nos surpreendeu, considerando-se que não temos tido demanda de apoio para alunos estrangeiros que têm como língua materna o inglês, idioma majoritário dos Estados Unidos. Uma hipótese para explicar a falta de procura por um suporte linguístico especial nas escolas para essas crianças especificamente é que muitos desses alunos nascidos nos EUA são filhos de brasileiros, têm o português como língua materna e foram alfabetizados no Brasil, por terem deixado o país de nascimento ainda crianças.

Uma informação importante para orientar o trabalho com alunos estrangeiros na escola diz respeito a seu *background* linguístico. O suporte necessário para o avanço de proficiência em uma língua adicional varia muito, dentre outros fatores, em função da distância tipológica entre a língua materna do aprendiz e a língua-alvo. Nas planilhas recebidas, constava a informação sobre o país de nascimento dos alunos, mas não sobre sua(s) língua(s) materna(s). É preciso lembrar, entretanto, que a língua materna e a língua oficial não necessariamente coincidem. A língua materna, como lembra Payer (2007, p. 118 *apud* DINIZ, 2010, p.36), é aquela que remete a valores e imagens

relacionadas ao “familiar, à maternalidade, ao comunitário, ao cultural e ao doméstico”, enquanto a língua oficial é aquela “obrigatória tanto na relação dos cidadãos com o Estado, quanto na relação deste com aqueles” (GUIMARÃES, s/d *apud* DINIZ, 2010, p. 36).

Assim, embora as planilhas tragam algumas informações importantes que apontam a diversidade das línguas maternas dos estudantes imigrantes que chegam às escolas de Minas Gerais, elas não permitem identificar, com clareza, que línguas são essas. Em um levantamento mais preciso, seria importante especificar quais são as línguas maternas desses estudantes, em que línguas adicionais têm proficiência, em que idiomas foram alfabetizados, há quanto tempo estão no Brasil, há quanto tempo frequentam a escola brasileira, qual é o idioma utilizado para comunicação em casa, entre outras informações que se mostrarem relevantes. É importante também avaliar o conhecimento linguístico dos estudantes nascidos no Brasil que não têm o português como língua materna, como pode ser o caso de muitos surdos, indígenas e descendentes de imigrantes.

É preciso lembrar, ainda, que nem todo brasileiro fala português, apesar da existência de uma série de políticas linguísticas de repressão à diversidade linguística constitutiva do Brasil desde a chegada dos portugueses ao país (OLIVEIRA, 2000). No período colonial, por exemplo, a língua portuguesa foi imposta por Portugal, que, pelo Édito de Pombal (1758), proibiu o uso da língua geral, de base tupi. Durante o Estado Novo, por exemplo, as línguas dos imigrantes – especificamente, o italiano e o alemão – foram coibidas, com a implementação da política de nacionalização do ensino, a partir de 1938 (*ibidem*). Apesar de políticas como essas, ainda hoje, são faladas, em território nacional, cerca de 200 línguas diferentes, além da Língua Brasileira de Sinais (OLIVEIRA, 2000), reconhecida pela lei 10.436 (BRASIL, 2002). Portanto, para definirmos quem são os alunos que necessitam de um suporte linguístico para acompanhar as aulas e se integrar melhor no espaço escolar, devemos conhecer o *background* linguístico de todos os estudantes, incluindo os brasileiros.

A falta de referência a alunos estrangeiros ou brasileiros falantes de outras línguas é observada nos documentos que regem a educação brasileira. Na seção do Currículo Básico Comum (CBC) (MINAS GERAIS, 2008) que trata das diretrizes para o ensino da disciplina Língua Portuguesa para os Ensinos Fundamental de 6ª a 9ª série e Médio, constatamos um pressuposto de que todo estudante desses níveis nas escolas brasileiras tem o português como língua materna, o que pode ser verificado no trecho do CBC reproduzido a seguir:

É importante ter em mente que **o aluno** já utiliza a língua portuguesa cotidianamente. Isso significa que **ele já domina pelo menos uma das variedades dessa língua** e que podemos e devemos partir de seus conhecimentos intuitivos de falante da língua (2008, p.10, grifos nossos).

É preocupante que um documento educacional como o CBC, publicado no ano de 2008, continue a invisibilizar a diversidade linguística brasileira, bem como as línguas faladas por centenas de estrangeiros presentes nas escolas mineiras, muitos dos quais não “utilizam a língua portuguesa cotidianamente”, não “dominam uma das variedades dessa língua” e, conseqüentemente, tampouco têm “conhecimentos intuitivos de falantes da língua”.

#### **2.4 Os primeiros contatos com Nina**

Conforme mencionamos anteriormente, a diretora da escola onde Nina foi matriculada solicitou, no início do ano letivo de 2016, junto à Faculdade de Letras de uma Universidade Federal, apoio para promover o progresso linguístico da aluna. Após uma primeira conversa na universidade, na qual estávamos presentes a diretora, uma professora de português, meu orientador e eu, fomos à escola conhecer Nina, seus colegas e sua professora e, na semana seguinte, no dia 16 de março, comecei a ministrar aulas para ela. Estávamos no meio de março, e ela havia chegado ao Brasil com os pais, as irmãs e a tia em meados de janeiro de 2016, conforme informação que obtive posteriormente com sua mãe, Laura. Com cerca de dois meses no país, surpreendi-me ao perceber que Nina, utilizando o vocabulário que tinha aprendido e gesticulando, pôde me contar um pouco sobre sua família, sua casa e seus amigos. Acredito que algumas das palavras em português que ela já sabia haviam sido adquiridas durante as brincadeiras com duas irmãs brasileiras, vizinhas e amigas de Nina, com quem ela ia e voltava da escola.

Como vimos, ao chegar ao Brasil, Nina só falava árabe, língua tipologicamente muito distante do português, o que não lhe permitia se valer de recursos comuns a aprendizes que têm como língua materna um idioma próximo, como o “*transfer* de estratégias de comunicação e aprendizagem” (GROSSO, 2010, p.68). No entendimento da autora, ao aprender uma nova língua, o aprendiz é guiado por hipóteses baseadas no seu conhecimento linguístico anterior. Dessa forma, presume-se que falantes de línguas próximas ao português, como espanhol e outras línguas latinas, terão, em princípio, mais facilidade de aprender a língua portuguesa. São vários os elementos que tornam mais complexo o aprendizado do português por falantes de árabe. Entre eles, pode-se

citar o alfabeto utilizado para representação gráfica ser outro, alguns algarismos serem grafados diferentemente, o sentido que se percorre ao escrever ou ler um texto ser oposto.

Vejam como a menina expressa, em trecho de nossa entrevista, as barreiras linguísticas com que ela e sua família depararam-se quando chegaram ao Brasil:

Pesquisadora: O que que foi mais difícil quando vocês chegaram no Brasil?

Nina: **Não entendemos nada... não sabemos falar... nem ler... nem nada**

A reiteração de negações na fala de Nina demonstra que, para a menina, não falar ou escrever em português significa não só eles não poderem comunicar-se escrita ou oralmente, mas também não *entenderem nada* e, em última instância, não estarem aptos para agir de nenhuma forma. Em trechos de nossas entrevistas, a baixa proficiência em português também é significada como motivo para Nina permanecer isolada dentro de sala – “no cantinho dela”, para recuperar as palavras de Vitória, que a acompanhava em sala e nas aulas do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) para a alfabetização.

Pesquisadora: Quando que você conheceu a Nina?

Vitória: Eu conheci Nina foi ano passado... quando ela trabalhava na sala da Andréa... Júlia chegou lá com ela e falou que... eh:: aquela era a sala dela... aí com o passar dos dias assim que eu fui tendo a proximidade dela... porque até no entanto ela era um bichinho do mato dentro da sala de aula

P: Era?

V: Era... aí depois foi passando os dias eu tentei aproximar dela tal aí foi aí... vamos dizer... as coisas foi fluindo

P: Ahã... eh::... ela ficava muito quieta dentro de sala no começo?

V: Ficava... parecia um bichinho do mato... igual eu te falei... **parecia um bichinho do mato... aí foi passando os dias... ela foi se sentindo mais à vontade... né... era aquela menina tímida no cantinho dela... foi passando os dias... ela foi se comunicando... se aproximando mais das pessoas...** assim sabe... assim ela... ela e a gente via também aquela força de vontade que ela... ela tinha de querer aprender... de sempre perguntando... sabe? foi assim

A baixa proficiência na língua portuguesa de Nina leva Vitória a compará-la a um *bichinho do mato*, isto é, a alguém muito envergonhado ou antissocial. Nina é tida, naquele momento, como uma criança inapta a socializar-se, em decorrência de suas diferenças linguísticas. Esse relato nos leva a problematizar uma crença: criança aprende rápido uma língua adicional, basta estar imersa em um ambiente onde a língua de interação seja a língua-alvo para, em pouco tempo, ela aprender a comunicar-se

naquele idioma. Ainda que essa aprendizagem seja mais rápida para uma criança do que para um adulto<sup>28</sup>, não devemos desconsiderar o que sente a criança estrangeira quando a comunicação com seu(s) interlocutor(es) ainda é muito limitada. Não estaríamos, assim, simplificando essa situação de isolamento, como a que Nina viveu, diminuindo sua complexidade? O argumento de que é mais fácil para crianças do que para adultos aprender uma língua adicional não poderia estar sendo usado para justificar a ausência de políticas públicas voltadas para trabalhar as diferenças linguísticas dos estudantes estrangeiros em contexto escolar?

Os desafios para Andréa – professora de Nina – conseguir se comunicar com a menina quando esta entrou na escola são compartilhados no trecho de nossa entrevista reproduzido a seguir:

Pesquisadora: Agora a gente vai falar uma experiência com alunos estrangeiros... que... na verdade... vai ser mais com a Nina... né? Já vou direto para Nina...você percebe... assim... dentro de sala de aula alguns desafios por ter na turma a aluna estrangeira? para a professora?

Andréa: Sim... principalmente o ano passado que foi o ano... o primeiro ano... ano de ingresso da Nina... **o desafio era muito grande... já que ela não conhecia nem a língua... né? Além de não ser alfabetizada em português... ela não falava nada de português... então foi o primeiro desafio foi ela entender o que eu queria dizer para ela... né... então assim... ela também... ela conseguia expressar quando ela queria o banheiro... beber água... mas era o máximo que ela conseguia se expressar... então isso foi uma... uma situação inédita é muito difícil... que é a gente não conseguir comunicar com o aluno... né... saber das necessidades do aluno e nem explicar para aquela aluna... no caso a Nina as coisas que eu queria dizer para ela... então... isso foi uma dificuldade no início muito grande que eu tive que ir superando aos poucos... né... mas no início eu senti muita dificuldade**

Andréa deixa claro, nos trechos destacados, como foi angustiante para ela e para Nina o período em que as barreiras linguísticas eram muito grandes e comprometiam substancialmente a comunicação.

A seguir, relatamos algumas atividades que realizamos nas nossas aulas, cujos objetivos principais eram aumentar a proficiência linguística de Nina em português e facilitar a sua integração com os demais membros da comunidade escolar. Como nossos encontros eram individuais, aconteciam na brinquedoteca da escola e duravam média de 90 a 120 minutos, tínhamos mais possibilidades e tempo para buscar um meio de nos comunicar. Aos poucos, fomos nos conhecendo, estabelecendo uma relação de amizade

---

<sup>28</sup> “É relativamente consensual que uma criança parece ter muito mais facilidade em adquirir uma segunda língua do que um adulto” (ALMEIDA & FLORES, 2017, p. 289).

e, enquanto brincávamos, aprendendo a nos entender. Para ensinar português e para trabalhar sua inclusão na escola, Nina e eu nos reuníamos uma vez por semana – exceto quando havia recessos escolares ou uma de nós não podia comparecer à escola. Por não termos comunicação direta, era comum eu não saber que Nina havia faltado à aula, e, por isso, eu ia à escola sem que aluna estivesse lá. Isso ocorreu, principalmente, no primeiro semestre de 2016, ano em que nos conhecemos.

Na nossa primeira aula, tentei trocar algumas informações com Nina, que me explicou que sua casa era perto da escola e que ela morava com seus pais, suas irmãs – uma mais velha e uma mais nova – e com sua tia. Falou também de seu tio materno, Carlos, que já morava há mais tempo em Belo Horizonte. Exploramos, juntas, a brinquedoteca e montamos alguns quebra-cabeças, dentre eles, um que formava imagens de diferentes alimentos. Pedi que ela me falasse e apontasse as comidas que mais gostava de comer, e vi que ela conhecia ou reconhecia palavras que nomeavam alguns daqueles alimentos. Nina sempre foi muito receptiva nas nossas aulas, adorava jogar e se empenhava bastante para vencer nas brincadeiras.

Nina me contou que, desde o início, se sentiu muito bem acolhida nessa escola e, ao dizer que sua professora da Síria batia nela, perguntei se ela teve medo de que as professoras da escola brasileira fizessem o mesmo. Ela disse que não, que logo sentiu que as professoras daqui eram amigas.

Pesquisadora: E quando você chegou no Brasil e começou a ir na escola... você tinha medo da professora no Brasil bater em você?

Nina: Não...

P: Por quê? Você sabia que aqui não pode bater?

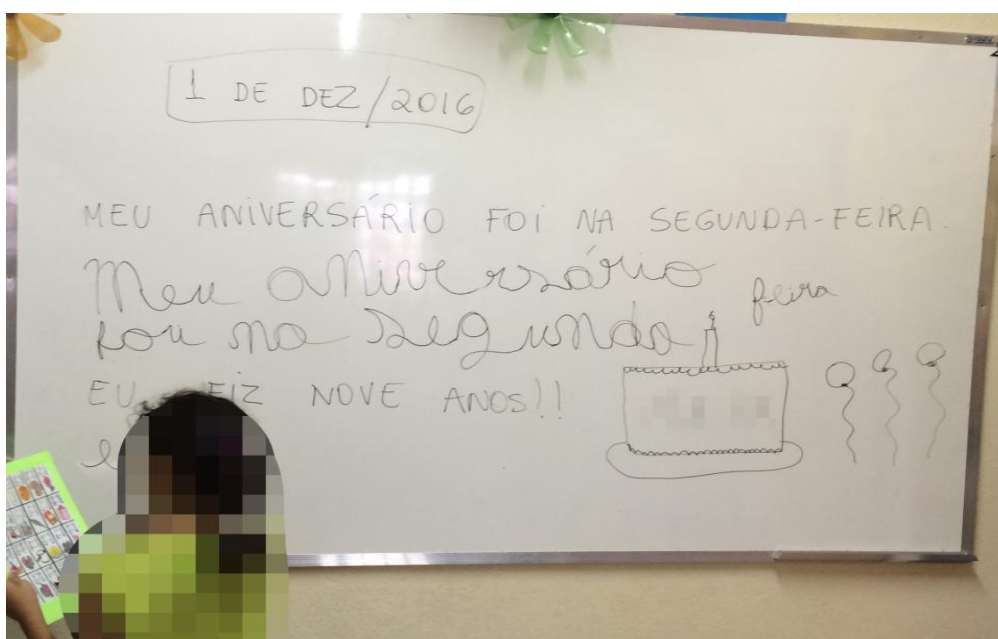
N: O primeiro dia quando eu cheguei aqui ela não bateu ficou assim... ficou tanto amigos... essas coisas... eu gostei...

Como me relatou sua mãe pouco antes de nossa entrevista, Nina ainda não era alfabetizada em árabe, havia sido reprovada no ano escolar na Síria e não gostava de ir à escola lá. Aqui no Brasil, ela estava no terceiro ano e, passado o período inicial em que se manteve retraída em sala, Nina queria participar o tanto quanto pudesse, apagando o quadro, ajudando a professora de outras formas e, como me relatou a monitora de inclusão que a acompanhava, auxiliando também seus colegas. Era importante que as nossas aulas contribuíssem para Nina se tornar mais proficiente comunicar-se no dia a dia e também para iniciar seu processo de alfabetização em português, o que incluía aprender as letras do alfabeto latino e começar a escrever e ler. Além disso, nossas aulas pretendiam colaborar para aumentar sua segurança e autonomia dentro da escola e para que ela se familiarizasse com a cultura e com as relações escolares.

Desde os nossos primeiros encontros, percebi que havia um grande problema de comunicação entre a escola e os familiares de Nina. Ainda que seu tio já estivesse em Belo Horizonte há cerca de dois anos, ele tinha dificuldades para ler os recados que eram enviados na agenda dela. Essas barreiras na comunicação se refletiam em diferentes situações, como quando ela e as irmãs iam à escola e não tinha aula ou quando ela precisava de autorização para participar de alguma atividade fora da escola e o bilhete não era assinado.

Em 2016, na festa junina, encontrei sua mãe, Laura, pela primeira vez e, nas férias de julho, fui algumas vezes à casa da família para prosseguir nossas aulas. No retorno às aulas, observei que Nina estava mais falante, mais expansiva e mais aberta; parece que eu havia me tornado uma pessoa familiar. No segundo semestre, sua professora me pediu ajuda para preparar atividades que avaliassem o progresso da menina, uma vez que esses avanços eram observados, mas Andrea não tinha recebido orientação estruturada de mensurá-los. Durante todo o ano, Nina relutava em deixar que eu lesse algum livro para ela – dizia que era chato –, mas estava progredindo muito na sua compreensão e expressão oral, estava aprendendo a escrever as letras do alfabeto e gostava muito de fazer contas de somar. No final do ano, no aniversário de Nina, escrevi as frases que aparecem na figura 4 em letra de imprensa e, com a ajuda de uma ficha que sua professora havia lhe dado, Nina reescreveu-as em letra cursiva. Nesse dia, ela me disse que Andréa ficaria feliz se visse como ela estava aprendendo a escrever. Então, enviei uma foto para a professora, a fim de que ela apreciasse a evolução de sua aluna.

**Figura 4: Nina pratica letra cursiva**



Fonte: Autoria própria.

Ao final de 2016, após uma reunião para a qual fui convidada com a presença de Andréa, da coordenadora pedagógica do 1º ciclo, Júlia, e da acompanhante pedagógica da Regional, decidiu-se pela retenção de Nina na 3ª série, último ano do 1º ciclo da Educação Básica. Na entrevista com Júlia, ela explica o que significa ano de retenção e também as competências que o aluno deve ter adquirido para passar para o ciclo seguinte:

Pesquisadora: Que que significa ano de retenção?

Júlia: É porque... a escola na/ na rede... funciona com uns ciclos... então a gente tem o primeiro ciclo... o segundo e o terceiro... o primeiro ciclo é o ciclo de alfabetização e letramento... ele é o primeiro... o segundo e o terceiro ano... não tem retenção do primeiro pro segundo... do segundo pro terceiro... a não ser que a criança seja um aluno infrequente e que tenha... eh:: é um: um quarto de falta no... no ano... aí ele faz uma avaliação especial... né? Tem que ter cinquenta e um... são duzentos dias letivos... se ela tiver cinquenta e um...

P: Eh:: caso de infrequência... né?

J: Aí... fica infrequente... aí faz uma avaliação pra ver o desempenho e a pessoa... se a criança tiver um desempenho bom... ela segue... com o par dela... se ela não tem um desempenho que garante cinquenta por cento na avaliação... ela fica retida... aí... que que acontece? **No terceiro ano... a gente faz a avaliação se a criança chegou ao final do ciclo com as condições básicas pra seguir pro segundo... que condições básicas são essas? Ler... interpretar... escrever texto... com coerência... eh:: utilizar pontuação... fazer a... a escrita ortográfica... eh:: ler e interpretar problemas de matemática... ler textos... diferentes tipos de gênero... tudo isso faz parte d/dessa avaliação... mas o específico... determinante... é ler e compreender... então se lê... compreende... adqui/e escreve textos... pode até escrever textos... pode até escrever textos com problemas ortográficos e tudo... mas que tenha uma escrita próxima da escrita alfabética... da escrita ortográfica... ele vai pro segundo ciclo. [...]**

Júlia explica o funcionamento dos ciclos e esclarece por que se cogitava, na época, a retenção de Nina, mas não de sua irmã, Tânia. Compreendi que a única justificativa para Tânia ser retida seria se a jovem tivesse sido infrequente no ano, o que não ocorreu. Já Nina, por estar cursando, na ocasião, o último ano de um ciclo, seria avaliada antes de definir-se pela sua aprovação. De acordo com Júlia, em trecho em negrito da entrevista, o requisito para um aluno ingressar no 2º ciclo é estar apto a ler e compreender textos e a escrever – ainda que haja nessa escrita problemas ortográficos –, capacidades que Nina precisaria desenvolver melhor antes de seguir para o próximo ciclo. Nos trechos da entrevista com Andréa transcritos a seguir, a professora relata as ponderações que antecederam a decisão pela retenção de Nina:



Pesquisadora: No... a partir do meio do ano passado... né... começou-se a pensar se ela deveria ser retida... se ela deveria ser aprovada... eh::: por que que começaram a pensar nesse... nessa possibilidade de retenção?

Andréa: [...]

Andréa: E foi todo um debate... assim... tivemos muitas conversas porque tinha pontos positivos de se aprovar e tinha pontos positivos da retenção... então... nós tivemos que trazer pra pesar... né... e aí... no fim... depois de muitas conversas... nós achamos que para ela... continuar no primeiro ciclo que tem essa estrutura mais de pensar a alfabetização... né... porque quando passa para segundo ciclo não que eles não alfabetizem mais... mas não é mais o foco do trabalho... a alfabetização já tem que estar mais ou menos garantida e vem outras... outros conteúdos... uma complexidade maior... então nós pensando que ela ter um tempo maior no primeiro ciclo... ia possibilitar para ela avançar mais... já que a língua [portuguesa] dela... a gente sabia que a língua ia se desenvolver mais... e ela ia ter condição de seguir... eh:: mais próxima dos pares... né... aquela coisa de não ficar sempre para trás... né... apesar que a nossa dúvida maior é pela esperteza dela mesmo... ela é uma menina que tem uma facilidade grande para aprender... eu hoje mesmo... eu penso que se ela tivesse ido para o quarto ano... também ela ia dar conta de aprender... né... mas esse tempo que foi dado para ela foi um tempo mesmo... é... para ela concluir um pouco esse processo aí de alfabetização para ela seguir em frente com mais tranquilidade... né... mais segurANÇA inclusive

Pesquisadora: **Você acha que foi bom ela ter, ela ter sido retida?**

Andréa: Eu acho, eu acho, é o que eu falei, né, antes, eu acho que **ela teria dado conta também, mas eu acho que continuar para ela foi bom... e ela não vai ter problema lá na frente, que pode ser que ela ia ter problemas lá na frente, né, e ela tá MUITO bem, ela se relaciona muito bem com os meninos dessa turma, ela não se sentiu prejudicada em momento nenhum, né, eu acho que ela também se sentiu bem em continu..., em repetir, né, ela não, ela sabe que não está repetindo o terceiro ano por questão de incompetência dela, ela sabe que ela tá tendo um tempo maior porque ela necessita de um tempo maior, né, pela questão dela mesmo, né, então eu acho que foi bom para ela sim.**

Nos dois trechos da entrevista com Andréa, a professora explica que os educadores da escola foram muito cuidadosos para avaliar se Nina deveria ser aprovada ou retida, convocando uma reunião para tomarmos juntos essa decisão. Havia pontos positivos na aprovação: ela continuaria com os colegas com que desenvolvera uma relação de amizade e poderia avançar nos conteúdos adquiridos. Entretanto, era difícil avaliar se os conteúdos vistos em seu primeiro ano na escola brasileira haviam ou não sido apreendidos, uma vez que Nina ainda estava aprendendo o alfabeto, começando a escrever e a ler. Um elemento que pesou na decisão de reter a aula foi a informação – obtida após a tradução de seu histórico escolar – de que Nina havia sido reprovada quando ainda estudava na Síria e que, portanto, deveria ter feito o 2º ano do Ensino

Fundamental em 2016, e não o 3º ano, série em que foi matriculada pelo critério de equivalência de idade.

Andréa demonstrou a preocupação de que Nina soubesse que sua retenção não se devia a uma questão de “incompetência”, e sim ao fato de que seria importante Nina ampliar sua proficiência nas habilidades de leitura e escrita em português antes de seguir para o 4º ano. Essa preocupação é, a nosso ver, legítima, pois tivemos que cuidar para que a reprovação de Nina não colaborasse para que ela desmerecesse sua evolução no aprendizado do português e na aquisição de outras capacidades ao longo do ano.

Pelo trecho da entrevista com Nina que copio a seguir, parece que a estudante compreendeu a decisão dos educadores da escola:

Pesquisadora: Bom... nesse ano você tá repetindo a 3ª série... Quando você ficou sabendo que você não ia pra 4ª série... como você sentiu?

Nina: Não senti muito triste porque tem que repetir o ano pra mim assim aprender melhor:: essas coisas.

P: E você acha que foi bom você estar repetindo?

N: Foi um pouquinho ruim

P: Por quê?

N: Porque tava querendo ir no quarto

P: Por que o quê?

N: Porque tava querendo ir no quarto

P: Você queria passar pro quarto.

N: Mhm... **mas repeti de novo o ano pra entender melhor... depois eu vou lá no quarto**

**P: Tá... então você acha um pouco ruim porque você queria ir no quarto e um pouco bom porque você aprendeu melhor as coisas do terceiro**

**N: Mhm**

Apesar de ter ficado um pouco triste no início, principalmente porque ia se separar das colegas, Nina concordou que seria melhor repetir o 3º ano antes de seguir para o próximo ciclo e ficou muito feliz quando soube que Andréa permaneceria sendo sua professora no ano seguinte. Outros fatores que tornaram essa repetição da série letiva mais tranquila são Nina não ter se separado dos colegas antigos no PEI e ter gostado muito dos novos colegas de sala, conforme comentário de sua professora em trecho citado anteriormente: “ela se relaciona muito bem com os meninos dessa turma”. Ao final de 2017, Nina ainda demonstrou estar apreensiva em ir para o 4º ano, diante do fato de passar a ter mais professores e mais disciplinas. Assim, entendo que a decisão de retê-la foi positiva, uma vez que permitiu que ela estivesse mais bem preparada para os novos desafios inerentes à mudança de ciclo.

\*\*\*

No capítulo 2, descrevemos o contexto desta pesquisa. Inicialmente, discorremos acerca das migrações internacionais para o Brasil e sobre a vinda da família de Nina. A seguir, apresentamos a legislação brasileira e internacional sobre o acesso de imigrantes e refugiados à escola e tecemos reflexões sobre a invisibilidade do multilinguismo no Ensino Básico. Por fim, descrevemos os primeiros contatos da pesquisadora com Nina.

No capítulo a seguir, trataremos da política linguística de acolhimento implementada pela escola de Nina. Para tanto, descreveremos as ações de acolhida à aluna e as iniciativas da escola para favorecer seu aumento de proficiência linguística em português. Ao final, apresentaremos o Programa Escola Integrada e buscaremos demonstrar como a participação da estudante síria nas atividades promovidas pelo programa contribuíram para impulsionar sua proficiência em português e sua socialização.

## CAPÍTULO 3 - A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA DE ACOLHIMENTO NA ESCOLA DE NINA

Neste capítulo, abordamos questões referentes à implementação de uma política linguística de acolhimento na escola de Nina, apresentando e problematizando as ações de acolhida e também as que visaram, especificamente, ao aumento de sua proficiência em português. Por fim, analisamos os benefícios do ingresso da aluna no Programa Escola Integrada.

### 3.1 Ações de acolhida de Nina na escola

Todas as crianças que ingressam em uma nova escola devem sentir-se acolhidas e bem-vindas. Essa recepção pode ser ainda mais importante para as crianças migrantes que chegam a um novo país sem compreender bem a língua, o funcionamento da escola, a organização dos espaços, a cultura escolar. Para Nina, essa recepção cuidadosa pode ter tido uma importância ainda maior, pois, como sua professora na Síria a agredia fisicamente, a percepção de que todos ali eram, nas suas palavras, amigos, deve ter colaborado para que ela se sentisse segura no ambiente escolar (cf. “O primeiro dia, quando eu cheguei aqui, ela [a professora brasileira] não bateu, ficou assim, ficou tanto amigo, essas coisas, eu gostei”).

Veremos que houve um cuidado de Júlia, coordenadora de ciclo da série de Nina, na escolha da professora que seria responsável por sua turma, levando em conta a necessidade de que fosse uma educadora sensível às diferenças linguísticas e culturais daquela aluna. Esse cuidado demonstra a percepção de que nem todo professor teria afinidade para essa atividade, o que corrobora a crítica feita por Cavalcanti (2013) em relação às falhas nos cursos de licenciatura “no desenvolvimento da sensibilidade do(a) professor(a) – que atua/atuará na área língua/linguagens – em relação à pluralidade cultural, social e linguística” (*ibidem*, p.212-213). No trecho de nossa entrevista reproduzido a seguir, Júlia nos conta do convite que fez à professora Andréa para que assumisse a turma de Nina.

Júlia: [...] aí a a nossa busca foi pelas pessoas que tinham alguma vivência... alguma história familiar que tivesse a ver com... com a vinda pro Brasil... de estrangeiros... na minha família tem... mas é muito distante e se perdeu na história da família... ai eu perce/eu escolhi uma professora que tivesse um perfil... que... que aten/que...é... que tivesse abertura pra trabalhar com uma criança estrangeira... que tivesse uma abertura... eh até mesmo dentro da sua própria vida. Aí por coincidência... né... a Andréa... ela veio né... Ela

também é de família eh: libanesa né... e o pai dela era libanês e vieram pra cá há uns anos atrás e aí eu conversei com ela e perguntei se ela tinha interesse de receber essa criança que se.. que seria...ela claro que tinha né... porque sabia que ela ia ter interesse

Júlia convidou essa professora para assumir a turma de Nina por ela ser de origem libanesa, e, portanto, ser mais sensível às diferenças culturais da aluna, mesmo que o pai de Andréa tenha optado por não compartilhar sua língua com os filhos. A escolha se mostrou acertada e, com o tempo, Andréa e Nina estabeleceram uma relação muito afetuosa, o que parece ter contribuído para que a menina desenvolvesse uma aproximação positiva com a escola em geral e com o aprender. É interessante lembrar que Nina não gostava de sua professora na Síria, nem da escola, de acordo com a fala de sua mãe em nossa entrevista:

Pesquisadora: Bom... agora nós vamos falar sobre a Nina. Antes dela... lá na Síria... a Nina ia na escola normalmente?

Laura: **Não gosta a escola... a Nina.**

Carlos confirma no trecho a seguir que Nina não gostava da escola síria e que, aqui no Brasil, a menina gosta da escola e de sua professora.

Pesquisadora: Lá na Síria... você participava muito da vida escolar da Nina?

Carlos: Na verdade não...

P: Não... né... porque você era tio... né?

C: É... pai dela... mãe dela... eles acompanham... **mas na verdade ela não tava gostando escola na Síria... ela tá gostando escola no Brasil MUITO mais... porque aqui ela gosta muito... ela fala: “Aqui eu gosto meu professora... eu gosto escola... vou lá”** Se gente não vai um dia ela fica triste. “Eu vou no escola”.

Pesquisadora: E você queria falar mais alguma coisa sobre o processo de aprendizagem de português da Nina? Alguma coisa que você gostaria de... que você lembrou... que foi muito importante pra ela... ou que você acha hoje que seria muito importante... ou não?

Carlos: Eu acho importante para ela... ela tá gostando muito escola. Uma vez... quando eu levei ela no Polícia Federal... voltei minha tia... né? Ela falou: “mãe... eu vou no escola agora”; falei “acabou escola”... “Eu vou no integrada... não vou ficar lá em casa não”. Ela pegou mochila... vai na escola. **Então... ela tá gostando demais... então... isso aqui é importante pra mim.**

Carlos se mostra feliz por Nina gostar de frequentar a escola no Brasil. O estabelecimento de uma relação inicial positiva de Nina com os diferentes sujeitos envolvidos na sua educação contribuiu para a criação de uma atitude favorável em relação ao aprendizado, confirmando a tese de muitos educadores que afirmam que “a dimensão afetiva contribui para a aquisição de atitudes positivas em relação a

professores, às disciplinas por eles ministradas e, conseqüentemente, para a aprendizagem cognitiva dos alunos na sala de aula” (RIBEIRO & JUTRAS, 2006). Se Nina era tida como uma menina que não gostava de estudar na Síria, conforme Tânia – sua irmã –, Carlos e seu avô comentaram, na escola brasileira, era referida como uma criança que gostava de estudar e que tinha facilidade de aprender. Vejamos o que Vitória e Andréa dizem nos trechos das entrevistas transcritos a seguir:

Vitória: (...) a gente via também aquela **força de vontade que ela... ela tinha de querer aprender...** de sempre perguntando... sabe? Foi assim.

V: Aí foi acontecendo assim... **ela mostrava interesse em querer fazer... ela queria fazer primeiro que todo mundo...** mostrar que tava sabendo... que estava aprendendo. [...]

V: [...] porque foi tão pouco que a Nina começou assim como se diz... assim a se envolver tanto... né... com os meninos a aprender... e **ela chegava assim... e: “Ah... eu aprendi palavra... palavra assim e tal”** eu olhava “como assim Nina?”... Às vezes eu ficava meio perdida... **aí ela pegava um papel e começava até mesmo desenhar** porque ela desenha muito bem... não sei se ainda desenha... aí foi assim...

Pesquisadora: Desenhava as palavras que ela tinha aprendido o significado.

V: Ahã... o significado... foi assim [...]

Andréa: [...] **como ela gosta de estudar e ela tem facilidade para aprender**  
[...] **ela é uma menina que tem uma facilidade grande para aprender**

Em trecho de nossa entrevista com Júlia, a coordenadora esclarece que, após a tradução dos históricos escolares de Nina, soube-se que a menina já havia sido reprovada na antiga escola. Possivelmente, o comportamento violento de sua professora criou em Nina uma atitude negativa em relação à escola da Síria e ao processo de aprendizagem.

Em 2017, seu segundo ano no Brasil, Nina repetiu o 3º ano e sua professora permaneceu a mesma. Acredito que a orientação da escola de manter Andréa como sua professora foi positiva – Nina estava com novos colegas, mas a professora que ela tanto gostava e que se referia a Nina como um presente (cf. “Eu quero dizer assim que para mim foi um presente a Nina”) era a mesma. Entendemos que o cuidado da escola de Nina no processo de acolhimento foi essencial para que a menina se sentisse segura e estabelecesse boas relações com os professores, os colegas e os demais membros da comunidade escolar.

### **3.2 Promovendo o aumento da proficiência linguística de Nina em português**

Cientes do desafio que é receber uma aluna imigrante em uma escola brasileira, a diretora buscou, junto a uma universidade, o suporte de uma professora de PLAc, e incluiu Nina em atendimentos voltados para alunos cuja língua materna é o português. A aluna era acompanhada por uma auxiliar de inclusão que dava suporte a um colega com deficiência intelectual e também frequentava as aulas do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) para alfabetização. Tal acompanhamento acontecia na sala de aula regular e também nas aulas do PIP. Descrevemos a seguir ações implementadas pela instituição focalizada para promover o aumento da proficiência linguística de Nina, uma política indispensável para que ela tivesse mais autonomia para participar das atividades dentro e fora da sala de aula.

#### *3.2.1 Aulas de PLAc*

Um mês após o início do ano letivo de 2016, Nina e eu começamos o nosso curso de português, sem que tivéssemos um idioma em comum, já que eu não falo árabe e, na ocasião, essa era a única língua que a aluna dominava. A princípio, o mais urgente era que Nina pudesse falar e compreender melhor o que ouvia e, assim, ser capaz, por exemplo, de pedir ajuda, de reconhecer ameaças a partir do que ouvia e de encontrar soluções para os problemas com os quais se deparava. Nossas aulas duravam aproximadamente duas horas e deveriam ocorrer semanalmente, o que nem sempre era possível, por motivos diversos, como a) a escola estar fechada – por estar em greve ou por motivo de segurança, durante a realização das Olimpíadas; b) eu chegar lá e descobrir que ela não tinha ido à aula; c) impossibilidade minha, quando eu estava muito comprometida com outras atividades. O planejamento das aulas era norteado por observações sobre as demandas de Nina, seu envolvimento, seu progresso, suas queixas e por reuniões formais ou informais com a equipe da escola.

Durante todo o ano de 2016, a maior parte dos nossos encontros ocorreu na brinquedoteca da escola, o que foi muito positivo, pois o aprendizado de português se deu de maneira lúdica. Jogos que exigiam pouca comunicação, como o de vareta<sup>29</sup>, foram aos poucos demandando que Nina aprendesse os números e as cores em português e também que praticasse operações matemáticas. Dentro da brinquedoteca, brincávamos também com os jogos de panelinha. Essa brincadeira permitia que Nina

---

<sup>29</sup> Neste jogo, o participante deve pegar varetas soltas aleatoriamente no início do jogo, com a condição de não movimentar as demais. A pontuação leva em conta a quantidade de varetas retirada pelo participante e suas respectivas cores, uma vez que cada cor corresponde a pontos diferentes.

ampliasse seu vocabulário dentro do campo semântico da atividade profissional de sua mãe, que é cozinheira. Nina me ensinou a preparar algumas iguarias árabes que sua mãe fazia no restaurante onde trabalhava e também em casa. Ela me explicou, com palavras, gestos e também utilizando os utensílios de plástico disponíveis na brinquedoteca, como fazer o pão sírio: quais eram os ingredientes necessários para a massa, o modo de preparo, o tempo de espera após a adição do fermento e o tamanho das porções que deveriam ser colocadas na assadeira antes de serem levadas ao forno. Nina estava muito empenhada em me ensinar a preparar o pão sírio – uma oportunidade para ela compartilhar comigo algo de sua cultura – e, para o desenvolvimento da interação, o vocabulário foi sendo adquirido.

**Figura 5: Nina aprendendo vocabulário relacionado a utensílios de cozinha**



Fonte: Autoria própria.

Durante o recesso escolar no meio do ano de 2016, eu e duas colegas que cursavam a pós-graduação comigo demos aulas, na casa de Nina, para sua família: minhas colegas ensinavam português para Laura, e eu, para Nina, suas irmãs e tia. Foi nessa ocasião que conheci sua casa, sua família, suas amigas e, posteriormente, seus avós maternos, que chegaram ao Brasil em setembro de 2016. No retorno às aulas, após as férias de julho, Nina estava muito falante, com desenvoltura e já motivada a aprender a escrever, conforme comentado anteriormente. Minha proximidade com sua família



parece ter contribuído para deixar Nina mais desinibida comigo, mais segura, conforme demonstrei em anotações que fiz no meu diário reflexivo, as quais reproduzo a seguir:

**5/8/2016**

Hoje a aula da Nina foi muito legal. Ela conversou muito e ela tava com uniforme novo. Da última vez que eu vim no semestre passado, a última coisa que ela fez foi pegar umas panelas. Então, eu cheguei e ela pegou aquelas panelinhas, aí me pediu – “Me ajuda a organizar” – e organizou todos os talheres. “Garfo” ela não sabia falar, mas o resto ela sabia. Aí, ela falou “zeite” ao invés de “azeite”, mas eu entendi e falei: “azeite”. Aí organizamos as panelas todas, fomos começar a cozinhar e eu perguntei o que ela gosta de comer, aí ela falou: arroz, feijão, cebola... explicou como que a vó dela pica a cebola pra não chorar. Enfim, foi uma aula muito boa.

**Figura 6: Nina organizando talheres e louças de brinquedo**



Fonte: Autoria própria.

Outras atividades foram sendo construídas para favorecer a interação de Nina com seus colegas, por exemplo, uma que desenvolvi junto com Andréa para ajudar Nina a aprender o nome de seus colegas. Observei, em dado momento, que Nina não sabia o nome de sua escola, de seus colegas, nem dos funcionários da escola. Combinamos, então, que iríamos tirar uma foto dos colegas de sala de Nina, imprimi-la e, com a ajuda de Andréa, escrever o nome de cada colega. Deixei as fotos com Andréa no fim do primeiro semestre de 2016, e em setembro, começamos a trabalhar com esse material. Nina me contou um pouco sobre os colegas com quem gostava de brincar, me mostrou quais eram mais “bagunceiros” e foi se familiarizando com os nomes daqueles que

conhecia pouco. A partir de atividades como essa, Nina foi reconhecendo as letras do alfabeto romano, aprendendo a nomeá-las e a grafá-las e também a ler da esquerda para a direita, no sentido oposto ao que se adota na leitura de palavras e textos em árabe.

No começo do ano de 2017, um ano após nosso primeiro encontro, sua professora pediu que eu aplicasse para Nina uma prova que os colegas estavam fazendo em sala. A ideia era que eu a ajudasse o mínimo possível, justamente para avaliar o que ela já conseguia fazer sem ajuda. Nesse dia, ela ficou muito brava, começou a dizer que na Síria não tinha tanta prova como no Brasil e que aqui toda hora tinha deveres, atividades de leitura e escrita. Depois, ela debruçou na carteira e ficou imóvel. Percebi que ela estava se sentindo muito frustrada por não conseguir realizar aquela atividade sozinha, principalmente por não compreender o significado de muitas palavras presentes nos textos e nos enunciados das questões. Pela primeira vez, ela manifestou comigo que sentia falta da escola da Síria por lá haver menor volume de atividades.

Nina recusava-se a voltar a interagir comigo. Propus, então, que abandonássemos aquela atividade e brincássemos com algo que ela quisesse, ou que jogássemos “buraco” – jogo de cartas que já havíamos praticado. Ela continuou negando qualquer sugestão minha, até que se levantou da carteira e disse que me ensinaria a jogar um jogo de cartas comum na Síria. Observei que, para ela, não bastava abandonar a atividade avaliativa para brincar: era preciso que pudesse realizar algo que ela dominava, que fazia parte do seu repertório cultural e que ela pudesse se colocar não mais como quem deve aprender, mas como aquela que pode ensinar algo. Nesse sentido, concordamos que

a integração está cada vez mais sendo transformada num processo unilateral em que as responsabilidades e deveres são exigidos exclusivamente dos imigrantes. Os estrangeiros são obrigados a “integrar-se” para que possam ter acesso a uma situação jurídica segura para que sejam tratados como membros do clube (CARRERA, 2006, p. 5 *apud* BARRANTES, 2015, p. 132).

Diferentemente dos estrangeiros a quem Carrera (2006) se refere, Nina não estava sendo obrigada a integrar-se para ter acesso a uma situação jurídica segura. Entretanto, era impelida a aprender português para ser tratada “como membro do clube”, o que exigia muito dela, às vezes demais. Acredito que o fato de Nina precisar realizar atividades e avaliações não adequadas a alunos imigrantes que não têm o português como língua materna deve ter contribuído para que ela se sentisse, tantas vezes, cansada das aulas.

Aprender uma língua adicional envolve não só conhecer e empregar novo vocabulário e estruturas gramaticais, mas também depreender o “saber elocucional, idiomático e expressivo” (PACHECO, 226, p.41) desse idioma. Muitas palavras comuns ao repertório de alunos que têm o português como língua materna podem não ser compreendidas pelos imigrantes e é importante que se busquem alternativas para explicar o vocabulário que o estrangeiro não compreende. Vejamos o que Andréa nos diz a respeito:

Pesquisadora: E atualmente quais são os maiores desafios dela dentro de sala? Assim para ler... para escrever... para falar... para ouvir?

Andréa: [...]

P: Mas na interação oral... cê vê assim... é:: cê percebe?

Andréa: Não... eu acho que ela tá na interação oral ela tá indo muito bem... tá. De vez em quando... ela chega para mim e fala: “Professora... eu não entendi nada”. Alguma explicação... por exemplo... “O processo do orçamento participativo da criança e do adolescente”. Ela f/ nós fomos numa palestra lá no auditório e ela voltou falando que não tinha entendido nada

P: Provavelmente outras crianças entenderam pouco... né?

A: Também. Eu acho ela até muito ligada... porque tem menino que entendeu pouco e ficou com pouco... ela tem interesse... ela quer [compreender]. “Ô... professora... me explica direito”... aí... eu expliquei para ela; sentei com ela... expliquei numa linguagem mais... né... falei mais devagar... né... expliquei para ela. Essa coisa... cada palavra a gente tem que destrinchar com ela. Se ela não entende aquela [palavra]... a gente pensa um sinônimo... é esse desafio... é dela entender. O repertório dela é limitado em termos do alfa/ do vocabulário... né?

P: É...

A: É... da língua portuguesa... então... tem hora que a gente tem que pensar formas mais simples de explicar as coisas para ela

P: Usar outras palavras que ela já conheça... né?

A: Exatamente

A comunicação oral de Nina já havia se desenvolvido bastante na ocasião da entrevista feita com Andréa, em 3 de julho de 2017. Ainda assim, era importante que Nina e seus interlocutores pudessem negociar o significado das palavras que ela não entendesse. A compreensão da palestra no auditório da escola havia sido comprometida porque, durante o evento, Nina não contou com ajuda para esclarecer o significado do vocabulário novo – o que foi feito após a palestra.

Paralelamente ao desenvolvimento de habilidades para interagir oralmente em português, era necessário que Nina desenvolvesse sua “competência comunicativa para a leitura e produção de textos” em português (*ibidem*, p.41). Entretanto, durante todo o ano de 2016, Nina se mostrava relutante em me acompanhar enquanto eu lia histórias para ela. É o que eu observo em relato no meu diário:

**5/9/2016**

Depois eu contei uma história ... ela detesta que conte história, mas eu fiquei contando história e ela se envolveu. Ela se sentou numa cadeira lá no fundo, mas aos poucos foi se envolvendo.

Nesse dia, eu havia levado para nossa aula um livro com muitas ilustrações e pouco texto. Inicialmente, ela não mostrou interesse pela atividade, tanto que se afastou, entretanto, devagar demonstrou estar envolvida pela história. No início de 2017, começou a aceitar atividades em que ela não só ouvia o que eu lia, mas ela também realizava a leitura de alguns trechos, ainda que não gostasse muito (cf. “ela tá progredindo muito, mas sempre reclama que ler é chato”). Começamos a ir juntas à biblioteca da escola e ela escolhia um livro que quisesse ler. A princípio, preferia aqueles escritos em caixa alta. Eu lia e ela me acompanhava; depois ela lia algumas frases do livro e eu, as demais. Em 2017, uma das atividades que ela e os colegas deviam realizar em casa era ler livros que eles próprios escolhiam na biblioteca e fazer algumas atividades, que variavam entre escrever os nomes do livro, do autor e do ilustrador e falar sobre a história lida e os personagens ou mesmo fazer uma ilustração. Nina queria fazer o que os colegas faziam. À medida que conseguia acompanhar melhor o texto que líamos juntas, as atividades de leitura foram se tornando mais prazerosas.

Nossas aulas foram apontadas por diferentes entrevistados como essenciais para o progresso em português de Nina e também para sua socialização na escola, como destacam Andréa e o tio de Nina, Carlos:

Pesquisadora: Que que você acha que foi mais importante para ela progredir no português?

Andréa: Eu acho que foi o contato com os colegas... né... a conversa... na integrada... depois que ela entrou para a Escola Integrada... também isso... né... porque como ela ficava o dia inteiro na escola e na integrada são momentos que ela pode conversar mais... isso contribuiu MUITO para ela... e **o trabalho que você também fez com ela... né... Amélia... que é essa... essa ida... essa conversa com ela esse trabalho... né... da [nome da universidade]... essa parceria... eu acho que ajudou muito também... consideravelmente... nesse aprendizado mais até do que os momentos dentro de sala de aula... que eu acho que contribuem... mas de forma restrita.**

Pesquisadora: O que você acha que foi importante para ela aprender o português?

Carlos: Importante ela aprender português?

P: Não... o que ajudou ela a aprender português?

C: **O professora dela... Amélia né? O professora Amélia... importante... né... porque você deu uma força para ela.** O escola dela também ta ajudando muito... porque o contato com pessoas no escola... brincar com as meninas... tal... tal... isso aqui dá ajuda... né... e ela aprende.

Percebi que, no final de 2017, Nina começou a demonstrar apreensão com a possibilidade de não termos mais nossas aulas de português no ano seguinte. Normalmente, eu chegava à escola na hora do recreio, deixava meu material na sala onde teríamos aula e procurava Nina para avisá-la onde deveríamos nos encontrar após o recreio – isso porque não havia, na escola, um espaço designado para nossos encontros. Às vezes, enquanto eu estava procurando Carla – uma das faxineiras da escola – para abrir a sala para mim, Nina me encontrava e íamos juntas buscar seu material. Nos últimos meses do ano letivo de 2017, essa rotina mudou, e Nina passou a me esperar na portaria da escola, às vezes queixando-se por eu não ter chegado mais cedo. Resolvi, então, conversar com Nina e saber como estava se sentindo em relação ao ano seguinte – seria o terceiro ano dela na escola e o primeiro em que Andréa não seria sua professora. Ao ingressar, em 2018, no 4º ano do Ensino Fundamental, Nina estaria também mudando de ciclo, o que representava mudanças em sua rotina escolar: haveria mais professores e mais disciplinas. Ela me perguntou muitas vezes: “você vai me deixar no 4º [ano]?”. Pedi que procurasse ficar tranquila; refletimos sobre os desafios que ela havia vencido ao longo dos dois anos em que estivemos juntas e procurei mostrar que ela estava terminando aquele ano com várias conquistas: interagindo oralmente com autonomia, lendo alguns textos, progredindo na produção escrita e tendo feito bons amigos na escola. Expliquei também que, mesmo se nós não continuássemos com nossas aulas em 2018, poderíamos nos encontrar, não só quando tivéssemos saudades, mas também se ela precisasse de alguma ajuda.

Entendo que Nina queria sentir que poderia contar comigo no ano seguinte, não somente para apoiá-la nas questões linguísticas, mas também nas relações dentro da escola e na comunicação com sua família. Percebi que, embora Nina e eu nos víssemos apenas uma vez por semana ao longo dos anos letivos de 2016 e 2017, nossos encontros pareciam dar-lhe segurança. Foi o que Vânia, coordenadora do PEI, também comentou em nossa entrevista:

Vânia: No caso da Nina... eu acho que sua ajuda foi primordial... viu?!

Pesquisadora: Ahã... obrigada

V: Até essa questão dessa segurança dela... né? Tipo assim... “tem uma pessoa que vai me fazer entender”... né? Foi muito bom a sua participação.

Precisamos considerar que Nina não tinha apoio linguístico em casa, uma vez que seus familiares eram pouco proficientes em português. É o que nos explica Carlos:

Pesquisadora: Você acha que alguma outra coisa seria importante para escola fazer para ajudar a Nina a aprender mais português?

Carlos: [...] Eu acho isso aqui... só/que não deixa ela folgada igual amigos dela brasileiro... **brasileiro tem pai e mãe que ensina ele português... ela não tem pai e mãe ensina**; então... deixa ela com o estudo um pouquinho pesado para ela caminhar com amigos dela... mas agora você ajudou ela... então ela já passou isso aqui... então ela tá caminhando com amigos dela tranquilo.

Ainda que no PEI Nina tivesse ajuda para realizar os deveres de casa, esse apoio não era adequado para uma aluna que não tinha o português como língua materna. Seria importante que essas atividades fossem realizadas com a orientação de um professor de PLAc.

### 3.2.2 *Nina: uma aluna de inclusão?*

Diferentemente de seus colegas, Nina não tem o português como língua materna, como primeira língua, da qual “possui intuições linguísticas sobre a forma e uso” (XAVIER & MATEUS, 1990, p. 230-231 *apud* GROSSO, 2010, p.63). Chamamos língua materna aquela que funciona como “instrumento e matéria de estruturação psíquica” (REVUZ, 1998, p. 217 *apud* DINIZ, 2010, p.35), aquela que caracteriza a “passagem do *infans* ao ser de linguagem” (PEREIRA DE CASTRO, 2000 *apud* DINIZ, 2010, p.35). Para Nina, o português é aprendido como uma língua adicional, portanto, seu processo de aprendizagem desse idioma é essencialmente diferente do percorrido por crianças que o têm como língua materna. Essa diferença nos parece ter sido desconsiderada na fala da coordenadora pedagógica do 1º Ciclo, Júlia, em que comparou as barreiras linguísticas na comunicação com Nina às dificuldades de comunicação com crianças na fase pré-oral, conforme podemos observar no trecho de nossa entrevista que copio a seguir:

Júlia: Andréa decidiu... aceitou né... esse desafio de... de fazer esse trabalho com a Nina. No início assim... eh: eh:: igual... eu trabalho na educação infantil... então as crianças não adquiriram ainda a linguagem oral... tem crianças de dois anos que ainda estão no processo ainda de... inicial... assim... de... de... de... de adquirir linguagem... e tem aqueles também que são especiais... né... que tem laudo(?) e tudo... os autistas... que ainda não se comunicam... que também é um desafio... não é comparando ela com uma criança especial mas comparando com a barreira que a gente tem enquanto professor de acessar imediatamente uma criança individualmente querendo... eh:: estabelecer uma... uma convivência... um contato... um conjunto de significados... é... é um desvendar né... então a Nina foi desvendar assim. Ela teve muito mais contato com as professoras...

Nessa fala, Nina está sendo comparada a uma criança que tem o português como primeira língua e que ainda não desenvolveu bem sua produção oral. Uma criança de

dois anos cuja língua materna é o português, no início do processo de verbalização, tem uma vasta gama de conhecimentos linguísticos nesse idioma, o que Nina ainda não tem. Podemos pressupor que essa criança é capaz de compreender uma série de frases em português e que pode falar frases em uma estrutura própria de sua idade. Por outro lado, Nina já tinha desenvolvido capacidades e conhecimentos linguísticos de sua língua materna, o árabe, e vivido muitas outras experiências próprias de uma criança de oito anos, que uma criança de dois anos ainda não adquiriu, conforme aponta Cabete (2010) ao tratar do aprendizado de uma língua adicional:

O aprendente faz-se acompanhar do seu percurso vivencial, do conhecimento da sua língua materna e de outras, das suas experiências, da sua representação do mundo, da visão que construiu acerca da língua portuguesa e de outros diversos conhecimentos acumulados, o que o revestem das mais variadas competências e/ou dificuldades face à aprendizagem da língua (CABETE, 2010, p.70).

Enfim, as diferenças entre o ensino de português para uma criança de dois anos que tem o português como língua materna e o ensino de português para uma criança falante de outra língua não podem ser desconsideradas quando se propõe um atendimento voltado ao ensino de uma língua adicional.

Na entrevista com Júlia, ela faz ainda outras comparações entre a comunicação com Nina e com crianças com problemas de ansiedade ou com Transtorno do Espectro Autista, conforme trecho transcrito a seguir:

Pesquisadora: Quer dizer... o... as dificuldades de uma criança estrangeira são muito específicas

Julia: São

P: Né? Porque eu acho que as outras crianças tavam aqui... com problemas talvez de escrita e de leitura... né? Ou de matemática... mas não de não conseguir falar e compreender o que os outros dizem... né?

J: É... nesse ano... a gente tem... até... né... ano passado e esse ano a gente tem duas crianças que tem problema na fala... uma que tinha um problema maior... né... de se comunicar... ficar nervoso... não conseguir que a gente entenda... não conseguir aprender e tudo... mas é muito diferente né... do caso de um estrangeiro... que... ele tá ali... né... naquela situação... de certa forma aberto né... a aprender e aí a gente tem o limite da linguagem que é completamente diferente...

P: Que ele muitas vezes não vai entender o que falam com ele né?

Ainda que Júlia tenha reiterado, nos dois trechos transcritos anteriormente, que o ensino de português para Nina era diferente do ensino para uma criança que tem problemas na fala ou para uma criança autista, queremos problematizar essa comparação inicial que se estabeleceu. É importante evitar tais comparações que podem

contribuir para estigmatizar ainda mais o estudante imigrante, que já é visto como estrangeiro/estranho.

A seguir, descrevemos o acompanhamento de Nina por uma monitora de auxílio à inclusão, com quem a estudante ficava dentro de sala de aula e também nas aulas do PIP, voltadas para alunos de 3º ano com problemas no processo de alfabetização. Sabemos que o recurso de “encaixar” Nina nos atendimentos oferecidos aos alunos que têm o português como língua materna foi uma alternativa encontrada pela escola para driblar a falta de políticas linguísticas para o atendimento de estudantes imigrantes falantes de outras línguas e para promover o aumento de proficiência linguística da aluna.

Queremos problematizar o agrupamento de alunos imigrantes e estudantes de inclusão. Para compreender melhor as características atribuídas no sistema educacional brasileiro a um aluno de inclusão, transcrevemos a seguir um trecho do portal do Ministério da Educação (MEC) que trata do sistema de educação inclusiva:

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e ratificada com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº186/2008 e do Decreto Executivo nº6949/2009, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e **inclusão**, adotando medidas para garantir que: a) As **pessoas com deficiência** não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que **as crianças com deficiência** não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) **As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo**, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24). (MEC, s/d, grifos nossos)

A educação inclusiva, como pudemos observar nos trechos grifados anteriormente, vem associada ao atendimento prestado na escola a alunos com deficiência. No decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, verificamos relação semelhante entre sistema educacional inclusivo, educação especial e pessoas com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; (...)



§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. (*idem*)

Recorremos, novamente, ao Portal do MEC para buscar a definição de alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação:

Alunos público-alvo da educação especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são:

Alunos com deficiência: aqueles [...] que têm **impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras**, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (MEC/SEESP, 2008).

Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MEC/SEESP, 2008).

A partir da leitura dessas definições, podemos evidenciar o equívoco que é considerar um estrangeiro como aluno de inclusão, conforme associação feita pela diretora da escola, no trecho da entrevista a seguir:

Pesquisadora: E como que vocês definem se esse aluno vai ser aprovado ou não?

Rita: É... isso aí também é pela... é pela evolução mesmo dele... é... é **igual a gente trabalha com aluno de inclusão**... se ele... eh: se ele conseguiu... é... acrescentar ou mostrar alguma diferença... se ele conseguiu sair do que ele estava... já é... já é uma evolução pra gente de... de passar ou não esse aluno...

Nina não apresenta nenhuma condição que a caracterize como aluna de inclusão, tais como “impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial” ou “repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo”, característico de “alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil”. Devemos cuidar para que o agrupamento de estudantes com deficiência ou transtornos e de alunos imigrantes não contribua para que a diferença – cultural e linguística – destes seja vista como um problema, uma deficiência.

Entendemos que a necessidade de contar com o suporte de um profissional que pudesse oferecer a Nina um atendimento individualizado dentro de sala de aula – na dinâmica do dia a dia e na aplicação das atividades avaliativas – levou sua professora a buscar o apoio da auxiliar de inclusão. A elaboração de material avaliativo adequado para uma aluna com baixa proficiência em português é apontada como um desafio por Andréa no trecho da entrevista copiado a seguir:

Pesquisadora: Então... você se virou... né?

Andréa: (...) não me senti amparada **para saber como que eu ia avaliar... porque ela é uma imigrante...né... chegando num país onde tem uma outra língua e eu não achava justo que ela fosse avaliada... eh::; ela tinha que ter sido levada em conta a questão da situação de refugiada... de ser estrangeira... [...]**

Nesse trecho, Andréa reconhece que Nina não poderia ser avaliada como os outros colegas e, em outro momento da entrevista – reproduzido a seguir –, explica como foi difícil elaborar avaliações diferenciadas para Nina. Para a aplicação dessas atividades, Andréa ressalta a importância de ter tido o apoio da auxiliar de inclusão, Vitória, que revezava com ela o atendimento individualizado demandado por Nina. Esse suporte foi indispensável, pois Andréa acreditava que Nina deveria ser avaliada junto com os outros colegas, o que pode ser observado nos trechos a seguir:

Pesquisadora: E para ela assim fazer as atividades dentro de sala... para fazer para casa... para fazer avaliação... como que você... você teve dificuldades nesse sentido também?

Andréa: Nossa... **a avaliação foi a coisa que eu achei mais difícil... MUITO difícil avaliar... porque eu não poderia é... que ela fazer... ela... cobrar dela a mesma avaliação que eu dava para os outros... né... então assim eu comecei a montar atividades diferentes para ela... né... então era uma menina que ficava na mesma turma mas com atividades diferenciadas... né. Nesse ca/ nesse ponto eu tive uma ajuda grande da... da auxiliar de inclusão que tinha na minha sala que além de ajudar o aluno que ela auxiliava... ela auxiliou muito a Nina... né... porque nesse começo a Nina precisava de alguém perto dela mesmo... né... e como ela é uma menina que tem muita vontade de aprender... ela demanda muito da gente... atenção... né?[...]**

Pesquisadora: Aí você pedia para essa pessoa fazer individualmente... preparava ...?

Andréa: Não... **eu preparava e eu mesma acompanhava com ajuda da essa pessoa que ficava comigo... às vezes essa pessoa acompanhava ela... né... sentava ali perto dela e ajudava na questão individualmente mesmo... e as avaliações... eu... eu tinha que... é... oferecer para ela a avaliação junto com a turma... até para ela não ser discriminada... mas eu mesclava com outros tipos de avaliação... né... eu avaliava... é... os ditados que eu fazia com ela... né... avaliava... assim... os avanços que ela tinha em relação a ela**

mesma... né... o que que ela avançou na construção da escrita da língua portuguesa... então eu fui mesclando **eu não avaliei ela como eu avalio... com o mesmo instrumento de avaliação que eu avaliava os outros.**

Vimos que propor um atendimento semelhante a uma aluna imigrante e a um aluno de inclusão é um equívoco, uma vez que os desafios enfrentados por cada um deles são de naturezas distintas. Entretanto, a aproximação de Nina e de seu colega com deficiência permitiu que Vitória acompanhasse os dois, o que foi indispensável na dinâmica das aulas e na aplicação de avaliações. Além disso, foi positivo por revelar-se uma oportunidade para que Nina se sentisse valorizada, pois, muitas vezes, ela ajudava o colega a realizar as atividades propostas, como atesta a auxiliar, em nossa entrevista:

Pesquisadora: E você sentia que ela queria participar das coisas? Ela ajudava os colegas de alguma forma?

Vitória: Ajudava... ela ajudava muito o João.

P: É?

V: Quando eu saía pro meu horário de café... quando eu saía. E ela sentava na nossa frente... e eu saía... eu lembro que ela chegava... ela: “Vitória... é... eu ensinei João a fazer isso”. “Só que - ainda ela falava -: João não quis me ajuda” e virava e fazia assim... ó.

P:Ficava brava

V: É... ficava brava. **Ela ajudava muito... não só ele...** mas como os meninos também que ela tinha muita proximidade porque **ela mostrava muito interesse...** mas o negócio dela era mais a matemática... não sei se ainda é... hoje em dia.

As aulas do PIP, destinadas a alunos com problemas no processo de alfabetização, ocorriam duas vezes por semana, durante o horário escolar. Para organizar esse processo, é preciso considerar o que os alunos já sabem e o que ainda precisam aprender. Percebemos, então, que houve, na inclusão de Nina nesse grupo, um apagamento da especificidade do fato de que, para ela, não se tratava de aprendizagem de português como língua materna. Diferentemente de Nina, seus colegas, certamente, já haviam avançado em muitas etapas dos três eixos que envolvem os fenômenos da alfabetização e do letramento: a aquisição do sistema de escrita, a leitura e a produção de textos em português.

Para compreender melhor o processo de alfabetização, utilizamos informações presentes nos diferentes volumes da coleção instrumentos da alfabetização, elaborada pelo Centro de alfabetização, leitura e escrita da FAE/UFMG (CEALE) e analisar a matriz de referência da avaliação diagnóstica das capacidades dos alunos dos três anos iniciais do Ensino Fundamental (BATISTA, 2005). Como vimos, Nina e seus colegas das aulas de reforço estavam todos no 3º ano e espera-se que, até a conclusão do 4º ano,

o conjunto das capacidades descritas na matriz diagnóstica tenha sido desenvolvido. A matriz lista as capacidades a serem dominadas, apresentadas em graus de facilidade. Para nortear nossas discussões, apresentamos, no quadro 2, as três primeiras capacidades no eixo de aquisição do sistema de escrita, logo, as que apresentam maior facilidade de desenvolvimento.

**Quadro 2:** Matriz de referência da avaliação diagnóstica da aquisição do sistema de escrita

<b>Matriz de referência da avaliação diagnóstica</b>	
Aquisição do Sistema de Escrita	
Capacidades Avaliadas	Descritores
1. Compreender as diferenças existentes entre os sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico e outras formas gráficas e sistemas de representação.	<p>Verificar se a criança faz distinções entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- letras e números;</li> <li>- sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico, marcas ou sinais gráficos, como acentos e sinais de pontuação;</li> </ul>
2. Conhecer o alfabeto e os diferentes tipos de letras.	<p>Verificar se a criança identifica as letras do alfabeto e se faz distinção entre as letras de imprensa maiúscula e minúscula, e a cursiva, maiúscula e minúscula.</p>
3. Dominar convenções gráficas: - orientação da escrita; - alinhamento da escrita; - segmentação dos espaços em branco e pontuação.	<p>Verificar se a criança reconhece:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a direção correta da escrita (esquerda/direita, de cima para baixo) e utiliza corretamente a folha (pautada ou não, de acordo com o planejamento do professor).</li> <li>- as formas gráficas destinadas a marcar a segmentação na escrita (espaçamento entre palavras e pontuação).</li> </ul>

Fonte: BATISTA (2005, p. 15)

Na Síria, Nina estava sendo alfabetizada em árabe, língua na qual não é adotado o alfabeto latino. Possivelmente, ela já havia desenvolvido, em sua língua materna e não em português, capacidades correspondentes àquelas descritas na matriz acima, tais como compreender a diferença entre sinais do sistema de escrita e outras formas gráficas e sistemas de representação; conhecer o alfabeto e os diferentes tipos de letras, dominar a orientação e o alinhamento da escrita. Nina precisava então aprender a

reconhecer os descritores dessas capacidades em português: identificar acentos e sinais de pontuação, distinguir números e letras do alfabeto romano, distinguir letras de imprensa e maiúscula e minúscula e letras cursivas, familiarizar-se com a direção da escrita (da esquerda para a direita) e com espaçamento de palavras e pontuação. Nina não havia desenvolvido nenhuma dessas capacidades linguísticas em português quando começou a frequentar as aulas do PIP. Não se trata, evidentemente, de uma deficiência de Nina, mas sim de uma diferença linguística em relação a seus colegas.

Em trechos de nossas entrevistas com a professora de Nina, Andréa relata como buscou orientar a auxiliar de inclusão a desenvolver com a aluna algumas das capacidades apresentadas no recorte da matriz que vimos.

Pesquisadora: E para ela assim fazer as atividades dentro de sala... para fazer para casa... para fazer avaliação... como que você... você teve dificuldades nesse sentido também?

Andréa: [...] **Então eu comecei com essas atividades lá do início da alfabetização... de letras... de formação de palavras...né... comecei a trabalhar com ela algumas atividades de consciência fonológica... pra ela poder... é num nível diferente do que os meninos já tavam.**

Nesse trecho, Andréa explica que começou a dar para Nina atividades voltadas justamente para o desenvolvimento de capacidades desenvolvidas no início do processo de alfabetização. Apesar da inadequação da inclusão de Nina nessas aulas de reforço, acreditamos que o fato de ela permanecer com o atendimento individualizado oferecido pelo acompanhamento de Vitória contribuiu para que desenvolvesse as capacidades citadas.

Queremos ressaltar, novamente, que não pretendemos criticar o atendimento oferecido a Nina pela escola, pelo contrário, vimos que todos se empenharam o quanto puderam para promover a integração da aluna nesse espaço. A escola não recebeu nenhum tipo de apoio oficial para prestar o atendimento a Nina, levando em conta suas necessidades linguísticas, e seus educadores não foram contemplados com nenhum tipo de formação complementar que os preparasse para trabalhar suas diferenças linguísticas. Conforme relatado nas entrevistas, a diretora, a coordenadora e a professora de Nina não conheciam nenhum material didático voltado para o ensino de português para falantes de outras línguas, nem participaram de palestras ou outros tipos de exposições que tratassem do tema.

Outra política linguística implementada pela escola para o acolhimento de Nina foi inseri-la no Programa Escola Integrada (PEI), projeto oferecido nas escolas

municipais de Belo Horizonte Em seguida, descrevemos o PEI e analisamos a participação da aluna nesse programa.

### 3.3 O Programa Escola Integrada

O Programa Escola Integrada é um projeto proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte que estende a permanência dos alunos na escola. No PEI, os estudantes realizam atividades lúdicas, esportivas e passeios culturais, o que contribuiu, sobremaneira, para o desenvolvimento linguístico de Nina.

A seguir, apresentamos a descrição do PEI, disponível no portal de educação da prefeitura de Belo Horizonte:

A Escola Integrada é uma política municipal de Belo Horizonte, que estende o tempo e as oportunidades de aprendizagem para crianças e adolescentes do ensino fundamental nas escolas da Prefeitura. São nove horas diárias de atendimento a milhares de estudantes, que se apropriam cada dia mais dos equipamentos urbanos disponíveis, extrapolando os limites das salas de aula e do prédio escolar. Estas oportunidades são implementadas com o apoio e a contribuição de entidades de ensino superior, empresas, organizações sociais, grupos comunitários e pessoas físicas (BELO HORIZONTE, 2014).

Vânia, coordenadora do PEI na escola focalizada, apresenta-nos a escola integrada em trecho de nossa entrevista:

Pesquisadora: [...] Bom... eu não tinha nem posto essa questão... mas eu queria que vocês falassem um pouco sobre o programa escola integrada... que programa que é esse? tem muito tempo?

Vânia: O programa escola integrada... ele tá fazendo na rede dez anos... agora né?. Na escola... aqui no [ nome da escola]... ele tem nove anos que ele começ..... que ele foi implantado... ele visou **ampliar... né... o tempo do aluno na escola com atividades na área de cultura e esportes... não tem... não é voltado para a quest... questões de pedagógicas... não... mas acaba que ela... se está no ambiente escolar uma coisa não consegue impedir a outra... Os alunos ficam na escola nove horas por dia... **alimentação por conta do governo... e essas atividades de arte... dança... esportes... né... as modalidades esportivas...** tem luta... agora a gente vai entrar com nataçãõ.**

P: Às vezes tem passeios né?

V: Sem muita... uma das propostas... né... do projeto eh:: a... do programa é o projeto aulas passeios... onde eles utilizam os espaços existentes na cidade e no seu entorno como um instrumento mesmo para auxiliar na... no aprendizado e na formação do aluno.

Nina passou a participar das atividades do PEI em setembro do ano em que ingressou na escola, 2016. Não foi uma ação deliberada para promover o aumento de sua proficiência linguística em português, mas teve um efeito notório no aprendizado da

língua e na sua socialização, opinião compartilhada em trechos de nossas entrevistas por Andréa, Vitória e Vânia. Como Vânia relata nesse trecho de nossa entrevista, além das atividades realizadas no horário regular, os alunos do PEI almoçam na escola, realizam atividades esportivas, lúdicas e culturais em diferentes partes da cidade e também recebem suporte pedagógico. A riqueza das interações realizadas em espaços variados e sem uma rotina fixa foi providencial para impulsionar o desenvolvimento do vocabulário e a ampliação dos aspectos linguísticos e comunicativos de Nina.

Se dentro de sala de aula de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, as atividades de linguagem desenvolvidas com os alunos envolvem predominantemente o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura, as atividades da escola integrada contribuíram para Nina desenvolver, sobretudo, as habilidades de produção e compreensão orais, o que ocorria durante as brincadeiras, nas conversas, no esporte. No seu primeiro ano no Brasil, era importante que Nina se tornasse mais proficiente na língua oral, progresso impulsionado pelas interações com os estudantes que almoçavam na escola, com os funcionários da cantina, com todos os estudantes que frequentavam o projeto no mesmo turno que ela e com seus colegas.

Vale lembrar que, em 2017, Nina passou a ter duas turmas de colegas – a do seu ano escolar e a do PEI. Como havia sido retida no 3º ano, seus colegas no horário regular das aulas eram os que frequentaram, no ano de 2016, o 2º ano do Ensino Fundamental. No projeto escola integrada, a divisão das turmas é feita de acordo com a idade dos estudantes, portanto, Nina estava com seus antigos colegas de 2016. Essa dupla jornada com colegas diferentes levou-a a ampliar seu ciclo de relações e foi positiva também para não afastá-la dos colegas de sala do ano anterior. Percebi que Nina tornou-se não só mais expansiva, confiante e falante, mas também se sentia mais segura dentro dos espaços da escola, como se começasse a sentir que pertencia àquele lugar.

Pesquisas sobre ensino de línguas adicionais demonstram que o processo interacional favorece a aprendizagem do idioma. O trabalho de Bassi e Dutra (2004) buscou investigar os processos de interação e negociação decorrentes de atividades comunicativas em uma sala de francês como língua adicional. Os resultados desse estudo

[...] demonstraram que o processo interacional incentiva a troca de informações entre os aprendizes, favorecendo a negociação, e, também, que os aprendizes utilizaram estratégias de mediação para realizar as suas negociações. Os aprendizes receberam *input*

modificado e tiveram mais oportunidades para a produção de *output* compreensível. (*ibidem*, p. 291)

As interações e mediações que ocorriam em situações de atividade no período em que Nina estava no PEI contribuíram muito para sua autonomia dentro da escola. Em nossa entrevista, Vânia explica que, quando Nina entrou no programa, elas tinham dificuldades de se comunicar, e que eram os colegas que intermediavam suas conversas com a aluna quando ocorriam problemas de compreensão:

Pesquisadora: Assim, as crianças ajudavam?

Vânia: É isso que... que eu já ia fa/ eu tinha muita ajuda dos meninos... com os meninos a comunicação dela era mais fácil... aí... acabava que os meninos vinham fazendo a tradução: “Ela quer ir ao banheiro!”... “Ela quer comer!”... “Ela quer ir embora!”... “Ela não quer ficar!”... agora ela já se faz entender... mas... no início... usava-se muito essa parte: ela mesmo com o gestual ou então **os me/os colegas que serviam de intérprete.**

P: Eles davam um jeito de entender o que ela queria falar... né?

V: Davam um jeito de fazer ela se comunicar

Queremos ressaltar a importância de se promoverem interações entre os alunos imigrantes e seus pares nacionais: a vontade de comunicar-se, de divertir-se, de relacionar-se com os colegas motivou e impulsionou Nina a desenvolver suas habilidades para interagir oralmente em português.

\*\*\*

Neste capítulo, descrevemos a política linguística implementada pela escola focalizada para o acolhimento de Nina, incluindo as ações de acolhida à estudante imigrante e as aulas de PLAc, e discorremos sobre a aproximação entre alunos estrangeiros e alunos de inclusão. Em seguida, apresentamos o PEI, projeto essencial no desenvolvimento social e linguístico de Nina. No capítulo 4, a seguir, analisaremos os impasses e os desafios na realização dessa política linguística, teceremos propostas para aprimorá-la e esboçaremos algumas conclusões.



## **CAPÍTULO 4 - A POLÍTICA LINGUÍSTICA DE ACOLHIMENTO A NINA: IMPASSES, DESAFIOS E PROPOSTAS**

As ações tomadas pela escola de Nina demonstram que a falta de apoio do poder público para orientar o atendimento a estudantes imigrantes, levando-se em conta suas especificidades linguísticas e culturais, não impediu que fosse desenvolvida uma política de acolhimento. A busca, junto a uma Faculdade de Letras, de um professor que lhe ensinasse português, a confecção de um dicionário ilustrado com o vocabulário escrito em árabe e em português, a alteração do idioma do computador que a irmã mais velha de Nina utilizava na escola do português para o árabe são exemplos de ações tomadas – ou permitidas – pelos educadores da escola em relação ao uso da língua minoritarizada – o árabe – na escola onde Nina, sua irmã e sua tia estudavam.

Neste capítulo, buscaremos analisar a política linguística adotada pela escola para o acolhimento de Nina, com vistas a contribuir para o fortalecimento dessas ações, bem como para a estruturação de políticas linguísticas em prol de crianças imigrantes matriculadas no Ensino Básico brasileiro.

### **4.1 Falta de políticas linguísticas oficiais de PLA/PLAc na Educação Básica**

Um impasse que compromete a implementação de políticas linguísticas adequadas para o acolhimento de alunos que não têm o português como primeira língua, sejam eles brasileiros ou imigrantes, é a falta de políticas oficiais voltadas para o fortalecimento desse atendimento. Como vimos, alguns documentos que regem a educação no Brasil – a exemplo do CBC de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2008) – partem do pressuposto de que todo estudante matriculado no Ensino Básico brasileiro fala português e não oferece orientações às escolas e educadores para o atendimento aos estudantes imigrantes ou estudantes brasileiros cujas línguas são minoritarizadas – línguas indígenas, de imigração e Libras. Ainda que se garanta o acesso de crianças e adolescentes em idade escolar às escolas brasileiras, não há nenhuma garantia de que a formação acadêmica e profissional dos alunos pouco proficientes em português possa, de fato, se realizar permitindo o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), conforme delibera o artigo 205 de nossa Constituição.

Dentre outras evidências, a falta de visibilidade que cerca os imigrantes que não têm o português como língua materna e estudam nas escolas brasileiras é percebida

quando se leva em conta a) a pouca preparação dos graduandos de diversos cursos de licenciatura para trabalhar em cenários sociolinguisticamente complexos (CAVALCANTI, 2013), b) a baixa oferta, nos cursos de Letras, de disciplinas cujo foco seja a formação de professores de PLA, c) a falta de orientação dos órgãos do Estado às escolas sujeitas a receber alunos cuja língua materna não seja o português, d) a ausência de referência em documentos oficiais que regem a educação a alunos do Ensino Básico falantes de outras línguas.

Exemplos de documentos governamentais no âmbito da educação são, a nível federal, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e, a nível estadual, o Currículo Básico Comum (CBC) (MINAS GERAIS, 2008). O primeiro CBC em Minas Gerais, implementado em 2005, teve como objetivo reformular os currículos da Educação Básica, alinhados aos mesmos princípios dos PCNs. Se os PCNs, do MEC, apontam o caminho a ser seguido pelas escolas, o CBC se propõe a ir além e detalha o trabalho que pode ser realizado pelo professor com seus alunos.

Conforme já salientamos no tópico 2.3, observamos no CBC de Minas Gerais de 2008, que trata das diretrizes para o ensino da disciplina Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de 6<sup>a</sup> a 9<sup>a</sup> série, o pressuposto de que todo estudante do Ensino Fundamental da escola brasileira “já utiliza a língua portuguesa cotidianamente” (MINAS GERAIS, 2008, p.10) e tem intuições próprias de falantes desse idioma, o que evidencia que não só os estudantes imigrantes estão sendo desconsiderados pela legislação educacional, mas também aqueles que nasceram no Brasil e são falantes de outras línguas.

O mito de que o Brasil é um país monolíngue apaga a heterogeneidade linguística constitutiva do país. Como aponta Oliveira (2000), havia cerca de 1078 línguas faladas no Brasil, em 1500, e a estimativa é que hoje sejam faladas cerca de 170 línguas em nações indígenas, além de 30 outras línguas faladas em comunidades de descendentes de imigrantes. Ao contrário do que se pode pensar, a hegemonia do português em relação a outros idiomas não se deu de forma natural, mas à custa de uma série de medidas coercitivas tomadas para restringir ou impedir o uso de línguas minoritárias. Como exemplo dessas medidas, vejamos um trecho do Diretório dos Índios, de 1758, que estabeleceu a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa nas escolas:

(...) será hum dos principaes cuidados dos Directores, estabelecer nas suas respectivas Povoaçoes o uso da Lingua Portugueza, não consentindo de modo algum, que os Meninos, e Meninas, que pertencerem ás Escólas, e todos aquelles Indios, que forem capazes de instrucção nesta materia, usem da Lingua propria das suas Naçoens, ou da chamada geral; mas unicamente da Portugueza, na forma, que Sua Magestade tem recõmendado em repetidas ordens (...) (Directorio, p.3-4, cap.6. *apud* OLIVEIRA, 2000, p.84).

Se o Diretório dos Índios proíbe o uso de línguas indígenas nas escolas, outros documentos atestam a proibição do uso de línguas de imigrantes nas escolas brasileiras e em outros espaços públicos, sobretudo no período do Estado Novo (1937-1945), quando houve uma forte repressão ao uso de tais línguas, em especial do italiano e do alemão, nos estados do sul do país. Nesse período, contabilizavam-se 644.458 falantes de alemão e 458.054 falantes de italiano, que utilizavam tais idiomas cotidianamente. Para reprimir e impedir o uso dessas duas línguas, foram ocupadas e desapropriadas escolas comunitárias e, dentro das escolas, as crianças eram estimuladas a denunciar seus pais, caso falassem alemão ou italiano em casa, criando uma atmosfera de terror nessas comunidades (OLIVEIRA, 2000). Mais recentemente, atestam-se medidas coercitivas para limitar o uso do alemão em escolas brasileiras, como um decreto municipal baixado em 1989 pelo prefeito de uma cidade do Rio Grande do Sul, que proibiu o uso da língua germânica em salas de aula do município (ALTENHOFEN, 2004, p. 89).

Dar visibilidade à heterogeneidade linguística constitutiva do país é essencial para a implementação de políticas linguísticas no Ensino Básico. Daí a relevância de pesquisas como esta, que trazem para o centro das investigações questões que envolvem crianças falantes de outras línguas dentro de nossas escolas, em especial as imigrantes, como Nina, que comumente não usam o português na vida cotidiana quando ingressam na escola brasileira.

Outra evidência da falta de visibilidade que cerca os estudantes imigrantes nas escolas brasileiras é a falta de apoio às escolas onde tais alunos são matriculados. A diretora afirma que muitas das ações implementadas no acolhimento de Nina foram caso de “tentativa e erro” por falta de orientação, conforme trecho da entrevista a seguir:

Pesquisadora: Tem alguma coisa que você queria acrescentar sobre sua experiência como diretora de uma escola de ensino fundamental com alunos estrangeiros?

Rita: Olha... eu vejo que foi muito interessante pra mim... isso assim... considerando **um verdadeiro desafio**... e eu não acredito que vai parar por aqui não... a nossa escola vai estar sempre recebendo estrangeiros... até pela sua localização... próxima a [nome da

universidade]... a gente também é aberto a essas diferenças... o dificultador que eu vejo é que **quando recebemos esses alunos... nós ficamos perdidos... nós ficamos perdidos... nós não temos... se não procurarmos... nós não temos apoio... principalmente na alfabetização... começa por aí... nós não temos nenhum apoio... a gente vai muito pelo empirismo e e através de ensaios e erros... é por aí... porque a gente não tem nenhuma metodologia para isso... então é bom um desafio... mas é preciso ter uma base para resolver o desafio... e nós não temos a base para isso...então eu sinto que a gente matricula o aluno e ele está matriculado... apenas... o que vem para gente é a documentação dele... o que a gente recebe é isso**

[Pausa, ouvem-se falas ao fundo]

P: Tem algum comentário ou alguma sugestão que você gostaria de dar sobre essa pesquisa que eu estou fazendo? Sobre essa questão da inclusão da aluna estrangeira nessa escola de educação fundamental? [...]

R: Eu queria... talvez até já tenha sugerido isso no meio do caminho... mas não sei se a gente conseguiu atingir ao professor... mas eu gostaria que tivesse algum apoio não só para o aluno mas também para o professor... e talvez até mesmo dentro da escola... porque o professor... é uma opção também sair... mas dentro da escola... para fazer parte da [rotina] do professor que ele tem um horário fora de sala de aula... pra facilitar ao máximo para ele poder envolver mais... mas não adianta muito para o professor adianta para o aluno... porque o professor fica sem apoio... então eu gostaria de ver a possibilidade de formar um grupo de estudo... eu não sei o quê... algo que pudesse apoiar O professor... porque eu acho que ele estaria mais aberto para trabalhar com essas diferenças

P: Você diz assim... se houvesse um curso de formação do professor ESPECÍFICO que vai atender a criança estrangeira e que de preferência que esse curso fosse dentro do espaço escolar... ou depois da aula... ou num horário livre que o professor tenha?

R: ISSO... Porque mesmo que isso acontecendo na faculdade eu acho ótimo... até deve ter... não sei se tem... mas quando você já oferece aquilo já de PERTO... próximo ao professor ele pensa muito menos em não querer

P: É muito mais fácil ele aderir a um curso se já está dentro de espaço dele...

R:

[Com certeza

P: Ainda que ele vá tirar um tempo que às vezes ele não tem tanto tempo livre

R:

[Exatamente

P: Porque assim só o deslocar... o estacionar... complica um pouco...

R: Complica... nossa... seria um ganho até para a escola um ganho... eu vejo a possibilidade por aí... não vejo outra possibilidade tão repentina não...

P: E é uma coisa urgente né, Rita?

R: **URGENTE... é urgente... é como eu estou te falando... nós não vamos parar de receber o estrangeiro...** não... nós temos que colocar no nosso currículo já... e é uma coisa legal ter o estrangeiro dentro da escola... você trabalhar estudar conhecer culturas diferentes... [...]

Em entrevista, a diretora, Rita, a professora regente, Andréa, e a coordenadora do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, Júlia, revelam que não tiveram nenhum tipo de suporte oficial para orientar o atendimento a Nina e a suas irmãs, conforme os trechos transcritos a seguir:

Pesquisadora: Você recebe ou recebeu algum apoio já estruturado ou em planejamento da Secretaria de Educação ou de algum outro órgão de como atender e conduzir ...

Rita: Não... não... isso... a gente... **a gente fica aqui meio isolado** nisso... eh:: são tentativas mesmo... busca... iniciativa **de professor...** sabe... esforço... mas **a gente não tem sistematizado nada... não**

Pesquisadora: Em relação... quando ass/eh:: eh... essas formas que você encontrou para lidar... para avaliar... para comunicar... você teve alguma ajuda da secretaria de educação ou de algum outro órgão?

Andréa: Olha **não tive nenhuma ajuda formal da Secretaria de Educação.**

Pesquisadora: É/como... você como coordenadora... você recebe algum tipo de apoio... assim... estruturado de... do processo de planejamento... da secretaria de educação... pra atender um estrangeiro?

Júlia: Tem um... não... **pra atender o estrangeiro... não**

Rita corrobora que a política de atendimento é resultado do empenho e criatividade dos educadores, que não contam com nenhuma orientação sistematizada. Desde a chegada de Nina, de sua irmã e de sua tia à escola, os educadores buscaram alternativas para lhes oferecer uma recepção calorosa e, posteriormente, um atendimento que favorecesse o aumento da proficiência em português e a integração às atividades desenvolvidas na escola.

Andréa e Júlia confirmam que não receberam apoio oficial para orientar a recepção das novas alunas sírias e se mostram gratas com a possibilidade de contar com o apoio voluntário da acompanhante pedagógica da Regional de Ensino da época – responsável por outros serviços em escolas da região – que estabeleceu os primeiros contatos com Nina, em árabe.

Andréa: Eu tive uma ajuda da acompanhante da... acompanhante da... da regional na época... que ela teve o interesse... até porque ela é de ...

P: A [nome da profissional]... né?

A: A [nome da profissional]. Ela é de origem Síria... e ela sabe um pouco ára/falar um pouco árabe... e no início ela deu uma ajuda... né... no sentido de explicar pra Nina algumas coisas... aquelas questões lá do início que eu falei que... de explicar para ela... né... ensinar ela até a

pedir ... ir ao banheiro... beber água aquelas coisas básicas... mas bem no início e bem pontual... foi uma ajuda que a [nome da profissional] deu... mas **eu não senti... não tive nenhuma ajuda formal por parte da Secretaria de Educação**

**P: E nem de nenhum outro órgão?**

**A: E nem de nenhum outro órgão**

Júlia: Mas é aquela coincidência... né? A [nome da profissional]... que era acompanhante pedagógica ano passado... **ela também vinha de uma história de uma família que veio da Síria pra cá... que tinha a língua á... tem a língua árabe presente...** então ela já tinha feito um resgate da cultura dela... né? Cultura do pai dela... que o pai dela é árabe... de... aprender o árabe. Então ela... realçou essa vontade dela de... né... de poder fazer uma... uma interseção. Até... a tia da [nome da profissional] foi professora do [nome da escola] e... e veio um dia aqui pra se apresentar... pra mostrar que ela também falava a língua á... o árabe... né? Que ela também veio numa uma condição de imigrante pro Brasil...

Vale ressaltar que, na ocasião em que chegaram à escola, como observamos na fala de Júlia e Andréa, o idioma que funcionou como língua de acolhimento das estudantes sírias foi o árabe, e não o português. Tal constatação vai ao encontro da reflexão de Bizon e Camargo (2018) – que falam de “acolhimento em línguas” em detrimento de “língua de acolhimento”, no singular (*ibidem*, p.717) – de que não podemos considerar que só uma língua, a língua do país de destino do imigrante, seja considerada no processo de acolhimento.

A política de acolhimento da escola pautou-se em iniciativas individuais da diretora, da coordenadora da Regional, da professora e da coordenadora, que propuseram e desenvolveram as ações que descrevemos no capítulo 3. Essas iniciativas foram de grande valia para promover a autonomia de Nina na escola, mas precisam caminhar junto a políticas linguísticas oficiais, conforme argumenta Andrade (2009):

Sem o devido apoio, adaptação, preparação da própria SEDF, Universidade ou até mesmo do MEC, torna-se inviável para a escola desenvolver quaisquer projetos que atendam satisfatoriamente as necessidades desses alunos que são inseridos na rede de ensino do DF. (p.120)

Uma reportagem veiculada no jornal *O Tempo*, em junho de 2016 (SOAREZ, 2016), relata que, no município de Contagem, localizado na área metropolitana de Belo Horizonte, foi delegada a cada unidade escolar a responsabilidade de desenvolver todo o trabalho para a integração de seus estudantes estrangeiros. De acordo com a publicação, as alternativas encontradas para promover o aumento da proficiência em português dos alunos haitianos foram colocá-los durante um mês em uma turma de alfabetização e,

posteriormente, reavaliá-los; oferecer aulas de reforço para estrangeiros, ministradas por uma educadora da escola; ou viabilizar ajuda de alunos haitianos mais proficientes em português aos novatos.

Como vimos, os educadores da escola onde Nina e suas irmãs estudavam e da escola focalizada na notícia do jornal *O Tempo* buscaram desenvolver ações para promover o aumento de proficiência em português de seus alunos estrangeiros. Entretanto, nem sempre as escolas têm se empenhado em trabalhar a integração desse grupo de alunos, conforme relatado em uma reportagem veiculada no site oficial do Estado de São Paulo, em 2017 (BRANDALISE, 2017). A reportagem mostra que um grande contingente de alunos estrangeiros matriculados nas escolas da capital<sup>30</sup> e do estado tem sido encaminhado a unidades de saúde para avaliação psicológica, sobretudo em bairros com grande número de imigrantes. A proporção de encaminhamentos de alunos imigrantes da rede municipal e estadual de São Paulo a unidades básicas de saúde (UBSs) para avaliação médica e psicológica é muito maior do que entre os demais alunos. Em uma determinada escola, 18 dos 30 alunos imigrantes matriculados foram encaminhados a um psicólogo.

Dentre os motivos alegados para justificar o isolamento de alunos imigrantes na escola, as dificuldades para participar das aulas e para avançar nos conteúdos ensinados são citados personalidade desafiadora, distúrbios de aprendizagem e transtornos do espectro autista, o que motivava o encaminhamento de tais estudantes a psicólogos e psiquiatras. A menina síria, H., citada na reportagem, estava há quatro meses em São Paulo com sua família, quando recebeu de sua professora um pedido de avaliação psicológica – a suspeita era de que a aluna tivesse dislexia, *déficit* de atenção e deficiência de aprendizagem. Após temer nunca ser capaz de falar e escrever em português, a menina concluiu: “não sou burra, eu só não sei a língua!”. Em seguida, deixou a escola, para onde só retornou após frequentar por um ano um curso de português como língua adicional.

Acreditamos que essa propensão à patologização dos estudantes imigrantes é, em certa medida, um reflexo de um sistema educacional que, com frequência, se isenta de suas próprias responsabilidades. Atribuir patologias às crianças e aos jovens alunos imigrantes para justificar seu isolamento durante as aulas é atribuir-lhes um estigma a mais, além do de ser um estrangeiro, um estranho. Sem o reconhecimento da existência

---

<sup>30</sup> É no município de São Paulo que se concentra o maior contingente de imigrantes no Brasil.

de problemas advindos das diferenças linguísticas e culturais dos alunos estrangeiros, esse grupo pode ser delegado à invisibilidade (ANDRADE, 2009, p. 119).

Outro exemplo de falta de preparo na recepção de alunos estrangeiros ocorreu com a irmã de Nina, Tânia. Ao perceber que a jovem estava com problemas na habilidade escrita, sua professora de português pediu-lhe que buscasse ajuda na Faculdade de Letras onde eu estudava. Tânia mostrou-me o bilhete que sua professora havia escrito em seu caderno de português e me perguntou onde ficava a referida Faculdade, instituição que não oferecia, na ocasião, nenhum curso com esse propósito. Entendi que a professora de Tânia, sem poder contar com o apoio de algum profissional que pudesse ajudar a ela e à aluna, pediu que esta buscasse um atendimento, sem mesmo verificar se ele efetivamente existia.

O encaminhamento de Tânia a um curso inexistente, assim como o dos estudantes da cidade de São Paulo às UBSs, parece decorrer da falta de orientações aos educadores sobre como lidar com os estudantes pouco proficientes em português. É essencial que as instâncias superiores que regem o sistema educacional brasileiro assumam suas responsabilidades para trabalhar com alunos que não têm o português como língua materna, já que não é possível que os educadores de uma escola assumam sozinhos o trabalho de integração de seus alunos estrangeiros.

Mesmo com todo o empenho dos educadores, são necessárias políticas linguísticas que, dentre outras ações, sejam voltadas para a formação e a contratação de professores de PLA e de variadas disciplinas que sejam sensíveis às diversidades culturais, valorizem a cultura do estrangeiro e promovam diálogos interculturais dentro das escolas.

Passamos agora à discussão dos desafios envolvidos na política linguística implementada para o acolhimento a Nina.

#### **4.2 Desafios na política linguística de acolhimento a Nina**

Nesta seção, discutiremos os desafios encontrados na política linguística de acolhimento a Nina, entre eles, o discurso da falta; a invisibilidade; a exposição da aluna; a comunicação entre a escola e sua família; e a aprendizagem da língua de acolhimento sem o apagamento da língua materna.



#### 4.2.1 Discurso da falta

Os refugiados são frequentemente vistos como pessoas carentes de recursos materiais e imateriais. Lubkermann (2008) afirma que o migrante carrega um *pacote de perdas* e, como exemplo dessas perdas, cita a falta “de redes de capital social, de bens econômicos e materiais, de direitos políticos e legais” (*apud* AYDOS, 2010, p.58).

Acreditamos que essa associação de Nina a um pacote de perdas motivou um movimento que surgiu espontaneamente em sua sala, no primeiro semestre de 2016. Os colegas passaram a levar para a escola brinquedos, materiais escolares, sapatos e roupas para presentear Nina, até que sua professora pediu que cessassem as doações, já que não havia mais onde guardar tantas coisas. Ainda que a estudante imigrante estivesse precisando de alguns desses objetos doados, situações como essa possivelmente colocam a aluna e sua família na posição de vítimas. Na ocasião, perguntei-me se não haveria dentro da comunidade escolar outros membros mais necessitados do que Nina, que não estavam sendo contemplados por esse tipo de mobilização. Acreditamos que as intenções de quem se envolveu nesse movimento são boas, mas que podem ter contribuído para que Nina e sua família fossem vistos como *diferentes* e, de alguma forma, promovido certa segregação de Nina dentro da escola, e não sua integração.

A visão do refugiado como vítima do processo migratório, como “desamparado” (AYDOS, 2010), a quem se deve favorecer, cuidar, proteger, “pode, mais do que ajudar, firmar os aspectos que os diferenciam dos nacionais, fazendo-os sentirem-se como *estrangeiros*, no sentido de *alheios* à sociedade de acolhimento” (LOPEZ, 2016, p.176). A vitimização atribuída a Nina pode ser observada no trecho da entrevista com Júlia, transcrito a seguir:

Pesquisadora: Não né? Tá certo... Que que você sentiu... assim... quais foram os desafios pra você de coordenar um ciclo com uma aluna estrangeira? E com... uma língua distante do português  
Julia: Uma expectativa né... assim... de conhecer a criança... de ver como que... ela... ela está né... vindo de um país assim... **arrasado por uma guerra... muito cruel...** esse desafio assim mesmo de se comunicar com uma pessoa que ...que já tem uma bagagem cultural... que já vem de uma história assim... eh: **trágica** né? DE de vida...

Apesar de a minha pergunta chamar atenção para o fato de Nina ser falante de uma língua estrangeira, a primeira característica da aluna apontada na fala de Júlia foi o fato de a aluna ter uma história trágica, associação que se deveu, provavelmente, ao fato de Nina ser uma menina que veio ao Brasil em situação de refúgio.

O discurso da falta pode deixar marcas em várias outras práticas, como nos atendimentos voltados para alunos com deficiências ou com dificuldades no processo de alfabetização, nos quais Nina foi incluída em sua escola. Esses agrupamentos acabam por vincular uma estudante imigrante a deficiências e/ou problemas, como ocorreu também com a menina síria H. (BRANDALISE, 2017), citada na seção anterior. Nina e H. são falantes de uma língua tipologicamente distante do português e a falta de políticas que sustentem um trabalho com suas diferenças linguísticas e culturais compromete a participação das alunas nas atividades dentro da escola. O grande número de encaminhamentos, por parte de algumas escolas, de crianças imigrantes falantes de outras línguas às UBSs, conforme relatado na matéria jornalística (*ibidem*), é mais uma evidência do discurso de falta que envolve a população imigrante, em especial, os refugiados.

Outro exemplo de “falta” associado aos estudantes estrangeiros pode ser observado na associação de Nina como sendo uma aluna de quem não se deve esperar um bom desempenho escolar. Vejamos no trecho a seguir o comentário de Andréa, sua professora.

Pesquisadora: E ela... a Nina... ajudava também? De alguma forma a turma... os colegas... a condução da aula?

Andréa: Olha... ela ajudou em vários aspectos... eu acho que uma das coisas que ela ajudou é que eu sempre acho que... que o novo... diferente... né... essa coisa da... do heterogêneo... do diferente ela enriquece muito a aula... então eu acho que para a turminha dela... principalmente a do ano passado eles tiveram uma... eh:: é uma experiência muito diferente para eles e muito enriquecedora... né... e ela... como ela gosta de estudar e ela tem facilidade para aprender ela serviu muitas vezes de referência para os meninos... os meninos me **falavam “Nossa mas a Nina já terminou?”... então quer dizer... se até a Nina já terminou... eu tenho capacidade... né... então ela... ela... os meninos usavam muito ela pra... eu acho que como até uma referência... olha ela tá vencendo as dificuldades dela... e a gente conversava muito sobre isso... né... que a gente pode superar as dificuldades na medida que a gente... é... tem interesse... se dedica... né... como ela se dedicou**

Essa baixa expectativa em relação ao desempenho dos alunos imigrantes e refugiados pode resultar em uma iniquidade na formação acadêmica e profissional desse grupo de alunos em relação aos seus colegas nacionais. É importante que os educadores se atentem a esse comportamento para que tais estudantes não sejam referidos como vítimas de uma condição – a imigração – que lhes impõe um baixo aproveitamento escolar. Visando vencer essa falta de equidade, Carlos, tio de Nina, propõe que os

professores não sejam condescendentes com os alunos estrangeiros, conforme trechos transcritos a seguir:

Pesquisadora: Você acha que alguma outra coisa seria importante para a escola fazer para ajudar a Nina a aprender mais português?

Carlos: [...] tem que **deixar ela um pouquinho... estudar um pouquinho pesado para ela caminhar com amigos dela...** mas o Nina já passou... acho que coisa de ajuda... você ajudou ela; então... ela já passou isso aqui... agora tá caminhando com amigos dela tranquilo

P: E você acha que seria bom o professor dentro de sala cobrar um pouco mais dela?

C: Isso... exatamente isso que tem que fazer. Eu fui lá uma vez na escola... eu falei pra minha irmã... pra Kátia... pra minha irmã outras pessoas... todos no **família... cobra eles mais...** não deixa eles igual brasileiro... porque brasileiro ele normalmente ele nasce no Brasil... já sabe falar e escrever... tal... tal... vai aprender tudo. Mas **tem que cobrar o estrangeiro um pouquinho mais... não deixar folgado para ele aprender rápido que é para caminhar direitinho né... porque se deixar ele folgado... ele vai ficar atrasado**

P: E você acha que isso quem deve fazer é o professor dentro de sala... ou um professor como eu hoje dou aula para a Nina... um professor pro estrangeiro que deve cobrar mais ou você não sabe?

C: Não... eu acho o professor dentro da escola... tem que cobrar mais... o professor fora... igual você fora da aula... esse aqui completa que que ela está precisando... mas... **dentro da escola... o professor tem que cobrar mesmo... porque não pode deixar ele. Ah... ele não escreveu... por exemplo... não sei como chama isso aqui... você dá uma ...**

**P: Uma prova... um para casa ...**

**C: É... uma prova na em casa... né... se ela voltou sem escrever... tem que cobrar dela... não falar: “Esse estrangeira não sabe... vou deixar. Não!**

Carlos chama a atenção para a necessidade de cobrar do aluno estrangeiro um progresso na aquisição da língua portuguesa e dos conteúdos avaliados nas diversas disciplinas. Sem isso, em sua opinião, o aluno estrangeiro estará sempre atrasado em relação a seus colegas.

Em oposição ao discurso da falta dentro das escolas em relação aos estudantes refugiados, concordamos com Martuscelli (2014), que afirma a importância de combater a visão do refugiado – e, acrescentamos, dos imigrantes de maneira geral, bem como de membros de outros grupos minoritarizados – “como vítimas que dependem de algum benfeitor seja ele governos ou agências humanitárias para falar por eles” (p. 284). Segundo a autora,

[...] para proteger uma criança de maneira integral, faz-se necessário garantir que ela possa se expressar, que suas considerações sejam de fato escutadas e consideradas e que ela possua espaços participativos para se desenvolver.

Em contraposição ao discurso da falta, é importante valorizar situações em que a menina tem desenvoltura para agir com autonomia, sem depender da ajuda de outras pessoas e em que suas diferenças linguísticas e culturais não são vistas como um problema. Vejamos alguns exemplos apontados por Andréa:

Pesquisadora: Em que situações você acha... assim... que a falta do português pra Nina não foi um problema porque algumas coisas ela conseguia se virar... né? A falta do português criou alguns problemas... mas ela teve facilidades também?

Andréa: Teve... **MUITA** facilidade de comunicar com os colegas... isso eu achei **INCRÍVEL**... assim... como que as brincadeiras são universais mesmo... né? **Então ela comunicou desde que ela chegou... ela já comunicou muito bem com os colegas... ela participava das brincadeiras no recreio... né... ela conseguia relacionar bem com os colegas que também receberam Nina muito bem...** né então acho que a facilidade dela foi nessa comunicação

A professora de Nina destaca que, desde que a aluna chegou à escola, apresenta facilidade para comunicar-se com os colegas. Observamos também, em trecho de nossa entrevista com uma das amigas de Nina, Cristina, que a colega não atesta dificuldades de comunicação com Nina, nem mesmo na ocasião de seu ingresso na escola.

Pesquisadora: Quando vocês se conheceram... você achava difícil brincar com ela porque ela não... ela tinha dificuldade no português?

Cristina: Não... **a gente... a gente comunicava...** mas eu não lembro como... **a gente ficava na boa conversando**

P: Tá... então você não lembra de ser difícil conversar com ela não?

C: Não... não era difícil... **ela sabia algumas palavrinhas... a gente conversava... normal... comum**

Pesquisadora: Você acha que hoje a Nina precisa de ajuda pra fazer alguma coisa na escola por causa de limitações com o português?

Cristina: Não... ela já tá **ÓTIMA** no português

P: Você acha que a escola ou os colegas podem fazer alguma coisa para ajudar ela no português?

C: Não...

P: Ela não tá precisando... né?

C: **Não... nem um tiquinho**

Esse diálogo revela que sou eu, a pesquisadora, que me ateno ao discurso da falta em minhas perguntas que, referindo-me a Nina como aquela que “tinha dificuldade no português”, com quem poderia ser “difícil conversar” e que poderia precisar de ajuda para comunicar-se “por causa de limitações com o português”. Cristina foge a esse discurso e não faz menção a dificuldades de comunicação com Nina, deixando claro que desde que se conheceram as duas ficavam “de boa, conversando”. A seguir, Cristina reconhece que o repertório inicial de Nina era limitado, ao afirmar que ela “sabia

algumas palavrinhas”, mas não usa nenhuma palavra que possa sugerir a ideia de que com poucas palavrinhas não seria possível elas estabelecerem uma conversa normal.

Além da valorização de situações em que a estudante síria age com autonomia, devem ser destacadas os momentos em que ela tem algo a contribuir com os colegas, em que ela pode ensinar. Ao relatar a motivação para se tornar amiga de Nina, Cristina revela que foi o interesse em aprender a brincar com “aquele brinquedo de corda” que a levou a se aproximar de Nina. A imigrante não foi, então, significada por Cristina como aquela a quem falta algo, e sim como aquela que tem a oferecer.

Pesquisadora: E vocês são colegas há quanto tempo... Cristina?

Cristina: Quando ela chegou... aí eu ficava assim: “Ah... só porque ela veio de outro país não quer dizer que eu tenha que ser amiga dela”... mas aí ela... sabe aquele brinquedo de corda? aí ela começou a brincar e eu perguntei como que brincava... então ela me ensinou... aí até isso... aí a gente começou a ficar amiga

Nina participava das atividades com os colegas não só fora da sala de aula, mas também dentro de sala, quando suas contribuições eram percebidas em atividades simples, como buscar material para sua professora e também ajudar os colegas a realizar atividades que ela já havia aprendido. Vejamos o que diz a auxiliar de inclusão, Vitória, nos trechos de nossa entrevista, a seguir:

Pesquisadora: E ela sempre gostou de ajudar em outras coisas... mesmo Andréa... né... a apagar um quadro...

Vitória: Era... ela... ela tem isso... ela sempre foi... eu achei... assim... ela... eu achava ela muito carinhosa... muito prestativa... eu falava que eu tinha que ir ao banheiro para pegar... às vezes... um papel para poder tá limpando o João... **ela mostrava interesse de querer ajudar...**

**P: De buscar pra você... né... ou com você.**

**V: É... às vezes... até mesmo de... ah... um material com Andréa... alguma coisa assim pro João. [...]**

Pesquisadora: E você sentia que ela queria participar das coisas? Ela ajudava os colegas de alguma forma?

Vitória: Ajudava... ela ajudava muito o João.

P: É?

V: Quando eu saía pro meu horário de café... quando eu saía... e ela sentava na nossa frente... e eu saía... eu lembro que ela chegava... ela: “Vitória... é... eu ensinei João a fazer isso”... Só que... ainda ela falava... “João não quis me ajudar” e virava e fazia assim... ó.

P: Ficava brava

V: É... ficava brava. **Ela ajudava muito... não só ele...** mas como os meninos também que ela tinha muita proximidade porque **ela mostrava muito interesse...** mas o negócio dela era mais a matemática... não sei se ainda é... hoje em dia.

Reproduzimos, a seguir, trechos de outras entrevistas, nos quais o repertório cultural e linguístico de Nina favoreceu o estabelecimento de diálogos interculturais, promovendo, assim, um enriquecimento no conteúdo partilhado durante as aulas.

Pesquisadora: Você falou que principalmente o ano passado que foi enriquecedor a presença dela lá... em que aspecto assim? Para falar da Síria... para pensar num outro país... em quê?

Andréa: É... exatamente... para poder... pros meninos **entenderem** que ela... e a realidade... né... da Síria que é uma realidade de guerra... a gente conversou muito sobre isso.

P: Vocês conversaram em sala sobre isso

A: Conversamos sobre isso... né... os **meninos falaram... começaram a ter mais interesse... vinham me contar que tinham visto no Fantástico que mostrou a terra da Nina... né**

**P: Que interessante**

A: **E** a Nina... só que assim... ela estava com muita dificuldade ainda na língua... mas mesmo com o pouco que ela falava... ela contava algumas coisas pros meninos... né... da realidade dela lá... que... da bomba que caiu na escola dela... né... e do medo que eles tinham... agora... a Nina também é uma menina tímida... então esse ano... que já é o segundo ano dela aqui e na minha turma... eu estou sentindo que ela está se soltando mais e ela tá... é... como ela tá aprendendo mais a língua também... eu estou pensando em explorar mais com ela essa questão da história dela... dela contar mais sobre a história dela para os colegas. Porque ano passado ela contava... mas timidamente e a dificuldade com a língua... né... então ficou um pouco difícil... mas mesmo assim enriqueceu... nós fizemos... é... **nós localizamos a Síria no mapa... isso ajudou os meninos a entender mais sobre os continentes... os países... né**

P: Achei muito legal

A: [A bandeira da Síria...]

P: **Achei muito legal os meninos trazerem notícias que eles tinham visto e começaram a prestar atenção... Que era o país dela...**

A: [É... eles começaram a trazer essa conversa pra sala... notícias que eles tinham ouvido... né... viveram com el... viveram um pouco mais disso... que talvez é uma coisa que estaria muito distante deles... então acho que enriqueceu nesse sentido para eles... culturalmente... né

Conforme esse trecho da entrevista com Andréa, as aulas se tornaram mais ricas com a presença de Nina, o que seria um conteúdo distante passou a ser vivido pelos alunos. Os colegas da menina também se interessaram em aprender algumas palavras em árabe e quiseram ensinar português para Nina para que pudessem comunicar-se melhor. É o que podemos verificar em dois trechos, transcritos a seguir, da entrevista com Vânia, coordenadora do PEI e com Júlia, coordenadora pedagógica da série de Nina:

Pesquisadora: E você sabe como é que os colegas entendiam ela?

Vânia: Olha... eu sin/eu não s/eu não... essa informação eu não posso te dar... não... assim... mas eu sei que a Andréa fez um trabalho com os

meninos dentro de sala muito forte nesse sentido de conhecer a Síria... de...os hábitos... a língua... algumas palavras... e eu sei que o combinado entre eles foi **que eles iam ensinar ela português e ela ia ensiná-los algumas coisas em árabe... e eles fizeram muito bem essa troca com... entre elas...** então... esse trabalho que a Andréa fez com ela em sala de aula ajudou muito na comunicação dela com os colegas... porque eles não... tipo assim... desistiam porque ela não sabe falar português... ao contrário... eles investiam nessa troca para que **ela aprendesse falar e em contrapartida tivesse ensinando pra eles algumas ou ou... palavrinhas.**

Júlia: (...) e os meninos curiosos e tudo... e aí a gente combinou que ficaria assim... que... como todas as crianças ficaram MUITO curiosas pra entender a língua... pra aprender... **aí a Nina ensinou pra eles o alfabeto... árabe... ensinou pra eles algumas palavras que tem... palavras a ver com... se cumprimentar né... *Salaam Aleikum* e outras né... de... de ... de cumprimento normal né...** que até mesmo na língua estrangeira que a gente aprende... e aí... eh:: e fazer um dicionário ilustrado. Como **os meninos estavam ansiosos de aprender a língua dela e também que ela aprendesse o português pra eles poderem se comunicar...** pra contar as histórias dela... aí cada grupo ficou de trazer figuras... e aí a gente montou um... um alfabeto ilustrado

Pesquisadora: Que legal... ahã

J: Aí as figuras e as palavras e aí ela ia com... transferindo... fazendo tipo um dicionário... né... colocando em árabe o que ela aprendeu...

A partir dos trechos transcritos de entrevistas com diferentes membros da escola, vimos que houve oportunidades para trazer para sala de aula informações sobre a cultura e a língua materna de Nina. A presença de Nina em sala também promoveu outras discussões sobre a cultura na Síria, como atesta Andréa, em trecho da entrevista a seguir:

Pesquisadora: Eu acho que a gente pode procurar saber diferenças assim... qual que é o papel da mulher na sociedade... se é comum a mulher mãe trabalhar fora ou não... né... saber como que é a cultura e a história... a comida...

Andréa: [Foi muito legal... lembrei aqui agora No 8 de março... eu trabalhei com eles... uma experiência muito bacana... que foi aquele ..... eu trabalhei o livro da ... Ih... agora esqueci.

P: De alguém.

A: Como é que chama aquela. Não... não pode ser alguém. É daquela menina

P: Ah... da Anne Frank.

A: Não... não foi a Anne Frank... não. Aquela que é lá da...do Afeganistão.

P: Ah... eu sei. É...

Andréa: Nossa... me fugiu o nome ela agora... gente. Ah. depois eu vou trazer...

P: Lembrei ... do livro.

A: É fugiu... e a Nina falou que ela conhece.

P: Malaia – ela conhece??

A: Ela conhece... que ela já foi na casa ..... a Malaia... né. Não é Malaia não; é um nome parecido com esse. Já foi na casa dela.

Pesquisadora: É?!

A: Que ela é... pelo que eu entendi... ela é parente... inclusive... que ela conheceu pessoalmente. Foi muito legal... que aí ela contou pra gente. **E nós estu... nós trabalhamos... é... essa questão da diversidade... como que a mulher é tratada lá... a questão da mulher... da menina que não pode estudar... né... pelos talibãs... aquela coisa toda.** Nossa... agora me deu uma tristeza de ter esquecido o nome dela... Malala.

P: Malala... quase

A: É que minha cabeça tá ruim... [risos] [...]

P: [risos]

**A: Então... já começamos a conversar um pouco sobre isso. A questão da mulher... né... o papel da mulher... foi muito boa essa experiência... então... eu tô pensando em retomar isso aí nesse projeto... né... trazer a questão da música... eu pensei em dividir os meninos em grupos e cada um vai pesquisar alguma coisa...**

P: Pra ver se há assim instrumentos musicais que são muito comuns lá e que aqui não são – não sei se existe

A: Ah... tem sim

**P: Ou que esporte a criança pratica... a mulher... a menina... eh:: coisas assim... tem muitas coisas... né..**

A: Coisas do cotidiano... mesmo... né?

P: É

Em relatos como esse, vemos que o repertório cultural de Nina é estímulo de reflexão sobre a nossa cultura e oferece também oportunidades de traçar paralelos com outras culturas. Discussões como as relatadas no trecho de entrevista acima mostramos como a presença de Nina expande e enriquece os debates dentro de sua escola, evidenciando assim benefícios culturais e educacionais decorrentes da presença de estudantes imigrantes nas escolas regulares.

#### 4.2.2 Invisibilidade x Exposição

Além do desafio de combater o discurso da falta frequentemente atribuído de forma totalizadora à população de refúgio, deve-se estar atento para não invisibilizar suas diferenças linguísticas e culturais e para não expor esses alunos. As consequências desses dois equívocos poderiam ser a falta de atendimento especializado a esse estudante e a segregação desse aluno dentro do ambiente escolar. O respeito às especificidades linguístico-culturais de grupos minoritarizados, como é o grupo formado por estudantes imigrantes na escola brasileira, requer ações que promovam a sensibilização da comunidade que se encontra em contato eles, o que Maher (2007) chama de *educação do entorno*.

Na reportagem do Estado de São Paulo (BRANDALISE, 2017) a que nos referimos no capítulo 3, há um relato de estranhamento vivido por H. motivado por



diferenças culturais entre a escola que ela frequentava na Síria e a brasileira: “Os meninos ficavam em cima de mim, zoando... eu quase nunca tinha falado com meninos antes. Lá na Síria não podia meninos e meninas juntos na escola. Eu tinha muita vergonha”. Informar aos colegas de H. a respeito dessas diferenças poderia evitar situações de muito embaraço para menina e explicar-lhes reações dela que pudessem parecer incompreensíveis a seus colegas brasileiros.

Ao conhecer melhor as particularidades linguísticas e culturais da família de Nina, os membros da escola estariam mais aptos a compreendê-la e a ajudá-la. A questão que se coloca, então, é: como dar visibilidade à bagagem cultural e linguística do aluno imigrante sem expô-lo como um elemento exótico, que desperta a curiosidade por ser diferente?

Quando comecei a dar aulas de português a Nina, tinha em mente organizarmos uma atividade oral em que ela se apresentasse e falasse um pouco de sua história para os colegas em sala e, eventualmente, no auditório da escola. Hoje, vejo como tal proposta era equivocada. Nina não quis sequer ser fotografada junto com seus colegas e professora no seu primeiro ano de escola e dificilmente gostaria de se apresentar na frente de todos. Muitas vezes, quando seus colegas brasileiros pediam que ela falasse alguma palavra em árabe, ela interrompia a conversa e se retirava. Ela não se sentia bem sendo vista como a diferente em meio aos “iguais”, os brasileiros.

O fato de não se valorizar e de não se colocar em discussão as diferenças linguísticas e culturais existentes dentro de uma mesma sala de aula – composta por alunos “iguais” por serem brasileiros, mas diferentes por terem formações e origens diferentes e até mesmo com a possibilidade de haver entre os brasileiros aqueles que não têm o português como língua materna – contribuiu para que Nina se sentisse a única diferente entre os colegas.

É importante problematizar essa pretensa uniformidade cultural e linguística dos brasileiros e proporcionar, dentro da escola, “o conhecimento e o diálogo de cada cultura consigo própria e com as outras culturas” (RESTE & ANÇÃ, 2011, p. 135). Não se trata de desconsiderar as diferenças culturais e linguísticas de Nina, mas de não a colocar no lugar de exótica – em outras palavras, aprender a “destotalizar”/não essencializar o outro (MAHER, 2007). Concordamos com Sousa Santos, que afirma que

temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SOUSA SANTOS, 2003).

Em uma atividade proposta por Andréa para a Feira da Cultura, em que o tema seria a diversidade, os colegas de Nina iriam tratar de questões indígenas e africanas. Nesse contexto, em que as diferenças dentro da cultura brasileira seriam abordadas, Nina se sentiu confortável em falar de sua história, conforme expõe Andréia, em trecho de nossa entrevista:

Pesquisadora: E também eu acho que ano passado ela não gostava nem de aparecer em fotos

Andréa: Não... nem foto ela tirava; agora ela já tá tirando fotos. Essa timidez dela tá... outro dia eu perguntei para ela se ela topa fazer um projeto que nós vamos fazer na Feira de Cultura... é... o tema é a diversidade... então... as turmas vão fazer a questão do índio... a questão africana... e eu pensei em fazer com a nossa turma... queria até te pedir uma ajuda...

P: [Eu posso te ajudar...

A: [A questão da Síria...

P: É

A: Né... porque nessa turma desse ano... eu não... já começou o ano os meninos vivenciaram pouco isso... então... eu tô pensando em agora... que ela tá garantido mais a língua dela... e ela topou... ela quer contar a história dela... ela já contou muita coisa sobre a escola que ela estudava... que ano passado ela não falava isso

Entendo que, no seu primeiro ano na escola brasileira, Nina não quis aparecer na foto da turma por não se sentir ainda parte daquele grupo, daquela escola. É possível também que a baixa proficiência inicial em português tenha contribuído para que ela se mantivesse mais afastada, comportamento que mudou no segundo ano, conforme relata Andréa:

Andréa: [...] agora... a Nina também é uma menina tímida... então esse ano... que já é o segundo ano dela aqui e na minha turma... eu estou sentindo que ela está se soltando mais e ela tá... é... como ela tá aprendendo mais a língua também... eu estou pensando em explorar mais com ela essa questão da história dela... dela contar mais sobre a história dela para os colegas. Porque ano passado ela contava... mas timidamente e a dificuldade com a língua... né... então ficou um pouco difícil...

Se, no seu primeiro ano de escola, Nina é apontada como tímida ou retraída, no ano seguinte, ela já se mostra mais participativa, na visão de Andréa. Provavelmente, seu progresso linguístico deixou-a mais confiante para participar das atividades dentro de sala de aula, conforme comentário de Andréa: “Mas ela já tá soltando melhor; outro dia até que quis ler na sala, uma coisa que ela nunca tinha levantado o dedo para ler – achei interessante porque ela já está mais segura”. Isso demonstra que, assim como os outros alunos, os estrangeiros devem ter seu tempo de adaptação e desenvolvimento de capacidades para que se sintam confortáveis em realizar atividades, sem precisar ser expostos e sem ter suas diferenças invisibilizadas.

#### 4.2.3 Comunicação entre a escola e a família

Durante os dois anos letivos em que acompanhei Nina, fiquei ciente de vários problemas decorrentes de dificuldades de comunicação entre a escola e sua família, cujas implicações iam desde Nina não participar de passeios até não poder aproveitar a oportunidade de participar do Programa Escola Integrada, porque a família não sabia se podia solicitar a inscrição no programa. Em trecho de nossa entrevista com a diretora da escola, Rita relata como sua relação com Nina e seus familiares era distante na ocasião do ingresso das alunas sírias na escola:

Pesquisadora: Quando a Nina chegou... a Nina chegou na escola... qual/ que a gente estava falando dos estrangeiros em geral... né?

Rita: É.

P: Qual que foi o maior desafio para você como diretora... tem algo que você queira acrescentar?

R: Eu... eu senti dificuldade também até com a própria família... sabe... a... **a família também era um pouco resistente até de... de... de entrar na escola... no sentido de... de ter essa relação de parceria com a escola...** aos pouquinhos que eles foram também... que a mãe... né... foi... foi aliviando... foi retomando... mas essa **resistência a gente do contato... né... a própria... a própria aluna também... no início... essa... essa resistência...** isso que foi a parte pior

A diretora, atribui o pouco contato da família de Nina com a escola a uma certa resistência dos familiares à aproximação com a comunidade escolar. Podemos supor que essa pouca aproximação deva-se, sobretudo, a questões linguísticas e culturais – dificuldades de os familiares compreenderem o que lhes diziam e de se fazerem compreender. Mesmo depois de dezoito meses no Brasil, observei que Laura, mãe de Nina, ainda tinha muitas dificuldades para se comunicar em português, a ponto de precisarmos que Nina atuasse como intérprete no dia em que Laura foi entrevistada.

Barreiras linguísticas comprometiam ainda mais a interlocução quando se tratavam de comunicações por escrito. Carlos, o tio de Nina que já estava no Brasil há dois anos quando a menina ingressou na escola, podia comunicar-se bem oralmente em português, entretanto, não tinha boa compreensão do que lia. Sendo assim, ninguém da família de Nina compreendia os comunicados escritos enviados pela escola – avisos de recesso escolar, solicitação de autorização para Nina participar de passeios, convites para reuniões de pais ou para discutir questões individuais de alguma das alunas, orientações para, ao final do ano de 2016, providenciar a transferência da irmã de Nina de uma UMEI para a escola onde as demais irmãs estudavam, campanhas de vacinação etc. Hoje, Nina compreende os bilhetes e avisos que seguem em sua agenda e na de sua irmã mais nova,

mas, até que ela pudesse lê-los, os desafios eram grandes, como observamos na transcrição de alguns trechos de nossas entrevistas:

Pesquisadora: E em relação à comunicação com o pessoal de casa... isso era difícil? As comunicações de agenda... ou para casa...

Andréa: É... a família... ela é uma família que assim procura esclarecimento... né... **então... assim... às vezes... não entendiam um bilhete... muitos bilhetes... eu tive problema de ela mesma vir e falar “minha mãe não entendeu”... né... e tem um tio que ajuda a ler... que ele entende um pouco mais o português... né... E ela mesmo... eu percebo assim... que muito mais a Nina teve que se virar mesmo em relação a essa coisa de família... muitas vezes... ela que explica pra mãe dela... e até hoje é ela que explica as questões da escola pra mãe.**

P: E ela já viveu alguma dificuldade pela mãe não tenha entendido algum comunicado da escola?

A: Eu lembro que ela veio sem uniforme... tinha uma excursão no dia seguinte e a mãe entendeu que era para passear... que não precisava do uniforme e mandou ela sem o uniforme... aí a gente foi pra excursão... então isso gerou certa confusão no início... mas acabou que a gente arrumou uma blusa do uniforme para ela... emprestamos para ela e ela foi... **não deixou de ir na excursão... mas foi esse desentendimento... depois eu conversei com a mãe e a mãe falou: “eu achei que ela ia passear... que não precisava de uniforme”... e é exatamente o contrário... quando a gente faz excursão... a gente cobra mais... mas foi só essa vez... assim não teve... Ah... não [exclamação] Teve uma outra vez que não tinha aula e ela veio; isso também aconteceu... teve uma paralisação e a mãe não entendeu no bilhete. Ela veio para a aula e não tinha aula... o pessoal que tava aqui teve que ligar para casa para vir buscar.**

Andréa traz dois relatos de problemas na comunicação da escola com a família de Nina, suas consequências e também como as questões foram solucionadas. Nina se aborrecia com a falta de alternativas para assegurar a comunicação entre a escola e sua família. Vemos que as questões linguísticas limitavam a autonomia da família e aborreciam Nina, a ponto de ela pedir à mãe que fosse com ela até a escola para autorizá-la a participar das atividades do PEI.

Vânia: A Nina não fica fora... igual você fala... assim... ah... tem umas coisas que você vai lembrando... a Nina já trouxe a mãe dela aqui com bilhete e tudo... pra eu explicar pra mãe dela o que que era... você entendeu?

Pesquisadora: Isso é importante... é a estratégia dela

V: Ela nunca deixou de participar de nada porque ela não conseguia se comunicar ou porque a família não conseguia comunicar... chegava a Laura aqui... com bilhete na mão sem entender... aí eu explicava “Assina aí... Laura”... aí ela assinava. “Não... deixa que o restante eu preencho pra você”... mas ela nunca ficou de fora de nada por causa disso... essas coisas... você vai falando... a gente vai lembrando...

Queremos chamar atenção para o fato de que muitos mal-entendidos podem ser solucionados quando há a oportunidade de se explicar pessoalmente à família de Nina o conteúdo dos bilhetes, como quando Andréa explicou à Laura que Nina precisava ir de uniforme nos passeios com a escola, ou quando a menina levou sua mãe até a escola para que a autorização fosse feita pessoalmente. Outra possibilidade seria contar com um serviço de tradução dos comunicados escritos para o árabe.

É preciso considerar, ainda, que as barreiras linguísticas entre a família e a escola também podem reduzir a autonomia dos pais para buscar benefícios para seus filhos, conforme anotação feita no meu diário reflexivo:

**4/9/2016**

Terça-feira passada (30/agosto) foi minha última aula pra Nina dentro da brinquedoteca e pras adolescentes, aula de manhã. Não deu certo, porque a gente começou na brinquedoteca, depois tinha uma atividade lá e nós fomos pra outra sala, aí chegaram umas crianças e a gente desistiu. Mas foi ótimo (ter ido à escola), porque eu conversei com a Júlia, que é a coordenadora, sobre a possibilidade da Nina ir pra Escola Integrada, que seria muito bom pra ela e pra família, porque nas tardes de quarta, quinta e sexta, a Nina, a partir das duas horas, fica sozinha em casa. Eu passei pra Júlia o telefone do Carlos, que ela nem sabia que existia, e falou que é muito importante, porque às vezes a Nina tá faltando aula e eles querem saber o que está acontecendo. E aí, eles marcaram uma reunião com a mãe da Nina também e conseguiram uma vaga pra Nina, uma vaga na escola integrada e, também, pras adolescentes de manhã.

A falta de diálogo entre a família e a escola reduziu a autonomia dos pais de Nina para buscar inscrevê-la no PEI, projeto que, como vimos no capítulo 3, contribuiu muito para sua integração à escola e para o aumento de sua proficiência em português. Deve-se atentar para a importância de buscar-se a aproximação das famílias dos estudantes imigrantes à escola também para promover a integração dos demais familiares à comunidade do entorno (WALDMAN, 2012).

Relacionar-se com os membros da escola e com os pais dos colegas de suas filhas seria uma oportunidade para que Laura estabelecesse novas relações interpessoais, uma vez que, apesar de trabalhar fora de casa, tinha poucos conhecidos e pouca necessidade de comunicar-se em português. Além disso, o contato com as outras famílias poderia permitir que Laura entendesse melhor o funcionamento escolar e tivesse ajuda para compreender o conteúdo dos comunicados escritos, o que resultaria em uma melhor comunicação entre a família e a escola de Nina.

#### 4.2.4 Aprendizagem da língua de acolhimento sem perda da língua materna

Devemos estar atentos para a possibilidade de estudantes bilíngues, sobretudo os falantes de línguas minoritarizadas, como Nina e tantos outros, abandonarem suas línguas maternas. Observamos que Nina e sua irmã mais nova, que não foram alfabetizadas na Síria, não sabem ler/escrever em árabe, idioma utilizado em casa nas comunicações por escrito. Além de não poderem, por exemplo, comunicar-se com a mãe por meio de um bilhete, não têm a oportunidade de aprender sobre os costumes, a história, a geografia de seu país e outros conteúdos a partir da leitura de textos e livros escritos originalmente em sua língua materna.

Soube também, a partir da entrevista feita com Laura, que a menina e sua irmã caçula estavam se esquecendo de algumas palavras em árabe, conforme podemos observar no trecho que transcrevo a seguir:

Pesquisadora: Então... Laura...o que que você tá achando da Raquel e Nina falar português dentro de casa?

L: Todo dia fala português... não mais fala árabe muito bom... muito fácil pra criança falar português agora

P: Tá mais fácil falar em português?

L: É.

P: E às vezes você acha que a Raquel tá esquecendo árabe?

L:É... pouco... esquecendo... não muito bom... nada

P: Na hora que você conversa com ela... você vê que ela não tá sabendo algumas palavras?

L: **Esquecer falar árabe... esquecer... agora... não tem gente fala pra ele... tudo fala português... esquecer agora**

Percebi, na entrevista, uma tristeza da mãe de Nina ao relatar que as filhas estão se esquecendo do árabe. Em entrevista com Nina, a garota relata que sua tia não gostava que, em casa, ela conversasse em português:

Pesquisadora: Quando cê tá em casa... você conversa em português com alguém?

Nina: Não

P: Sua mãe falou que você conversa com a Raquel em português

N: Mais ou menos eu converso com ela... porque todo dia que a minha tia... ela fica me xingando... fala... quando eu ouvir vocês falando Brasil te mato... ela tem medo que eu esqueça o... árabe

P: E você tá esquecendo um pouco o árabe?

N: Mais ou menos esqueço

P: /cê fala... dentro da sua casa você fala português com alguma outra pessoa ou só com a Raquel?

N: Não... só com a Raquel... e um pouquinho com meu tio

P: Ah...você fala português com ele também?

N: Uhum

Nesse trecho, podemos verificar que a substituição do árabe pelo português em interações familiares provocava estranhamento e raiva em sua tia e que Nina declara estar esquecendo um pouco do seu idioma materno. Para evitar essa perda linguística, devemos considerar a possibilidade de os estudantes estrangeiros receberem um suporte linguístico não só para aprender o português, mas também para serem alfabetizadas em sua língua materna – caso não sejam – e para poderem progredir nos conteúdos escolares adquiridos nos países de origem. Esse aprendizado seria importante para todos eles, em especial para aqueles que planejam retornar a seus países.

#### **4.3 Propostas para aprimorar a política de acolhimento a Nina**

Discutimos na seção 4.1 que o desenvolvimento de políticas linguísticas adequadas para o atendimento de estudantes com baixa proficiência em português depende da atuação do poder público. Entretanto, apresentamos a seguir algumas ações que podem contribuir para o aprimoramento da política linguística de acolhimento a Nina e, de maneira mais ampla, para crianças imigrantes nas escolas brasileiras de Ensino Básico.

##### **1) Promover mais oportunidades para a realização de diálogos interculturais**

Vimos, no capítulo 3, que a professora de Nina promoveu, dentro de sala, oportunidades para que a presença da menina imigrante ampliasse a consciência intercultural de seus colegas. Os alunos se mostraram mais interessados em saber sobre a Síria, trazendo para a sala informações que haviam ouvido em noticiários. O fato de Nina conhecer a jovem ativista e escritora paquistanesa Malala também suscitou discussões sobre a luta das meninas pelo direito de estudar e outras questões que envolvem o empoderamento feminino.

Em tempos de grandes movimentos migratórios, seria importante incluir o tema das migrações aos conteúdos previstos para as diferentes disciplinas escolares. Pode-se pensar tanto em temas interdisciplinares, em que se busque integrar a questão da migração nos currículos, quanto em projetos a serem desenvolvidos em atividades extraclasse, indo além da exploração de aspectos superficiais da cultura do estrangeiro, como a gastronomia ou o vestuário – que, para Maher (2007), seria uma das características do multiculturalismo liberal, que cria “safaris culturais” (p. 260) – e promovendo uma troca de conhecimentos que enriqueça os conteúdos em questão – na perspectiva do multiculturalismo crítico ou interculturalidade (*ibidem*).

Para fundamentar discussões sobre diferenças culturais e também linguísticas, os alunos podem ser convidados a entrevistar familiares, vizinhos que tenham antepassados (i)migrantes. Alguns temas que poderiam orientar tais entrevistas são a organização da vida escolar em outros países, as relações entre os colegas e entre alunos e professores e, para além de questões que envolvem a escola, como se organizam as famílias, quais são as formas de atuação das mulheres na vida social/ econômica e outros aspectos culturais que possam surgir. Diferenças intraculturais entre os alunos brasileiros também poderiam ser trazidas para reflexão, o que, além de tirar Nina do espaço do diferente, poderia promover uma discussão sobre questões de poder que levam à valorização, na escola, de certos conhecimentos em detrimento de outros.

O tema das migrações internas<sup>31</sup> também pode ser abordado trazendo para discussão questões sociais e de linguagem de famílias oriundas de grupos sociais diferentes daqueles focalizados dentro da escola. A partir do exame da própria cultura, os alunos poderão destotalizar o brasileiro – ao tomar consciência das diferenças intraculturais – e também o estrangeiro, uma vez que, como afirma Maher (2007), quando o aluno:

(...) se vê confrontado com a mutabilidade, a hibridez, a não-univocidade de sua própria matriz cultural, é mais fácil ele perceber que está operando com representações sobre o outro e que as representações que faz das culturas e dos falares minoritários, não são nunca verdades objetivas ou neutras, mas sim construções discursivas (p. 268).

Dessa forma, a atividade da feira cultural desenvolvida por Andréa é uma ótima forma de difundir entre os membros da comunidade escolar algumas diferenças existentes dentro de uma mesma nação e entre países distintos, promovendo, a partir de diálogos interculturais, a educação do entorno para o respeito às especificidades dos grupos minoritarizados.

## **2) Evitar ações que possam invisibilizar as diferenças de Nina**

É importante problematizar ações que desconsideram que os estudantes imigrantes têm cultura, valores e idioma maternos que estarão presentes nas práticas linguísticas realizadas em uma língua adicional. Assim, esperar que as atitudes e a maneira de falar dos estudantes imigrantes não tragam marcas de sua formação é um

---

<sup>31</sup> Cerca de 7,7 milhões de brasileiros foram vítimas de deslocamentos forçados no período de 2007 e 2017, provocados, em sua maioria, por desastres naturais, como grandes inundações, secas, incêndios e rompimento de barragens, além dos deslocamentos motivados pelos chamados “projetos de desenvolvimento, como construções de infraestrutura e intervenções urbanas” (DELFIN, 2018).



equivoco, já que essas práticas podem, ainda que inconscientemente, contribuir para a invisibilização das diferenças. O trecho a seguir, retirado de uma entrevista com Júlia, é particularmente interessante para refletir sobre essa questão:

Pesquisadora: Não... isso eu tinha de te perguntar: desde que ela chegou você acha que ela melhorou o português dela?

Júlia: MUITO... **ela tem sotaque... não é igual a irmã... a Raquel... que a Raquel não tem sotaque nenhum... ela tem o sotaque dela... e assim... é...**

O comentário de Júlia sobre a presença de sotaque na fala de Nina pode ser motivado pela expectativa de que um falante de uma língua adicional não carregue traços de seu idioma materno. Aprofundando essa reflexão, precisamos discutir o ideal de um “falante nativo” – termo criticado por muitos linguistas aplicados, como Rajagopalan (1997) –, uma vez que, quando se usa essa expressão, está presente o pressuposto de que há uma forma de uso da língua que seja ideal para todos os falantes daquele idioma. Conforme problematiza Camargo (2016),

a ideologia da existência de um “falante nativo” monolítico, portanto, não reconhece o “nativismo” de outras práticas linguísticas comuns entre outras classes sociais e outras raças, criando uma ordem de indexicalidade (BLOMMAERT, 2010) que favorece as práticas linguísticas dos mais poderosos. (p. 652).

Esperar que os alunos imigrantes falem “sem sotaque” é desconsiderar que o português é, para eles, uma língua adicional e que, portanto, haverá marcas de sua língua materna na aprendizagem e nas interações realizadas nesta língua adicional.

Outro trecho que nos convida à reflexão é o relato de Júlia sobre o convite para que Nina hasteasse a bandeira do Brasil no momento cívico realizado com todos os estudantes.

Júlia: E... ela... então a gente tem o momento cívico né... no dia do momento cívico... que geralmente acontece com os alunos dentro da sala de aula... composição de hino... com a... a conversa é de... de incentivo pra eles compreendam né...o que que é... o que que é civismo... né... O que que é pátria... o que que é hino nacional... né... O que se fala nesse hino... que história que tá por trás... então é um trabalho que está sendo feito ao longo do ano com temas geradores... mas assim... ainda como o projeto foi começado agora e o projeto assim... ele precisa de amadurecer mais... mas no dia que a gente teve a oportunidade de estar no pátio pra participar desse momento coletivo do **hasteamento da bandeira... embora não tenha mastro... assim... que funcione... os meninos seguram a bandeira... aí eu fui e falei “O Andréa... posso chamar a Nina... né... chamar a Nina pra segurar a bandeira do Brasil”?** Aí ela segurou e assim eu vi que ela... uma seriedade enorme... sabe? Uma reflexão... ela entrou num

aspecto de reflexão assim sobre aquele momento assim... eu acho que foi importante pra vida dela. E...[...]

Esse momento seria uma oportunidade para que a escola pensasse no hasteamento conjunto das bandeiras do Brasil e da Síria e a menina fosse convidada a hastear a bandeira de seu país, celebrando a convivência dos dois países e valorizando sua presença e de outros membros de sua família no ambiente escolar. Como nas escolas não é comum haver bandeira de outras nações, alternativas seriam – em tamanho suficientemente grande para ser visto por todos – imprimir a bandeira da nacionalidade dos alunos imigrantes ou sugerir que, durante a aula de artes, os alunos pintem em tecido a bandeira da Síria e do Brasil.

Ao comentar que Nina fala português “com sotaque” e convidá-la para hastear a bandeira brasileira poder-se-ia estar, de alguma forma, desrespeitando quem ela é, sua cultura, seu idioma natal.

### **3) Aprimorar a comunicação entre escola e família**

A comunicação entre a família dos estudantes estrangeiros e as escolas deve ser cuidada, para evitar mal-entendidos decorrentes, sobretudo, de questões linguísticas, conforme relatado no capítulo 3. Para contornar esse problema, em um primeiro momento, seria importante contar com profissionais bilíngues que pudessem promover um diálogo inicial entre as famílias e os diferentes membros da escola, como secretários, professores e diretores. Tais intérpretes poderiam explicar aos estudantes imigrantes e a seus familiares o funcionamento da instituição, a divisão do ano letivo, a importância da realização dos deveres de casa e outras questões que envolvem o letramento escolar. Seria importante também que se dispusesse do número de telefone de um parente ou amigo com boa compreensão do português oral, para que fosse feito contato, quando necessário.

Visando à compreensão dos comunicados por escrito, seria importante contar com a possibilidade de que todas as mensagens fossem traduzidas para o árabe, e, ainda, que um profissional da escola – ou mesmo um colega de Nina – pudesse tentar explicar-lhe oralmente o significado de cada um desses comunicados. Essas ações não seriam mais necessárias quando ela se tornasse capaz de ler e compreender o conteúdo dos bilhetes e das anotações que seguiam em sua agenda.

#### **4) Adaptar a comunicação visual dentro da escola**

Para permitir uma melhor localização de Nina dentro do espaço escolar, seria importante traduzir para o árabe as placas de identificação afixadas sobre os diferentes setores da instituição, como biblioteca, cantina, brinquedoteca, ginásio, recepção, secretaria, diretoria, sala dos professores, e também qual turma estuda em cada sala de aula.

Caso na escola não haja um profissional apto a realizar a tradução, seria necessário contar com um profissional – voluntário ou contratado – para tal serviço. Uma alternativa seria a utilização de desenhos que representem cada local, ícones que poderiam ser desenvolvidos pelos próprios estudantes, motivados a trazer referências de sua cultura materna. Além da vantagem de facilitar o reconhecimento da função de cada espaço por Nina, seria uma forma de mobilizar a comunidade escolar para reconhecer e valorizar a presença da aluna.

#### **5) Estabelecer uma melhor comunicação entre o professor de PLA/PLAc e a comunidade escolar**

É necessário garantir uma boa comunicação entre a escola e os professores de PLAc. Inúmeras vezes fui até a escola sem que Nina estivesse lá, e o recurso que encontrei para evitar os deslocamentos desnecessários foi sempre me comunicar via *WhatsApp* com Carla, uma das faxineiras do local, a fim de certificar-me de que Nina estava na escola. Seria importante que algum funcionário tivesse a atribuição de avisar ao professor de PLAc sobre qualquer imprevisto que implicasse no cancelamento da aula na data prevista.

Uma boa relação entre o professor de PLAc e a escola demanda, ainda, que o corpo docente conheça e entenda a importância do trabalho desse profissional, para que ele possa ser valorizado e respeitado. Na ocasião em que eu dava aula de português na escola de Nina para os irmãos chineses, Lia, a jovem aluna chinesa, me disse que seu professor não queria liberá-la para os nossos encontros, porque, segundo ele, as aulas de PLAc eram só brincadeiras. Mesmo que o professor de PLAc não componha o quadro de professores daquela escola, é importante que todos estejam cientes de sua função e do propósito de tais aulas.

Nesse sentido, deve ainda ser reservado um local adequado para o profissional de PLAc ministrar suas aulas, evitando assim que professor e aluno(s) percam tempo buscando um local disponível para seus encontros ou mesmo que as aulas de PLAc sejam interrompidas por ocorrerem em locais designados para a realização de outras

atividades – o que podemos depreender dos relatos presentes nas páginas 85 e 117, respectivamente, desta dissertação.

#### **6) Aumentar a carga horária das aulas de PLAc**

Na ocasião em que iniciamos nossas aulas, Nina havia chegado recentemente ao Brasil, e percebemos que, sobretudo por ser falante de um idioma tipologicamente distante do português e por ter baixa proficiência em língua portuguesa, as aulas das disciplinas escolares que ela assistia junto aos seus colegas eram pouco proveitosas. Entendemos, neste caso, que para a criança seria mais produtivo ter aulas de PLAc com mais frequência, ou mesmo diariamente, se possível. O número de horas/aula por semana poderia variar à medida que ela passasse a acompanhar melhor as aulas regulares.

#### **7) Utilizar instrumentos de avaliação diferenciados**

Utilizar formas alternativas para avaliar o progresso dos alunos imigrantes cuja língua materna é diferente do português é uma proposta necessária, já que avaliações estritamente na modalidade escrita desse idioma talvez não permitam medir seu conhecimento nos conteúdos relacionados às variadas disciplinas. A dificuldade na compreensão dos enunciados ou na elaboração de respostas por escrito pode influenciar diretamente na qualidade da atividade realizada, o que poderia comprometer a avaliação do progresso da aluna, uma vez que o professor das variadas disciplinas não confunda desenvolvimento de habilidades com fluência em português.

No primeiro ano de Nina na escola, seria importante realizar atividades avaliativas oralmente em língua portuguesa, considerando que a produção e a compreensão orais foram mais desenvolvidas do que as habilidades escritas, ou, ainda, que tais avaliações fossem aplicadas na língua de maior domínio da aluna, neste caso, em árabe.

#### **8) Alfabetizar Nina em árabe**

Antes de deixar a Síria, Nina estava repetindo a série que cursava e não frequentava a escola havia alguns meses, pois, como vimos, após bombardeios dentro de sua sala de aula e do ônibus escolar, seus pais decidiram que ela e sua irmã mais velha não continuariam indo à escola em Damasco. Possivelmente, essa instabilidade no percurso escolar prejudicou o desenvolvimento do seu processo de alfabetização. Nina tinha pouco mais de 8 anos quando iniciamos nossos encontros, e ela me explicou que

não sabia ler e nem escrever muitas coisas em árabe. Como não conheço o idioma, era difícil eu estimar a proficiência de Nina na língua escrita. Eu não sabia se ela conhecia o alfabeto árabe e se conseguia ler algumas palavras simples.

Pouco mais de um ano após nos conhecermos, a aluna me mostrou que algumas informações na embalagem de um doce que ela comia estavam escritas também em árabe. Pedi que ela lesse para mim, e ela me explicou que não sabia. Dei-me conta nesta ocasião que Nina e sua irmã mais nova, Raquel, que chegou ao Brasil com 5 anos, precisavam ser alfabetizadas em árabe, não só por ser seu idioma materno, mas também para viabilizar a comunicação escrita com seus familiares.

Passei então a sugerir aos avós de Nina e a Tânia, irmã de Nina que chegou ao Brasil com 13 anos de idade, que ensinassem Nina e Raquel a escrever e ler em árabe. Sempre que falávamos sobre isso, Nina falava que não queria ser alfabetizada nesse idioma, informação reiterada pelos familiares. Percebi, então, que era importante que dentro da escola houvesse uma sensibilização para valorizar a língua materna das meninas e para despertar-lhes o desejo de aprenderem a ler e a escrever em árabe.

Devemos nos preocupar com a perda linguística dos estudantes estrangeiros e com a perda de uma cultura que pode não ser valorizada no país de destino. Na impossibilidade de pensarmos em um modelo bilíngue de educação para uma criança como Nina, outras iniciativas, mesmo que pontuais, devem ser planejadas, para valorizar a primeira língua dessa criança; neste caso, o árabe.

## **9) Oferecer aulas de PLAc aos familiares de Nina**

Nina e seus familiares chegaram ao Brasil sem falar ou compreender português. Carlos, quando chegou a Belo Horizonte, morava com uma tia, mas poucos meses depois passou a morar com colegas brasileiros, alternativa que encontrou para, dentre outros motivos, ser impulsionado a se comunicar em português. Na nossa entrevista, ele relatou que gostaria de ter aulas de português:

O que que eu ouve, eu escreve, mas dá pra você entender quando você lê. Pelo menos, melhor que nada, né? Que eu não escreve nada. Mas porque tem que tomar aula, eu to precisando aulas de escrever pra entender como funciona o letra. É isso aqui

A mãe de Nina, seu tio Carlos e seus avós não tiveram a oportunidade de ter aulas regulares de PLAc, ao contrário de Nina, suas irmãs e sua tia, que frequentaram a escola e receberam instrução formal em português. Seria valiosa a extensão da oferta de

aulas de PLAc à família de Nina, visto que essa é uma iniciativa importante no acolhimento a Nina e sua família.

As propostas apresentadas até aqui dependem, direta ou indiretamente, de uma política linguística mais ampla, concernente, majoritariamente, à formação de professores. Diante disso, tecemos, em seguida, algumas conclusões deste estudo que podem colaborar para o desenvolvimento de tal política.

#### **4.4 Algumas conclusões**

Desde 2005, observa-se um crescente ingresso de alunos imigrantes na escola regular brasileira, dentre eles, um grande número de estudantes que não têm o português como língua materna, conforme discutimos na seção 2.3 do capítulo 2. Um aumento ainda maior no número de estudantes com tal perfil nas escolas era previsto para 2018 – ano em que foi registrado um recorde de solicitações de refúgio no Brasil – o que aponta para a urgência de se implementarem políticas linguísticas voltadas para amenizar os problemas vividos por esses alunos nas escolas, alguns dos quais levantados nesta dissertação. Por meio de relatos divulgados na mídia e dos resultados do estudo de caso objeto desta pesquisa, buscamos demonstrar que delegar para cada unidade escolar a responsabilidade de desenvolver tais políticas é correr o risco de excluir esses alunos do direito humano à educação.

O aumento no fluxo de alunos imigrantes na Educação Básica fez vir à tona questões comuns aos estudantes brasileiros que não têm o português como língua materna, como os surdos e os membros de comunidades indígenas ou de comunidades de imigrantes. O ensino de português como língua adicional para os alunos oriundos desses grupos vem sendo negligenciado, o que contribui para um aproveitamento deficitário dos conteúdos trabalhados na escola. Não só o ensino de português deve ser promovido, como também a valorização do repertório cultural e linguístico dos integrantes dos diferentes grupos sociais e étnicos presentes nas escolas brasileiras, por meio dos diálogos interculturais.

Entendemos que a efetivação de algumas medidas depende do estabelecimento de parcerias entre governos, educadores e unidades escolares para sua implementação. Para tanto, em primeiro lugar, é preciso que os documentos oficiais que norteiam a educação brasileira contemplem o ensino de português aos estudantes que não têm esse idioma como língua materna e que materiais que versem sobre o ensino de português para tal público sejam desenvolvidos. Em segundo lugar, é necessário fazer um

levantamento detalhado dos estudantes que precisam de um atendimento linguístico especial. Em terceiro lugar, é importante realizar um trabalho com a(s) língua(s) materna desses estudantes. Em quarto lugar, é essencial investir na formação de professores bem informados e sensíveis às questões interculturais, além de promover a formação específica de professores de PLA/PLAc. A seguir, discorreremos um pouco sobre cada uma dessas medidas.

Conforme mencionamos, tais ações dependem de políticas públicas para seu desenvolvimento. Para tal, em primeiro lugar, é imprescindível incluir nos documentos oficiais pelos quais a Educação Básica brasileira é regida, tais como PCNs e CBCs, orientações para o ensino de estudantes que não têm o português como língua materna ou desenvolver material próprio versando sobre o ensino de português para tal público. É necessário que esses documentos reconheçam a presença desses alunos e orientem os professores e pedagogos a planejar atividades, avaliações e ações que favoreçam o aumento de proficiência em português dos estudantes que não têm esse idioma como primeira língua e sua integração à escola.

Em segundo lugar, no que diz respeito ao levantamento sobre as necessidades linguísticas de alunos matriculados em escolas brasileiras, vimos, no capítulo 2, que as estatísticas que apontam para o número de estudantes estrangeiros matriculados no Ensino Básico levam em conta apenas a informação sobre o país de nascimento de tais alunos. Para o mapeamento dos estudantes que precisam de um suporte linguístico especial a fim de promover o aumento de proficiência em português, a integração ao espaço escolar e o progresso nos conteúdos disciplinares, essa informação – país de nascimento – não é suficiente. Dentre outros dados, é importante saber qual é a língua materna desses alunos, há quanto tempo estão na escola brasileira, se foram alfabetizados – e, caso tenham sido, se foi em português ou em outra língua – e se estão tendo um bom desempenho nas avaliações. O resultado dessa investigação deve ser encaminhado às Secretarias municipais e estaduais de educação, que poderão, então, buscar profissionais habilitados para oferecer, nas escolas, o apoio linguístico adequado a tais alunos.

Em terceiro lugar, o fortalecimento dos estudantes imigrantes nas escolas envolve a valorização de sua(s) língua(a) materna(s). É importante que, para Nina e demais alunos estrangeiros, o português não tome o lugar do idioma materno (bilinguismo subtrativo<sup>32</sup>), e que eles possam se desenvolver como crianças/jovens

---

<sup>32</sup> “O bilinguismo aditivo geralmente ocorre quando ambos os idiomas continuam a ser úteis e valorizados; a variedade subtrativa, por outro lado, normalmente reflete um cenário no qual uma das

bilíngues (bilinguismo aditivo). A redução do uso do idioma materno a âmbitos cada vez mais restritos (o ambiente familiar), a falta de acesso a outros domínios da comunicação social, como a escola, pode, no limite, levar ao abandono dessa língua e consequentemente de parte da cultura materna. Como já mencionamos, Nina e Raquel não aprenderam a ler e a escrever em árabe, e seria interessante que a escola pudesse disponibilizar espaço e buscar grupos parceiros que alfabetizassem as meninas em árabe e atuassem para que elas e sua irmã mais velha, Tânia, prosseguissem na construção do conhecimento adquirido na Síria. Uma alternativa seria, por exemplo, que as escolas, por meio de programas como o *Escola Integrada*, contratassem oficinairos imigrantes que pudessem promover o árabe na unidade escolar, com a supervisão de algum profissional da área de Letras.

Em quarto lugar, volta-se o olhar para a formação de professores sensíveis às questões interculturais, sejam eles das diversas disciplinas ou de PLA/PLAc. Apesar de a busca por parcerias fora do ambiente escolar – como nas faculdades de Letras – ser extremamente importante, são necessárias políticas públicas que promovam mudanças no sistema educacional brasileiro, com vistas a contribuir para uma formação acadêmica mais equânime quando se compara os estudantes que não têm o português como língua materna e os demais discentes. Neste momento em que o Brasil vive intensos fluxos migratórios, é preciso levar em conta a preparação dos professores em exercício e daqueles em formação para atuar em contextos de grande diversidade cultural, social e linguística, conforme advoga Cavalcanti:

(...) um curso de licenciatura neste mundo de diáspora, imigração e migração, de mobilidade social cada vez mais emergente, precisaria enfatizar a formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística etc (...) (2010, *apud* CAVALCANTI, 2013, p. 212),

Especialmente os cursos de Letras e Pedagogia, onde se formam os futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Fundamental e os professores de português dos demais anos do Ensino Básico, devem se atentar para o desenvolvimento da sensibilidade de seus graduandos “em relação à diversidade e à pluralidade cultural e linguística” (*ibidem*).

---

línguas é dominante - uma encontra-se em ascensão e a outra em declínio.” (EDWARDS, 2013, p.13, tradução nossa).



Além da grande necessidade de haver professores preparados para lidar com a diversidade na Escola Básica, é preciso que também sejam institucionalizadas ações de formação de professores de PLA/PLAc. Conforme nos alerta Amado (2013), ainda são escassas no Brasil pesquisas que tratam do ensino de PLAc e são poucas as faculdades que oferecem formação para futuros professores na área de PLA, em geral, e de PLAc, de maneira específica.

O PLA e o PLAc ainda ocupam pouco espaço nos currículos de Letras, conforme aponta Amado (2013), e menos ainda nos currículos de Educação e outras licenciaturas. Para aprimorar a política de acolhimento de estudantes imigrantes em contexto escolar, é preciso que as escolas contem com o suporte de professores preparados para ensinar o idioma como língua de acolhimento e que se invista na criação de um ambiente em que os professores de PLAc e os demais docentes possam discutir e planejar ações em conjunto, que favoreçam a participação de tais alunos nas atividades realizadas em sala.

A demanda por um atendimento especializado aos alunos imigrantes, particularmente àqueles que não têm o português como primeira língua, e a consequente solicitação de orientações por parte dos educadores para direcionar tal atendimento, têm refletido em ações em âmbito governamental, especialmente nos estados brasileiros onde, de acordo com o Instituto Unibanco (2018), a partir dos dados do Censo Escolar de 2016, concentra-se a maioria das matrículas de estudantes imigrantes: São Paulo, Paraná e Minas Gerais.

Em 2017, foi criado, no estado de São Paulo, um Documento Orientador referente ao acolhimento dos estudantes imigrantes na rede de ensino, fruto de iniciativa da coordenação de Gestão da Educação Básica (CGEB), com contribuições do Departamento de Planejamento e Gestão da Rede Escolar e Matrícula (DGREM) do Conselho Estadual de Educação (CEE). Foi nesse mesmo ano que as aulas do projeto “Portas Abertas – Português para Imigrantes” passaram a ser oferecidas em oito escolas públicas na cidade de São Paulo, por meio de uma iniciativa compartilhada da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania e da Secretaria Municipal de Educação. Em 2018, a articulação de diretores de escolas públicas resultou no envolvimento no projeto de um total de 24 escolas públicas, que oferecem aulas de português como língua adicional aos alunos da Rede Municipal de Ensino, suas famílias e comunidades. Para a capacitação dos professores das Escolas Municipais de Ensino Fundamental que ministram o curso e para a elaboração dos materiais didáticos, o

projeto conta com a cooperação do Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP).

Também em 2018, uma iniciativa da secretaria de Educação do Estado do Paraná passou a oferecer o curso de Português para falantes de Outras Línguas (PFOL) nos Centros Estaduais de Língua Estrangeira Moderna (Celem) das escolas da rede estadual, destinado, preferencialmente, aos estudantes estrangeiros que não possuem proficiência em língua portuguesa para realizar suas atividades escolares. As aulas acontecem no contraturno escolar e as turmas devem ter entre 10 e 25 alunos matriculados.

Em fevereiro de 2018, foi publicada a portaria SMED N.º 021/2018, que dispõe sobre a criação do Núcleo de Línguas Estrangeiras (NULE), na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH). Entre as atribuições do NULE, estão a) oferecer o ensino de português como língua adicional (PLA) a estudantes estrangeiros e surdos não alfabetizados em português e a seus responsáveis e b) o ensino da Língua Brasileira de Sinais para estudantes e professores ouvintes da Rede. Desde que a portaria entrou em vigor, o NULE estabeleceu uma parceria com a Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, e, já no 1º semestre de 2018, muitos estudantes imigrantes da rede municipal começaram a ter aulas de PLA, ministradas em suas escolas por graduandos da FALE/UFMG, supervisionados por um professor da universidade.

Outra ação promovida pela parceria entre a SMED de Belo Horizonte e a UFMG foi a criação do Ciclo de Debates, com o objetivo de promover uma troca de experiências entre educadores que têm experiência com alunos imigrantes, compartilhar portais de materiais didáticos que podem ser utilizados no ensino de português em tal contexto e divulgar trabalhos acadêmicos que tratem do ensino de PLA em contexto de escola regular. As duas edições do Ciclo de Debates, realizadas até o fechamento desta pesquisa, contaram com a participação de professores e estudantes da UFMG, CEFET-MG e PUC-Minas e de educadores da rede pública de Belo Horizonte e da região metropolitana.

\*\*\*

No início do capítulo 4, quisemos demonstrar que a falta de políticas linguísticas oficiais voltadas para o acolhimento de estudantes que não têm o português como primeira língua nas escolas regulares brasileiras compromete a implementação de ações voltadas para o acolhimento adequado a esse perfil de alunos. Discorreremos, a seguir,

acerca de alguns desafios identificados na política linguística implementada pela escola de Nina, a saber: a) o discurso da falta, b) a invisibilidade *versus* a exposição da estudante, c) a comunicação entre a escola e a família de Nina e d) a aprendizagem da língua de acolhimento sem perda da língua materna. Elaboramos, então, algumas propostas que poderiam aprimorar a política de acolhimento à estudante síria e, ao final, apresentamos algumas conclusões desta pesquisa.

Finalizaremos este trabalho com as nossas considerações finais, esperando que o trabalho documentado nesta dissertação possa contribuir para o desenvolvimento de políticas linguísticas oficiais voltadas para o acolhimento dos estudantes imigrantes matriculados nas escolas regulares brasileiras e dos demais alunos cuja(s) língua(s) materna(s) não seja(m) o português.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo descrever e analisar a política de acolhimento a uma estudante síria matriculada em uma escola pública de Belo Horizonte, com vistas a contribuir para o fortalecimento dessas ações e também para a estruturação de políticas linguísticas de acolhimento aos estudantes imigrantes matriculados no Ensino Básico brasileiro, em especial, aos que não têm o português como língua materna.

Houve um grande aumento no número de alunos estrangeiros nas escolas públicas do país desde 2010<sup>33</sup> (UNIBANCO, 2018) e essa nova realidade trouxe à tona a omissão do Estado brasileiro em promover o acesso dos imigrantes aos serviços públicos em geral, e, como é nosso foco, à Educação Básica. Em seu artigo que visa demonstrar “o modo como barreiras linguísticas podem contribuir para a violação de direitos humanos básicos”, Oliveira e Silva (2017) constatam que

a inexistência de políticas linguísticas que possam garantir o acesso aos serviços públicos aos não falantes da língua portuguesa não é uma exclusividade dos imigrantes ou mesmo desse período histórico. Pelo contrário, ela é muito coerente com as políticas assimilacionistas e proibicionistas que o Estado brasileiro adotou, desde a colonização, para com as populações pertencentes a grupos linguísticos minoritários (p.143).

As questões que envolvem a educação dos estudantes imigrantes do Ensino Básico ainda são pouco visibilizadas e demandam discussões sobre como favorecer a integração dos alunos pouco proficientes em português ao espaço escolar, como conduzir aulas para turmas mistas com alunos brasileiros e estrangeiros, como promover os diálogos interculturais dentro da escola, como realizar um trabalho que combata situações de preconceito e xenofobia.

O reconhecimento da heterogeneidade dos membros de uma comunidade escolar implica construir e pôr em práticas ações que contribuam para o fortalecimento dos estudantes membros de grupos potencialmente minoritarizados, como são os imigrantes, e para o ensino de Português para tal público. Para tanto, é necessário o envolvimento de atores da sociedade civil e também de órgãos oficiais, como do MEC e de secretarias de educação. As universidades também devem adequar seus currículos para formar professores sensíveis às questões interculturais e os pesquisadores precisam produzir conhecimento para orientar essas ações.

---

<sup>33</sup> Matrículas de alunos estrangeiros no Brasil mais que dobraram nos últimos 8 anos, maioria está na rede pública. (UNIBANCO, 2018, p.1)

Vimos que a escola de Nina buscou o suporte de um professor de PLAc e proporcionou o acompanhamento da criança pela auxiliar de inclusão que apoiava seu colega com deficiência intelectual dentro de sala e nas aulas do PIP, voltadas para os alunos que apresentavam problemas em seu processo de alfabetização. Compreendemos que essas iniciativas favoreceram o aumento de proficiência em português de Nina e sua integração às atividades realizadas na escola, mas também contribuíram para que a aluna fosse significada como uma menina “com problemas”. Quisemos, assim, demonstrar que, a despeito de todo o empenho da escola de Nina em oferecer a ela o acolhimento necessário, sem o suporte do poder público, essa política linguística não será adequada.

Constatamos ainda que, mesmo Nina sendo reconhecida por suas contribuições nas atividades rotineiras na escola, houve pouco espaço para a valorização de sua língua materna, o árabe, e sua cultura, o que é indispensável para motivar a menina e a comunidade escolar em geral a aprenderem tal idioma e a interessarem-se pelos elementos culturais da Síria. Sem isso, observamos uma falta de interesse da criança em ser alfabetizada em seu idioma materno. Na ocasião do ingresso de Nina à escola, convidou-se uma pessoa que pudesse dar à criança as boas vindas em árabe e vimos que não houve restrição ao uso desse idioma pelas estudantes sírias, o que é comprovado pela permissão de que elas usassem o computador da escola configurado para o idioma árabe. Em um primeiro momento, algumas palavras e expressões em árabe foram ensinadas aos colegas de Nina, mas, com o tempo, a política linguística implementada restringiu-se ao ensino do português para Nina.

Não queremos minimizar a importância de que Nina aprendesse português, visto ser o idioma majoritário utilizado não só na escola como na sociedade envolvente: “essa é uma política indispensável e também um direito” dela (OLIVEIRA & SILVA, 2017). Entretanto, as crianças imigrantes não podem ser significadas apenas por não dominarem a língua portuguesa quando chegaram ao Brasil. É preciso ter em vista o que a menina tem e pode oferecer: o conhecimento adquirido em suas experiências, seu idioma, sua visão de mundo. Uma política linguística que não valoriza a bagagem cultural e linguística dos alunos imigrantes na escola acaba por favorecer a assimilação desses alunos, significados pelo que está ausente, e não pelo que está presente (ALTENHOFEN, 2013). Concordamos com Bizon e Camargo (2018), que advogam ser necessário

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 (*ibidem*, p. 717).

A falta de equilíbrio entre o que os colegas aprenderam em árabe e o que Nina aprendeu em português, durante o período em que desenvolvi esta pesquisa, pode parecer intransponível, uma vez que, por um lado, o português é a única língua de instrução nessa escola e a língua majoritária no Brasil, e, por outro, Nina, suas irmãs e sua tia eram as únicas estudantes falantes de árabe naquele ambiente escolar. Tal fato reforça a importância de que se busquem alternativas para que a cultura e o idioma dos alunos imigrantes sejam incorporados aos conhecimentos valorizados e transmitidos.

A transformação da escola rumo à educação que não segrega nem invisibiliza o diferente envolve redesenharmos o currículo, “incluindo outros [saberes] que foram esquecidos ou apagados ao longo da história” (DUBOC, 2014, p. 5). Naturalmente, esta não é uma tarefa simples, como aponta Magalhães (2013, p. 59): “como garantir que o conteúdo trabalhado seja pertinente e, nesse contexto migratório, que questões que façam sentido aos migrantes também estejam presentes na escola?”.

Afiliamo-nos nesta pesquisa à fundamentação teórica-metodológica da Linguística Aplicada Indisciplinar, na medida em que pretendemos criar conhecimento que possa modificar a forma em que os grupos minoritarizados, em especial as crianças e os jovens imigrantes, vêm sendo invisibilizados na escola, com vistas a contribuir para a estruturação de políticas que visem a uma maior justiça social. Concordamos com Moita Lopes (2006), quando constata que

a questão contemporânea parece ser relativa a como reinventar a vida social, o que inclui a reinvenção de formas de produzir conhecimento, uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la (p. 85).

Em consonância com a visão de interculturalidade defendida por Maher (2007), é indispensável reconhecer as diferenças linguísticas e culturais dos estudantes imigrantes e promover o diálogo entre as diferentes culturas, buscando assim construir uma nova epistemologia, juntamente com os grupos minoritarizados, como é o grupo formado por estudantes imigrantes dentro do ensino regular brasileiro. Essa visão é compartilhada por Sousa Santos (2007), que aponta para a importância de se “aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul” para a construção de uma ecologia dos saberes, que “se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento” (p. 85). O

sociólogo aponta, ainda, uma questão aos educadores: “qual seria o impacto de uma concepção de conhecimento pós-abissal (como uma ecologia dos saberes) sobre as instituições educativas?” (*ibidem*, p.94).

Quisemos demonstrar com o relato e a análise da minha experiência como professora de Nina e com as entrevistas realizadas que, para o aprimoramento da política linguística às crianças imigrantes nas escolas brasileiras, é indispensável o envolvimento do Estado. Nas universidades brasileiras, os professores devem ser preparados para atuar em contextos de diversidade cultural e linguística. Apesar disso, em que pesem os avanços nos últimos anos, ainda há pouco investimento nas Faculdades de Letras na formação de professores de PLA/PLAc e no desenvolvimento de materiais didáticos, especialmente para o contexto da Educação Básica.

É necessário também dar visibilidade à iniquidade acadêmica e profissional que recai sobre os estudantes imigrantes cuja língua materna é diferente do português. A falta de uma política linguística voltada para o atendimento aos estudantes imigrantes (ou de descendentes de imigrantes) – bem como aos surdos e indígenas – pode contribuir para a manutenção de uma iniquidade ao acesso à Educação Básica, o que fica claro quando comparamos o número de estudantes em geral matriculados no ensino fundamental e médio com o número de estudantes imigrantes – dados que apontamos na seção 2.2, a partir da tabela 1, que compara o acesso à educação de estudantes refugiados com os demais. Vale lembrar que

para grande parte dos imigrantes que veem no ato de migrar uma possibilidade de ascensão econômica e social, a educação, em especial de seus filhos, passa a ser fundamental e de particular importância para uma vida em melhores condições para as futuras gerações (WALDMAN, 2012, p.13).

Concluimos, neste trabalho, que alguns desafios devem ser considerados quando se planeja uma política de acolhimento nas escolas a estudantes imigrantes, como o combate ao discurso da falta (LOPEZ, 2016) e a promoção dos diálogos interculturais, pelo viés da interculturalidade (MAHER, 2007); a visibilização das diferenças linguísticas e culturais de tais alunos sem sua exposição como exóticos (*ibidem*); a promoção de um diálogo da escola com a família/responsáveis pelos estudantes e o ensino da língua de acolhimento sem perda da língua materna. Com base nesses desafios, identificados na implementação da política linguística de acolhimento a Nina, apontamos algumas propostas que, a nosso ver, poderiam aprimorar a política de recepção às crianças imigrantes matriculadas nas escolas brasileiras de Ensino Básico. Como desenvolvemos no capítulo 4, entendemos que seria importante que a escola de

Nina: 1) promovesse mais oportunidades para a realização de diálogos interculturais; 2) evitasse ações que pudessem invisibilizar as diferenças de Nina; 3) aprimorasse sua comunicação com a família de Nina; 4) adaptasse as comunicações visuais em seu espaço; 5) estabelecesse uma melhor comunicação da escola com o professor de PLAc; 6) aumentasse a carga horária das aulas de PLAc e 7) utilizasse instrumentos de avaliação diferenciados; 8) promovesse a alfabetização de Nina em árabe e 9) oferecesse aulas de PLAc a seus familiares.

Aproximadamente um ano após a realização da primeira entrevista com Nina, cujos trechos analisamos ao longo desta dissertação, tivemos uma nova conversa a fim de saber como ela estava se desenvolvendo na escola e como estava seu relacionamento com amigos e familiares. Observamos que as aulas de PLA foram e continuam sendo muito importantes para desenvolver as diferentes habilidades de Nina em português. Conforme me explicou, estava em recuperação em três disciplinas na escola, havia gostado do acompanhamento que teve da graduanda de Letras vinculada ao NULE, no primeiro semestre de 2018, e gostaria, quando esse atendimento recomeçasse, no segundo semestre, de apoio para melhorar suas habilidades de leitura.

Pesquisadora: Eeeee... você acha que seria legal se você voltar a ter uma professora tipo a [nome da ex-professora]? Seria bom?

Nina: Seria

P: O que você acha que seria mais importante?

N: Mais importante?

P: Ela poderia te ajudar em quê?

N: Eu acho... a ler... porque eu pouco sou ruim em ler... porque eu quero ler igual os outros alunos... assim... mais rápido sabe? A professora me disse que tem que ler... tem que ler... eu leio e não entendo...

No início do 4º ano, Nina estava indo muito mal nas provas porque não entendia os enunciados das questões, e explicou-me que uma de suas professoras não sabia que ela era uma estudante imigrante. Após explicar-lhe que ela é da Síria, Nina passou a solicitar ajuda à professora ou à auxiliar de apoio à inclusão quando tem dúvidas nas atividades desenvolvidas em sala, nos deveres de casa e nas provas. A auxiliar dá um suporte especial a uma estudante de sua turma com grande comprometimento motor e também acompanha Nina, durante as aulas e as avaliações.

Pesquisadora: E se você não entende alguma palavra?

Nina: Eu falo com a professora... na verdade a professora de matemática não sabia que eu era da Síria no começo... depois de dois meses ela descobriu... Ela descobriu porque ela fazia as provas e eu faltei... e eu era ruim nas provas porque eu não sabia ler... eu lia mas



eu não entendia nada... aí eu não pedia para ela as ajudas... aí depois de uma vez que eu nesse dia que tinha prova... aí no segundo dia que eu fui ela me chamou para eu fazer a prova com ela... aí eu expliquei que eu era da Síria... ela não sabia... mas agora ela sabe e agora quando eu preciso dela eu vou lá falar

P: Entendi... Então todas as provas quando tem algo que você não entende... alguma palavra que você não entendeu você levanta e vai lá pedir ajuda

N: Sim

Pesquisadora: Ah... então quando você tem prova você tem uma pessoa que fica do seu lado?

Nina: É... porque a [nome da acompanhante] é uma moça que ajuda a [nome da colega]... que ela fica na cadeira... aí às vezes ela me ajuda também... me explica o que que é isso...

P: Ela ajuda uma menina que é cadeirante?

N: Uhum

P: Ah

N: Ai assim... português... eu não entendo essa palavra... ela me explica o que é isso... aí eu faço

P: Que bom Nina! Você está muito independente né?

N: Uhum

Percebi que Nina já está com mais autonomia para acompanhar as aulas, para fazer os deveres de casa e para estudar. Quando tem dificuldades para fazer os deveres de casa, ela pede ajuda a uma vizinha.

Pesquisadora: Entendi... e o para casa? Como você está fazendo?

Nina: Para casa? Às vezes minha amiga [nome da amiga] daqui... às vezes ela me ajuda e às vezes é fácil e eu faço em casa

Nina sente-se amparada e segura tanto no ambiente familiar, quanto no escolar. Gosta muito de ir à casa de sua avó, frequenta o clube sírio da cidade e, na escola, tem bom relacionamento com as colegas.

Pesquisadora: E no clube?

Nina: No clube eu não estou indo muito... porque está frio... tá fazendo muito frio

P: Quem são suas maiores amigas atualmente?

N: Eu não sei... eu acho que... eu acho que todas... eu não sei

P: Todas o que? Todo mundo da sua sala é seu amigo?

N: Ééééééé... alguns né? Assim... igual a [nome da amiga]... o [nome do amigo]... a [nome da amiga]... a [nome da amiga]... e tem uma menina que eu não sei o nome dela mas ela é...

P: [Ela é nova lá?

N: Ela era do Quarto A... mas ela virou do Quarto B

P: Entendi...

Em relação ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em sua língua materna, Nina explicou-me que está avançando, mesmo sem receber orientação formal para tanto.

Pesquisadora: E aprender a escrever e ler em árabe?

Nina: Ai que pe-sa-de-lo

P: Você quer?

N: Eu quero... mas é um pouco difícil

P: Alguém está te ensinando?

N: Hum?

P: Tem alguém te ensinando? Seu avô... sua mãe?

N: Não

P: Como é que você vai aprender então?

N: Uai só escrevendo pras pessoas... eu sei escrever... tem acho que quatro palavras... letras eu não entendo... eu falo com a Kátia... ela me explica e aí eu fico copiando... mas eu copio... eu consigo copiar mas é devagar...

P: Ah você consegue entender algumas coisas em árabe?

N: É eu consigo ler assim... normal... mas as letras assim... algumas letras esquisitas que eu não sei... aí eu não consigo ler a palavra... eu preciso da letra para conseguir completar a palavra né? Eu não consigo

Com frequência, Nina e eu conversamos por telefone, trocamos mensagens por *WhatsApp* e, esporadicamente, encontramos-nos. Na festa junina de 2018, ela me pediu que fosse vê-la dançar e, na inauguração do restaurante de sua família, enviou-me um convite para que eu comparecesse com minha família. Fui algumas vezes em sua casa para ajudá-la a realizar trabalhos escolares e ensinar-lhe a fazer pesquisas no seu celular, utilizando *sites* de busca.

Esperamos que o relato de nossa experiência com Nina, nossas reflexões sobre os desafios no atendimento oferecido a ela e nossas propostas para o fortalecimento das ações implementadas pela escola na sua recepção possam orientar as políticas linguísticas de acolhimento a estudantes imigrantes na Educação Básica brasileira e motivar novas pesquisas sobre o ensino de português como língua de acolhimento em contextos específicos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.; FLORES, C. Bilinguismo. In: FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. (eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português*. Berlin: Language Science Press, 2017, p.275-304.

ALTENHOFEN, C. V. Política lingüística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. In: *Revista Internacional de Linguística Iberoamericana (RILI)*, Frankfurt a.M., n.1(3), 2004, p. 83-93.

\_\_\_\_\_. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C., SILVA, K.A.; TILIO, R., ROCHA, C. H. (orgs). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 93-116.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR)/ UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR). Missing out: *Refugee education in crisis*. Switzerland: UNHCR, 2016. Relatório. Disponível em: <<http://www.unhcr.org/missing-out-state-of-education-for-the-worlds-refugees.html>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. *Global trends: forced displacement in 2016*. Switzerland: UNCHR, 2017. Relatório. Disponível em: <<https://s3.amazonaws.com/unhcrsharedmedia/2016/2016-06-20-global-trends/2016-06-14-Global-Trends-2015.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE)*. Edição 7, Ano 4, Número 2, 2013. Disponível em: <[http://www.siple.org.br/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=70&Itemid=113](http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=70&Itemid=113)>. Acesso em: 9 mai. 2016.

ANÇÃ, M. H. Entre língua de acolhimento e língua de afastamento. XIII ENDIPE, 23-26 abr. 2006. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. CD-ROM.

ANDRADE, M. S. *Retrato da realidade escolar de alunos estrangeiros matriculados em escolas públicas do Distrito Federal: um estudo de caso*. 2009. 183 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – UNB, Brasília, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/4956?mode=full>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

ANISTIA INTERNACIONAL. *Informe 2017/18*. O estado dos direitos humanos no mundo. Londres: Amnesty international LTD, 2018. Disponível em: <<https://anistia.org.br/wp-content/uploads/2018/02/informe2017-18-online1.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2018.

ANUNCIACÃO, R. F. M. *Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento*. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/325573>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

AYDOS, M. R. *Migração Forçada: uma abordagem conceitual a partir da imigração de angolanos para os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, Brasil (1970-2006)*. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BĂRBULESCU, G. C. *O ensino do Português como Língua Estrangeira para alunos de língua romena em Portugal*. 2005. (Pós-graduação em Ensino de Português Língua Não-Materna) – Centro de Estudos Multiculturais, Universidade Internacional de Lisboa, Lisboa, 2005. Disponível em: <[https://portuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/04/plnm\\_romenofonos\\_georgiana-barbulescu.pdf](https://portuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/04/plnm_romenofonos_georgiana-barbulescu.pdf)>. Acesso em: 23 ago. 2016.

BARRANTES, M. V. Língua adicional e integração? Análise de duas propostas de cursos de língua adicional no Brasil e na Alemanha para reflexão de temas e novas possibilidades levando em conta os recentes fluxos migratórios. In: *Brazilian English Language Teaching Journal*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, 2015. p. 125-141. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/22949>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

BASSI, C. E.; DUTRA, D. P. A interação e o processo de negociação em L2. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.4, n. 1, 2004. p. 291-313. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v4n1/15.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2017.

BATISTA, A. A. G., SILVA, C. S. R.; BREGUNCI, M. G. C.; CASTANHEIRA, M. L.; MONTEIRO, S. M. *Avaliação diagnóstica da alfabetização*. Em: Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005. 88 p. Disponível em: <[http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/instrumentos%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/Col-Instrumentos-03\\_AvaliacaoDiagnostica.compressed.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/instrumentos%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/Col-Instrumentos-03_AvaliacaoDiagnostica.compressed.pdf)>. Acesso em: 1º jan. 2018.

BAUMAN, Z. A sociedade líquida. *Folha de São Paulo*. Caderno mais!, 19/10/2003, p. 5-9.

BEAUGRANDE, R. Theory and practice in Applied Linguistics: Disconnection, Conflict, or Dialect?, *Applied Linguistics*, n. 18, 1997. p. 279-313.

BELO HORIZONTE. Prefeitura. *Programa Escola Integrada - Orientações Gerais para as escolas*. Belo Horizonte, janeiro de 2012. Disponível em: <[http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/06/ORIENTAÇÕES\\_Programa-Escola-Integrada.pdf](http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/06/ORIENTAÇÕES_Programa-Escola-Integrada.pdf)>. Acesso em: 4 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Monitores do programa escola integrada da região nordeste passam por capacitação. *Diário Oficial do Município*, de 9 de julho de 2014, ano XX, edição n. 4593. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1124525>>. Acesso em: 7 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. *Caderno de Diretrizes - Programa Escola Integrada, Programa Escola Aberta, Programa Escola nas Férias*. Belo Horizonte, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED n.º 21/2018. Dispõe sobre a criação do Núcleo de Línguas Estrangeiras, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), a partir do ano de 2018. *Diário Oficial do Município*, de 20 de fevereiro de 2018, ano XXVI, edição 5476. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1190657>>. Acesso em: 6 abr. 2018.

BIZON, A. C. C. *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. 2013. 445 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000911713&opt=4>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

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.; BÓGUS, L. M.; MOREIRA, J. B.; VEDOVATO, L. R.; FERNANDES, D.; SOUZA, M. R.; BALTAR, C. S.; PERES, R. G.; WALDMAN, T. C.; MAGALHÃES, L. F. A (orgs). *Migrações Sul-Sul*. 2ª ed. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. p. 712-726.

BRANDALISE, V.H. Autista, não: imigrante. *O Estado De São Paulo*. São Paulo, 19 mar. 2017. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,autista-nao-imigrante,70001705273>>. Acesso em: 27 jun. 2017

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº 66.689 de 11 de junho de 1970. Regulamenta o Decreto-lei nº 941, de 13 de outubro de 1969, que define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder executivo, Brasília, DF, Seção 1 de 24/06/1970. 1970. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66689-11-junho-1970-408279-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1.p.1-15 de 16/07/1990. 1990. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=16/07/1990&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=80>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Decreto nº 591 de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. *Diário Oficial da União*, Poder executivo, Brasília, DF, Seção 1, p.1 de 7/7/1992. 1992. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=07/07/1992&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=36>>. Acesso em: 15 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo,

Brasília, DF, Seção 1, p.1 a 9 de 23/12/1996. 1996. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996>>. Acesso em: 7 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei nº 9.474 de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p.22 a 24 de 23/7/1997. 1997. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=22&data=23/07/1997.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p.23 de 25/4/2002. 2002. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=25/04/2002&jornal=1&pagina=23&totalArquivos=184>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Decreto nº 7611 de 17 de Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1. p.12 de 18/11/2011. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/11/2011&jornal=1&pagina=12&totalArquivos=204>>. Acesso em: 9 fev. 2018

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei n. 13.445 de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 mai. 2017. Seção 1. p.1-10. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=25/05/2017&jornal=1&pagina=10&totalArquivos=304>>. Acesso em: 10 jun. 2018

CABETE, M. A. C. S. S. *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf)>. Acesso em: 18 dez. 2016.

CALVET, L. J. *As políticas lingüísticas*. São Paulo: Parábola/IPOL, 2007.

CAMARGO, H. R. E. Uma língua inglesa para chamar de minha: equívocos sobre o bom falante de inglês. *Revista Estudos Linguísticos*, v. 45, n. 2, 2016. P. 651-665. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/597>>. Acesso em: 8 jun. 2018.

CARRERA, S. A. Comparison of integration programmes in the EU. Bruxelas: Centre for European Policy Studies (CEPS), *Challenge Papers* No. 1, mar. 2006. Disponível em: <<http://www.ceps.eu/publications/comparison-integration-programmes-eu-trendsand-weaknesses>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: Moita Lopes, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente – Festschrift para Antonieta Celani*. 1ed. São Paulo: Parábola, 2013, v. 1, p. 211-226.

\_\_\_\_\_. *A formação do professor de línguas: towards an extended view of linguistic education*. Apresentação realizada no III CLAPFL [Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas]. Taubaté: UNITAU, 2010.

CENTRO DE INFORMAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (UNIC). Rio de Janeiro. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. DPI/876, janeiro de 2009. Unic-Rio, Rio de Janeiro: 2009. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2017.

COMITÊ NACIONAL PARA REFUGIADOS (CONARE). Resolução Normativa nº 17. Dispõe sobre a concessão de visto apropriado, em conformidade com a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, e do Decreto 86.715, de 10 de dezembro de 1981, a indivíduos forçosamente deslocados por conta do conflito armado na República Árabe Síria. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 set. 2013. Seção 1, p. 29. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=29&data=24/09/2013>>. Acesso em: 29 out. 2017.

COMITÊ NACIONAL PARA OS REFUGIADOS (CONARE). Refúgio em números – 3ª edição. Secretaria Nacional de Justiça (SNJ). Ministério da Justiça, 2018. Disponível em: <[http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/04/refugio-em-numeros\\_1104.pdf](http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/04/refugio-em-numeros_1104.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2018

CONSELHO NACIONAL DE IMIGRAÇÃO (CNIg). Resolução Normativa nº 97. Dispõe sobre a concessão do visto permanente previsto no art. 16 da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a nacionais do Haiti. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 jan. 2012. Seção 1, p. 59. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=59&data=13/01/2012>>. Acesso em: 29 out. 2017.

COSTA, E., BRANDÃO, I.; OLIVEIRA, V. Fuga da fome: como a chegada de 40 mil venezuelanos transformou Boa Vista. *GI Roraima*, 5 fev. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/fuga-da-fome-como-a-chegada-de-40-mil-venezuelanos-transformou-boa-vista.ghtml>>. Acesso em: 5 mai. 2018.

DELFIM, R. B. Brasil registrou 7,7 milhões de migrantes forçados em 18 anos. *Migra Mundo*, São Paulo, 16 mar. 2018. Migrações internas. Disponível em: <<http://migramundo.com/brasil-registrou-77-milhoes-de-migrantes-forcados-em-18-anos/>>. Acesso em: 10 de mai. 2018.

DINIZ, L. R. A. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. Campinas: Editora RG, 2010.

\_\_\_\_\_. *Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. 2012. 396 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em:

- <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000876149&fd=y>>. Acesso em: 1º out. 2016.
- DUFF, P. *Case Study Research in Applied Linguistics*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 2008.
- DW MADE FOR MINDS. *América Latina é novo destino de refugiados africanos*, 24 nov, 2009. Disponível em: <<http://www.dw.com/pt-br/am%C3%A9rica-latina-%C3%A9-novo-destino-de-refugiados-africanos/a-4921257>>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- EDWARDS, J. Bilingualism and multilingualism: some central concepts. In: Bhatia, T., Ritchie, W. C. (Eds.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (2nd ed., p. 7–25). Oxford, UK: Wiley-Blackwell, 2013. Disponível em: <[ftp://nozdr.ru/biblio/kolxo3/L/LF/Bhatia%20T.K.,%20Ritchie%20W.C.%20\(eds.\)%20The%20handbook%20of%20bilingualism%20and%20multilingualism%20\(2ed.,%20Wiley-Blackwell,%202012\)\(ISBN%209781444334906\)\(O\)\(966s\)\\_LF\\_.pdf](ftp://nozdr.ru/biblio/kolxo3/L/LF/Bhatia%20T.K.,%20Ritchie%20W.C.%20(eds.)%20The%20handbook%20of%20bilingualism%20and%20multilingualism%20(2ed.,%20Wiley-Blackwell,%202012)(ISBN%209781444334906)(O)(966s)_LF_.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2017.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Publishing Company, 1986. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/c74e/735826d50018235b98dd4723a9fad28b3956>>. Acesso em: 26 ago. 2016.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-66.
- FLEURI, R.M. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n23/n23a02.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de administração de empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, jun. 1995. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 9 set.2016.
- GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*. v. 9, n.2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/download/5665/4694>>. Acesso em: 1º nov. 2016.
- GRUPO DE TRABALHO DA DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA DO BRASIL (GTDL). *Relatório de Atividades (2006-2007)*. Relatório, 2007. Disponível em: <<http://www2.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2007/12/grupo-de-trabalho-da-diversidade-linguistica-do-brasil-relatorio.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2018.
- GUATTARI, E; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.



HAESBAERT, R.; BRUCE, G. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. *GEOgraphia* (UFF), Niterói, v. 4, p. 7-22, 2002. Disponível em: <<http://www.geographia.uff.br/index.php/geographia/article/viewFile/74/72>> Acesso em: 4 fev.2018

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION (IOM). World migration report 2015. *Migrants and cities: new partnerships to manage mobility*. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/60YEzu>>. Acesso em: 15 set. 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Refúgio no Brasil- caracterização dos perfis sociodemográficos dos refugiados* (1998-2914). Brasília: Ipea, 2017. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3086](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=3086)>. Acesso em: 12 dez. 2017.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: O traçado de um percurso. Um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, p.51-77, 1998.

KUBOTA, R. Critical multiculturalism and second language education. In: NORTON e K. TOOHEY (orgs.) *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

LOPEZ, A. P. A. *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. 2016. 261 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/RMSA-AJTNHQ/disserta\\_\\_o\\_poslin\\_ana\\_lopez\\_2016.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/RMSA-AJTNHQ/disserta__o_poslin_ana_lopez_2016.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 4 fev. 2018.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. *Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados*. Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLÉ). 2018, *no prelo*.

MAGALHÃES, G. M. O direito humano à educação e as migrações internacionais contemporâneas: notas para uma agenda de pesquisa. *Cadernos Cenpec / Nova série*, [S.l.], v. 2, nº 2, set. 2013. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/178/206>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; Cavalcanti, M. C. (orgs.) *Linguística Aplicada: faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

\_\_\_\_\_. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C., SILVA, K.A.; TILIO, R., ROCHA, C. H.(orgs). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 117-134.

MARCUSCHI, L. *A análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1991.

MARTUSCELLI, P. N. A proteção brasileira para crianças refugiadas e suas consequências. *REMHU, Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*. Brasília, v. 22, n. 42, p. 281-285, Junho 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1980-85852014000100017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-85852014000100017&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 mar. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*, 2008. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index.aspx?&usr=pub&id\\_projeto=27&id\\_objeto=39049&id\\_pai=38935&tipo=txg&n1&n2=Proposta+Curricular+-+CBC&n3=Ensino+M%C3%A9dio&n4=Geografia&b=s&ordem=campo3&cp=3366ff&cb=mge](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?&usr=pub&id_projeto=27&id_objeto=39049&id_pai=38935&tipo=txg&n1&n2=Proposta+Curricular+-+CBC&n3=Ensino+M%C3%A9dio&n4=Geografia&b=s&ordem=campo3&cp=3366ff&cb=mge)>. Acesso em: 23 maio 2017.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E CIDADANIA (MJC). *Nota à imprensa: esclarecimento sobre concessão de vistos humanitários aos haitianos*. Brasília: 2016. Disponível em: <<http://justica.gov.br/noticias/nota-a-imprensa-29>>. Acesso em: 27 de jun. 2017.

\_\_\_\_\_. *Documentação*. s/d. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/migracoes/refugio/documentacao>>. Acesso em 3 jan.2018.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES (MRE). *Refugiados e Conare*. s/d. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/paz-e-seguranca-internacionais/153-refugiados-e-o-conare>>. Acesso em: 20 fev. 2017

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

\_\_\_\_\_. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-105.

MOREIRA, J. Refugiados no Brasil: reflexões acerca do processo de integração local. In: *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, Brasília, Ano XXII, n. 43, p. 85-98, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico. In: SILVA F. L. da; MOURA, H. M de M. (orgs.). *O direito à fala: a questão do preconceito lingüístico*. Florianópolis: Insular, 2000. p.83-92.

OLIVEIRA, G. M.; ALTENHOFEN, C. V. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística do Brasil: inserção e exclusão do plurilingüismo na educação e na sociedade. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C; RASO, T. (orgs.). *Os contatos lingüísticos no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2011, p.187-216

OLIVEIRA, G. M.; 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*, Niterói, v. 22, n. 42, p. 131-153, 2017. Disponível em: <<http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/909/636>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 16 de dezembro de 1966. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global.-Declarações-Tratados-Internacionais-deProteção/pacto-internacional-dos-direitos-economico-sociais-culturais-1966.html>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2006.

\_\_\_\_\_. *Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados*: 1951. Disponível em: <[http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao\\_relativa\\_a\\_o\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf?view=1](http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_a_o_Estatuto_dos_Refugiados.pdf?view=1)>. Acesso em: 30 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm)>. Acesso em: 27 jun. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO) *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, 1996. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf)>. Acesso em: 17 jun.2017.

PACHECO, D. G. L. da C. *Português para Estrangeiros e os Materiais didáticos: um olhar discursivo*. 2006. 335f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.letas.ufrj.br/posverna/doutorado/PachecoDGLC.pdf>>. Acesso em: 7 de abril 2018.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

\_\_\_\_\_. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.67-84.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.149-168.

\_\_\_\_\_. *Política linguística: do que é que se trata, afinal?* In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R., ROCHA, C. H.(orgs). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 19-42.

RESTE, C. R.; ANÇÃ, M. H. Gostar da pessoa pelo que ela tem dentro... relações de convivência entre alunos autóctones e alunos estrangeiros. *Indagatio Didactica*, Portugal, 3 mar. 2011. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/917>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

RIBEIRO, M. L.; JUTRAS, F. Representações sociais de professores sobre afetividade. *Estudos de Psicologia I*. Campinas I 23(1) I 39-45 I janeiro-março 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n1/v23n1a05.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2107

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Resolução n.º 9, de 8 de janeiro de 1990*. Dispõe sobre as condições de matrícula de alunos estrangeiros que visem disciplinar a questão na Rede Estadual de Ensino.

\_\_\_\_\_. (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Resolução n.º 10, de 2 de fevereiro de 1995*. Dispõe sobre matrícula de aluno estrangeiro na rede estadual de ensino fundamental e médio.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. *Referenciais curriculares para o ensino de língua espanhola e de língua inglesa*. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.

SECRETARIA NACIONAL DE JUSTIÇA (SNJ). *Refúgio em números*. 3ª ed. Ministério da Justiça, Brasília, 2018. Disponível em: <[http://www.justica.gov.br/news/de-10-1-mil-refugiados- apenas-5-1-mil-continuem-no-brasil/refugio-em-numeros\\_1104.pdf](http://www.justica.gov.br/news/de-10-1-mil-refugiados- apenas-5-1-mil-continuem-no-brasil/refugio-em-numeros_1104.pdf)>. Acesso em: 5 jun. 2018.

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

SOAREZ, J. Alunos imigrantes sofrem com adaptação em escola pública. *Jornal O Tempo*. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <<http://www.otempo.com.br/cidades/alunos-imigrantes-sofrem-com-adapta%C3%A7%C3%A3o-em-escolas-p%C3%ABlicas-1.1325479>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

SOUSA SANTOS, B. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. *Do pós-moderno ao pós-colonial*. E para além de um e de outro. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, mimeo, 2004

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos*. – CEBRAP, São Paulo, n.79, p.71-94, nov. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2017.

UNIBANCO. *Aprendizagem em foco*. n. 38. Fev. 2018. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/38/>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). *Uprooted the growing crisis for refugee and migrant children in 2016*. Relatório. Disponível em: <[http://www.unicef.org/lac/20160907\\_UNICEF\\_Uprooted\\_Low\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/20160907_UNICEF_Uprooted_Low(1).pdf)>. Acesso em: 2 out. 2016

WALDMAN, T. C. *O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito*. 2012. 238 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-15082013-101420/pt-br.php>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

# **APÊNDICES E ANEXOS**

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIRETORA**

Este roteiro será utilizado para orientar a pesquisadora durante a entrevista com a diretora da escola onde Nina (nome fictício) estuda.

Agradeço sua participação nesta entrevista e coloco-me à sua disposição para tirar qualquer dúvida sobre qualquer parte de nossa pesquisa. Nos próximos minutos, conversaremos sobre o processo de aprendizado de português de Nina (nome fictício) e de seu processo de integração na escola.

A entrevista está dividida em três partes: “identificação pessoal e formação”, “experiências com alunos estrangeiros”, “experiências com Nina”.

### **PRIMEIRA PARTE – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E FORMAÇÃO**

1. Nome:
2. Data de nascimento:
3. Línguas que fala:
4. Qual o seu grau máximo de instrução educacional?
5. Há quanto tempo você obteve o nível de escolaridade mencionado?
6. Há quanto tempo você é diretora de uma escola com aluno(s) estrangeiro(s)?
7. Na sua experiência como diretora de escola, você já atendeu alunos estrangeiros falantes de quais línguas?
8. Você já teve contato com discussões sobre o ensino aprendizagem de Português Língua Adicional/ Estrangeira (PLA)?
9. Em caso positivo, de que forma ( eventos, curso de extensão, disciplina, outros)?
10. Você conhece ou já teve contato com livros ou outros tipos de materiais didáticos de Português Língua Adicional/Estrangeira (PLA)?
11. Em caso positivo, quais?

### **SEGUNDA PARTE – EXPERIÊNCIAS COM ALUNOS ESTRANGEIROS**

12. Há desafios específicos na direção de uma escola com alunos estrangeiros? Explique.
13. Em caso positivo, quais são os maiores desafios (definição sobre aprovação/retenção do aluno, comunicação com a família, outros)?
14. Como você e sua equipe procuram superá-los?
15. Você recebe algum apoio já estruturado ou em processo de planejamento da Secretaria de Educação ou de outro órgão?

16. Em caso afirmativo, que tipo de apoio você recebe, e de que órgão?
17. Qual é o critério que a escola usa para enturmar a criança estrangeira que não tem o português como língua materna?
18. Quais as ferramentas que a escola usa para definir pela aprovação/retenção do(a) aluno(a) estrangeiro(a)?
19. Você acha que os alunos estrangeiros que não têm o português como língua materna têm demandas diferentes dos demais alunos? Explique.
20. Quais são as maiores dificuldades relativas ao português que você observa nos alunos estrangeiros?
21. E quais as maiores facilidades?
22. Há ações na escola voltadas especificamente para o avanço da proficiência em português por parte dos alunos estrangeiros?
23. Em caso positivo, quais?

### **TERCEIRA PARTE – EXPERIÊNCIAS COM NINA**

24. Quais foram seus maiores desafios como diretora da escola ao receber Nina como aluna?
25. Quais você considera que foram os maiores desafios para Nina quando ingressou na escola?
26. Desde que Nina começou a frequentar a escola, você considera que seu português avançou?
27. Em caso positivo, como você avalia esse progresso?
28. Quais ações você percebeu como sendo mais eficazes para aumentar a proficiência em português de Nina (aulas de reforço com colegas brasileiros, aulas com a pesquisadora, participação em festas/eventos promovidos pela escola, participação nas atividades da Escola Integrada, outras atividades)?
29. Ao término do segundo trimestre do ano em que Nina chegou ao Brasil (2016), passou-se a cogitar em sua retenção. Por quê?
30. Quais critérios foram utilizados para se definir pela retenção de Nina na 3ª série?
31. Você avalia que retenção de Nina foi positiva? Por quê?
32. Você sabe como Nina reagiu quando soube que iria repetir o ano?
33. Você sabe como a família de Nina reagiu?
34. Há algo que você queira acrescentar sobre sua experiência como diretora de uma escola de Ensino Fundamental com alunos estrangeiros?
35. Há algum comentário que você queira fazer sobre esta pesquisa?

36. Há alguma sugestão que você queira nos dar para esta pesquisa?

MUITO OBRIGADA POR SUA PARTICIPAÇÃO!!!



## **APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADORA DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA**

Este roteiro será utilizado para orientar a pesquisadora durante a entrevista com a coordenadora do programa escola integrada.

Agradeço sua participação nesta entrevista e coloco-me à sua disposição para tirar qualquer dúvida sobre qualquer parte de nossa pesquisa. Nos próximos minutos, conversaremos sobre o processo de aprendizado de português de Nina (nome fictício) e de seu processo de integração na escola.

A entrevista está dividida em quatro partes: “identificação pessoal e formação”, “experiências com alunos estrangeiros”, “experiências com Nina” e “aprendizado de português de Nina”.

### **PRIMEIRA PARTE – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E FORMAÇÃO**

1. Nome:
2. Data de nascimento:
3. Línguas que fala:
4. Qual o seu grau máximo de instrução educacional?
5. Há quanto tempo você obteve o nível de escolaridade mencionado?

### **SEGUNDA PARTE – EXPERIÊNCIAS COM ALUNOS ESTRANGEIROS**

6. Há quanto tempo você coordena a Escola Integrada desta escola?
7. Na sua experiência como coordenadora do programa Escola Integrada, você já atendeu alunos estrangeiros falantes de quais línguas?

### **TERCEIRA PARTE – EXPERIÊNCIAS COM NINA**

8. Quando Nina entrou na Escola Integrada?
9. Quando Nina começou a frequentar a Escola Integrada, vocês tinham dificuldades de comunicação?
10. Em caso positivo, como vocês procuravam contornar essas dificuldades?
11. Quando Nina começou a frequentar a Escola Integrada, ela tinha limitações em português que prejudicavam sua interação com as outras crianças? Quais?
12. Caso você tenha respondido afirmativamente à última questão, você observou se as crianças buscavam contornar essas dificuldades? Em caso positivo, como elas procuravam fazer isso?

13. Atualmente, Nina tem dificuldades de se comunicar com você ou com os colegas por limitações do português? Em caso positivo, quais dificuldades?

14. Em caso positivo, como vocês procuram resolvê-las?

15. Nina contribui para as atividades da Escola Integrada? Em caso positivo, de que forma?

#### **QUARTA PARTE: APRENDIZADO DE PORTUGUÊS DE NINA**

16. Você ajudou Nina a aprender português? Em caso positivo, como?

17. Você acha que Nina progrediu no português desde que começou a frequentar a Escola Integrada? Em caso positivo, como você avalia esse progresso?

18. O que você acha que mais tem contribuído para o aprendizado de português de Nina?

19. Você acha que Nina, atualmente, precisa de ajuda para realizar alguma atividade na Escola Integrada, por limitações com o português? Em caso positivo, qual/quais?

20. Você acha que, atualmente, Nina tem dificuldades para:

- . Explicar bem o que quer
- . Compreender bem o que falam com ela
- . Escrever bem em português
- . Ler bem em português
- . Realizar outras atividades. Quais?

21. Você acha que a escola poderia fazer algo para ajudar Nina a superar essas dificuldades? Em caso positivo, o quê?

22. Há algo mais que você queira acrescentar sobre o aprendizado de português da Nina?

23. Há algum comentário que você queira fazer sobre esta pesquisa?

24. Há alguma sugestão que você queira dar para esta pesquisa?

**MUITO OBRIGADA POR SUA PARTICIPAÇÃO!!!**

## **APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORA**

Este roteiro será utilizado para orientar a pesquisadora durante a entrevista com a professora principal de Nina (nome fictício), desde que ingressou na escola brasileira.

Agradeço sua participação nesta entrevista e coloco-me à sua disposição para tirar qualquer dúvida sobre qualquer parte de nossa pesquisa. Nos próximos minutos, conversaremos sobre o processo de aprendizado de português de Nina (nome fictício) e de seu processo de integração na escola.

A entrevista está dividida em três partes: “identificação pessoal e formação”, “experiências com alunos estrangeiros”, “experiências com Nina”.

### **PRIMEIRA PARTE – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E FORMAÇÃO**

1. Nome:
2. Data de nascimento:
3. Línguas que fala:
4. Qual o seu grau máximo de instrução educacional?
5. Há quanto tempo você obteve o nível de escolaridade mencionado?
6. Há quanto tempo você é professora em uma escola com aluno(s) estrangeiro(s)?
7. Na sua experiência como professora, você já atendeu alunos estrangeiros falantes de quais línguas?
8. Você já teve contato com discussões sobre o ensino aprendizagem de Português Língua Adicional/ Estrangeira (PLA)?
9. Em caso positivo, de que forma (eventos, curso de extensão, disciplina, outros)?
10. Você conhece ou já teve contato com livros ou outros tipos de materiais didáticos de Português Língua Adicional/Estrangeira (PLA)?
11. Em caso positivo, quais?

### **SEGUNDA PARTE – EXPERIÊNCIAS COM ALUNOS ESTRANGEIROS**

12. Há desafios específicos na condução das aulas em uma turma com alunos estrangeiros? Explique.
13. Em caso positivo, quais são os maiores desafios?  
*Possibilidades de tópicos a serem abordados, conforme o desenrolar da interação: materiais didáticos, didática do curso, preparação de avaliações, definição sobre aprovação/retenção do aluno, comunicação com a família*
14. Como você procura superá-los?

15. Você recebe algum apoio já estruturado ou em processo de planejamento da Secretaria de Educação ou de outro órgão?
16. Em caso afirmativo, que tipo de apoio você recebe, e de que órgão?
17. Na sua opinião, os alunos estrangeiros que não têm o português como língua materna têm demandas diferentes dos demais alunos? Comente.
18. Quais são as maiores dificuldades relativas ao português que você observa nos alunos estrangeiros, dentro de sala de aula?
19. E quais as maiores facilidades?
20. Há ações na escola voltadas especificamente para o avanço da proficiência em português por parte dos alunos estrangeiros? Em caso positivo, quais?
21. Como você avalia a interação entre Nina e as demais crianças de sua turma?

### **TERCEIRA PARTE – EXPERIÊNCIAS COM NINA**

22. Quais foram seus maiores desafios como professora de Nina?
23. Quando Nina começou a frequentar a escola, quais eram os maiores desafios dela dentro de sala?

*Possíveis tópicos a serem abordados pelo pesquisador, conforme o desenrolar da interação: ler o que você escrevia no quadro; ler instruções de exercícios, ler os textos nos livros, nas atividades e nas avaliações*

*Escutar: o que os colegas diziam em atividades em grupo; o que você dizia*

*Falar: explicar suas dúvidas; responder perguntas suas e de colegas*

*Escrever: copiar anotações que você fazia no quadro, responder atividades propostas*

24. Como vocês buscavam superar esses desafios?
25. Desde que Nina começou a frequentar a escola, você considera que seu português avançou?
26. Em caso positivo, como você avalia esse progresso?
27. Quais ações você percebeu como sendo mais eficazes para aumentar a proficiência em português de Nina (aulas de reforço com colegas brasileiros, aulas com a pesquisadora, participação em festas/eventos promovidos pela escola, participação nas atividades da Escola Integrada, outras atividades)?
28. Os colegas ajudaram/ajudam Nina a avançar em suas habilidades em português? Em caso positivo, de que forma?
29. Nina ajudava ou ajuda os colegas a realizar suas atividades em sala? Em caso positivo, de que forma?

30. Ao término do segundo trimestre do ano em que Nina chegou ao Brasil (2016), passou-se a cogitar em sua retenção. Por quê?
31. Quais critérios foram utilizados para se definir pela retenção de Nina na 3ª série?
32. Você avalia que retenção de Nina foi positiva? Por quê?
33. Você sabe como Nina reagiu quando soube que iria repetir o ano?
34. Você sabe como a família de Nina reagiu?
35. Atualmente, quais são os maiores desafios de Nina dentro de sala?
- Possíveis tópicos a serem abordados pelo pesquisador, conforme o desenrolar da interação: ler o que você escreve no quadro; ler instruções de exercícios, ler os textos nos livros, nas atividades e nas avaliações*
- Escutar: o que os colegas dizem em atividades em grupo; o que você diz*
- Falar: explicar suas dúvidas; responder perguntas suas e de colegas*
- Escrever: copiar anotações que você faz no quadro, responder atividades propostas*
36. Como você e ela buscam superar esses desafios?
37. Há algo que você queira acrescentar sobre sua experiência como professora de uma escola de Ensino Fundamental com alunos estrangeiros?
38. Há algum comentário que você queira fazer sobre esta pesquisa?
39. Há alguma sugestão que você queira nos dar para esta pesquisa?

MUITO OBRIGADA POR SUA PARTICIPAÇÃO!!!

## APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADORA

Este roteiro será utilizado para orientar a pesquisadora durante a entrevista com a coordenadora pedagógica do 1º ciclo da escola onde Nina (nome fictício) estuda.

Agradeço sua participação nesta entrevista e coloco-me à sua disposição para tirar qualquer dúvida sobre qualquer parte de nossa pesquisa. Nos próximos minutos, conversaremos sobre o processo de aprendizado de português de Nina (nome fictício) e de seu processo de integração na escola.

A entrevista está dividida três partes: “identificação pessoal e formação” “experiências com alunos estrangeiros”, “experiências com Nina”.

### PRIMEIRA PARTE – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E FORMAÇÃO

1. Nome:
2. Data de nascimento:
3. Línguas que fala:
4. Qual o seu grau máximo de instrução educacional?
5. Há quanto tempo você obteve o nível de escolaridade mencionado?
6. Há quanto tempo você é professora em uma escola com aluno(s) estrangeiro(s)?
7. Na sua experiência como coordenadora pedagógica, você já atendeu alunos estrangeiros falantes de quais línguas?
8. Você já teve contato com discussões sobre o ensino aprendizagem de Português Língua Adicional/ Estrangeira (PLA)?
9. Em caso positivo, de que forma? (eventos, curso de extensão, disciplina, outros)?
10. Você conhece ou já teve contato com livros ou outros tipos de materiais didáticos de Português Língua Adicional/Estrangeira (PLA)?
11. Em caso positivo, quais?

### SEGUNDA PARTE – EXPERIÊNCIAS COM ALUNOS ESTRANGEIROS

12. Há desafios específicos na coordenação de uma escola com alunos estrangeiros? Explique.
13. Em caso positivo, quais são os maiores desafios?  
*Possíveis desafios a serem abordados, conforme o desenrolar da interação: materiais didáticos, didática do curso, preparação de avaliações, definição sobre aprovação/retenção do aluno, comunicação com a família, outros.*
14. Como você procura superá-los?

15. Você recebe algum apoio já estruturado ou em processo de planejamento da Secretaria de Educação ou de outro órgão?
16. Em caso afirmativo, que tipo de apoio você recebe, e de que órgão?
17. Qual é o critério que a escola usa para enturmar a criança estrangeira que não tem o português como língua materna?
18. Quais as ferramentas que a escola usa para definir pela aprovação/retenção do(a) aluno(a) estrangeiro(a)?
19. Você acha que os alunos estrangeiros que não têm o português como língua materna têm demandas diferentes dos demais alunos? Explique.
20. Quais são as maiores dificuldades relativas ao português que você observa nos alunos estrangeiros?
21. E quais as maiores facilidades?
22. Há ações na escola voltadas especificamente para o avanço da proficiência em português por parte dos alunos estrangeiros?
23. Em caso positivo, quais?

### **TERCEIRA PARTE – EXPERIÊNCIAS COM NINA**

24. Quais foram seus maiores desafios como coordenadora da escola ao receber Nina como aluna?
  25. Quais foram os maiores desafios para Nina quando ingressou na escola?
  26. Desde que Nina começou a frequentar a escola, você considera que seu português avançou?
  27. Em caso positivo, como você avalia o desenvolvimento de Nina em relação ao português?
  28. Quais ações você percebeu como sendo mais eficazes para aumentar a proficiência em português de Nina?
- Possíveis ações a serem abordadas, conforme o desenrolar da interação: aulas de reforço com colegas brasileiros; aulas com a pesquisadora; participação em festas/eventos promovidos pela escola; participação nas atividades da Escola Integrada*
29. Ao término do segundo trimestre do ano em que Nina chegou ao Brasil (2016), passou-se a cogitar em sua retenção. Por quê?
  30. Quais critérios foram utilizados para se definir pela retenção de Nina na 3ª série?
  31. Você avalia que retenção de Nina foi positiva? Por quê?
  32. Você sabe como Nina reagiu quando soube que iria repetir o ano?

33. Você sabe como a família de Nina reagiu?
34. Há algo que você queira acrescentar sobre sua experiência como coordenadora de uma escola de Ensino Fundamental com alunos estrangeiros?
35. Há algum comentário que você queira fazer sobre esta pesquisa?
36. Há alguma sugestão que você queira nos dar para esta pesquisa?

**MUITO OBRIGADA POR SUA PARTICIPAÇÃO!!!**



## **APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA – FAXINEIRA E AUXILIAR DE APOIO À INCLUSÃO**

Este roteiro será utilizado para orientar a pesquisadora durante a entrevista com a faxineira da escola onde Nina (nome fictício) estuda.

Agradeço sua participação nesta entrevista e coloco-me à sua disposição para tirar qualquer dúvida sobre qualquer parte de nossa pesquisa. Nos próximos minutos, conversaremos sobre o processo de aprendizado de português de Nina (nome fictício) e de seu processo de integração na escola.

A entrevista está dividida em três partes: “identificação pessoal”, “sobre Nina”, “experiências com Nina”.

### **PRIMEIRA PARTE – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL**

1. Nome:
2. Data de nascimento:
3. Línguas que fala:
4. Grau máximo de instrução educacional:
5. Há quanto tempo obteve o grau de instrução mencionado?

### **SEGUNDA PARTE: SOBRE NINA:**

6. Você sabe de que país Nina é? Em caso positivo, qual?
7. Você sabe qual é a primeira língua dela? Em caso positivo, qual?
8. Você sabe por que Nina saiu do país onde ela morava? Em caso positivo, por quê?
9. Você sabe por que Nina veio com a família para o Brasil? Em caso positivo, por quê?
10. Há algo que você queira saber sobre Nina ou sobre o país de onde ela veio que ainda não teve a oportunidade de perguntar a ela? Em caso positivo, o quê?

### **TERCEIRA PARTE: EXPERIÊNCIAS COM NINA**

11. Quando Nina entrou na escola, ela já falava português? O que você se lembra sobre as primeiras semanas dela na escola?
12. Nessa época, na sua opinião, quais eram os desafios que Nina precisava enfrentar por suas limitações em português?
13. Ela procurava ajuda de alguém para fazer/resolver o que precisava?
14. Em caso positivo, de quem e de que forma?
15. Você acha que Nina progrediu no português desde que entrou na escola?

16. Em caso positivo, como você avalia esse progresso?
17. O que você acha que contribuiu para o aprendizado de português da Nina?
18. Atualmente, você acha que Nina tem dificuldades específicas por limitações com o português? Em caso positivo, quais dificuldades?
19. Caso tenha respondido à última pergunta afirmativamente, como ela procura resolvê-las?
20. Você já ajudou Nina a resolver algum problema? Qual?
21. Nina já te ajudou a resolver algum problema? Qual?
22. Você tem alguma sugestão do que possa ser feito para Nina progredir mais rapidamente no português?
23. Há algo mais que você queira acrescentar sobre o aprendizado de português da Nina?
24. Há algum comentário que você queira fazer sobre esta pesquisa?
25. Há alguma sugestão que você queira nos dar para esta pesquisa?

MUITO OBRIGADA POR SUA PARTICIPAÇÃO!!!

## **APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTAS – COLEGA DE NINA**

Este roteiro será utilizado para orientar a pesquisadora durante a entrevista realizada com uma colega de Nina (nome fictício). Em seu primeiro ano de escola no Brasil, Nina foi colega de sala de Cristina (nome fictício), mas, como Nina não foi aprovada, no ano seguinte, as duas amigas passaram a ser colegas só na Escola Integrada, que utiliza como critério para divisão em turmas exclusivamente a faixa etária dos alunos.

Por ser menor de idade, Cristina deverá responder a este questionário em companhia de um dos pais ou responsáveis.

Cristina, agradeço sua participação nesta entrevista e coloco-me à sua disposição para tirar qualquer dúvida sobre qualquer parte de nossa pesquisa. Nos próximos minutos, conversaremos sobre o processo de aprendizado de português de Nina (nome fictício) e sobre seu processo de integração na escola.

A entrevista está dividida em quatro partes: “identificação pessoal” e “informações sobre Nina”, “convivência com Nina” e “aprendizado de português de Nina”.

### **PRIMEIRA PARTE – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL**

1. Nome:
2. Data de nascimento:
3. Línguas que fala:

### **SEGUNDA PARTE: INFORMAÇÕES SOBRE NINA:**

4. Você sabe de que país Nina é? Em caso positivo, qual?
5. Você sabe qual é a primeira língua dela? Em caso positivo, qual?
6. Você sabe por que Nina saiu do país onde ela morava? Em caso positivo, por quê?
7. Você sabe por que Nina veio com a família para o Brasil? Em caso positivo, por quê?
8. Há algo que você queira saber sobre Nina ou sobre o país de onde ela veio que ainda não teve a oportunidade de perguntar a ela? Em caso positivo, o quê?

### **TERCEIRA PARTE: CONVIVÊNCIA COM NINA**

9. Há quanto tempo você e Nina são colegas?
10. Quais são suas primeiras lembranças em relação a Nina?
11. Quais eram as primeiras atividades que vocês realizavam juntas?

12. Quando vocês se conheceram, havia alguma dificuldade para vocês brincarem por limitações de Nina com o português?
13. Em caso positivo, como vocês contornavam essa (s) dificuldade (s)?
14. Era fácil conversar com Nina?
15. Em caso negativo, como vocês tentavam contornar as dificuldades para conversar?
16. O que você achou da Nina ter sido retida na 3ª série?
17. Como ela se sentiu quando soube que seria retida?
18. E você, como você se sentiu?
19. Você acha que é bom a Nina estar repetindo o ano? Por quê?

#### **QUARTA PARTE: APRENDIZADO DE PORTUGUÊS DE NINA**

20. Você acha que Nina progrediu no português desde que começou a frequentar a escola?
  21. Em caso afirmativo, quanto você acha que Nina progrediu?
  22. Na sua opinião, o que mais contribuiu para o aprendizado de português de Nina?
  23. Você acha que ajudou Nina, de alguma forma, a aprender português? Em caso positivo, como?
  24. Nina já te ajudou, de alguma forma, a resolver algum problema na escola ou nas atividades da escola integrada? Em caso positivo, de que forma?
  25. Você acha que Nina, atualmente, precisa de ajuda para fazer alguma coisa na escola, por limitações com o português?
  26. Em caso afirmativo, ela precisa de ajuda para fazer o quê?
- Possibilidades de pontos a serem abordados, conforme o desenrolar da interação: explicar o que quer, compreender o que falam com ela, escrever, ler*
27. Caso você tenha respondido afirmativamente à pergunta 25, o que você acha que os colegas podem fazer para ajudar Nina a diminuir suas limitações em português? E a escola?
  28. Há algo mais que você queira acrescentar sobre o aprendizado de português da Nina?
  29. Há algum comentário que você queira fazer sobre esta pesquisa?
  30. Há alguma sugestão que queira dar para esta pesquisa?

MUITO OBRIGADA POR PARTICIPAR DE NOSSA PESQUISA!!!

## **APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM NINA**

*Esta entrevista será feita na presença da mãe de Nina*

Este roteiro será utilizado para orientar a pesquisadora durante a entrevista com Nina (nome fictício).

Agradeço sua participação nesta entrevista e coloco-me à sua disposição para tirar qualquer dúvida sobre qualquer parte de nossa pesquisa. Nos próximos minutos, conversaremos sobre o seu processo de aprendizado de português e de seu processo de integração na escola.

A entrevista está dividida três partes: “informações pessoais”, “escola”, “o aprendizado de português”.

### **PRIMEIRA PARTE – INFORMAÇÕES PESSOAIS**

1. Nome
2. Data de nascimento:
3. Línguas que fala?
4. Por que você saiu da Síria?
5. Com quem você saiu da Síria?
6. Por que vocês vieram para o Brasil?
7. Quando você chegou ao Brasil, quantos anos você tinha?
8. Quando você chegou ao Brasil, você falava português?
9. Quais foram os seus maiores desafios quando vocês chegaram ao Brasil?

### **SEGUNDA PARTE – ESCOLA**

10. Você frequentava regularmente a escola na Síria?
11. Em caso negativo, por que não?
12. Como você avalia suas habilidades para ler e escrever em árabe, quando deixou a Síria?
13. O que você se lembra dos seus primeiros dias na escola brasileira?
14. O que é parecido, e o que é diferente, comparando sua escola na Síria e sua escola no Brasil?  
. número de alunos na sala

- . horário de aula
  - . havia meninos e meninas na sua sala
  - . vocês usavam uniforme
  - . relação entre os aluno
  - . relação dos alunos com a professora/coordenadora/diretora da escola
15. Quais foram suas maiores dificuldades quando você começou a frequentar a escola brasileira?

### **TERCEIRA PARTE: O APRENDIZADO DE PORTUGUÊS**

16. Você estudou português antes de chegar ao Brasil? Em caso positivo, de que forma?
17. Como você avalia suas habilidades em português, quando você começou a frequentar a escola (para ouvir, ouvir, falar, ler e para escrever)?
18. Desde que você entrou em uma escola brasileira, você avançou no português? Em caso positivo, quanto você avançou?
19. Quais atividades você acredita que mais contribuíram para seu progresso linguístico?
- . Brincadeiras com vizinhos; brincadeiras com colegas de escola, aulas regulares na escola, aulas comigo, atividades do programa escola integrada, outras atividades?
20. Avalie suas habilidades em português, atualmente, para ler, para escrever, para falar e para compreender o que falam?
21. Atualmente, você tem dificuldades na escola por causa do português?
22. Em caso positivo, quais são suas dificuldades?

*Possíveis tópicos a serem abordados pelo pesquisador, conforme o desenrolar da interação:*

*Fora de sala: conversar com os colegas nos intervalos de aula; pedir comida na cantina; pedir emprestado e devolver livros na biblioteca; entender os cartazes espalhados pela escola; pedir ajuda*

*Em sala: ler o que a professora escreve no quadro; ler instruções de exercícios, ler os textos nos livros, nas atividades e nas avaliações*

*Escutar: o que os colegas dizem em atividades em grupo; o que a professora diz*

*Falar: explicar suas dúvidas; responder perguntas de colegas e da professora*

*Escrever: copiar anotações feitas pela professora no quadro, responder atividades propostas pela professora*

23. Caso você tenha respondido afirmativamente à questão 22, de que forma você busca contornar as dificuldades com as quais você se depara na escola?
24. Neste ano, você está repetindo a 3ª série. Como você se sentiu quando soube que não foi aprovada para a 4ª série?
25. Você acha que sua retenção foi importante? Por quê?
26. Atualmente, você tem dificuldades em casa por causa do português?  
*(possíveis atividades a serem abordadas: ler os livros da biblioteca, compreender o conteúdo das comunicações entre escola e casa, fazer os deveres de casa, compreender os programas de televisão a que assiste).*
27. Em casa, você conversa em português com alguém?
28. Em caso positivo, com quem e em que situação?
29. Você acha que a escola pode fazer mais alguma coisa para ajudá-la a diminuir suas dificuldades com o português? Em caso positivo, o quê?
30. Há algo que você queira acrescentar sobre seu processo de aprendizagem do português?
31. Há algum comentário que você queira fazer sobre esta pesquisa?
32. Há alguma sugestão que você queira nos dar para esta pesquisa?

MUITO OBRIGADA POR SUA PARTICIPAÇÃO!!!

## **APÊNDICE H - ROTEIRO DE ENTREVISTAS – MÃE E TIO DE NINA**

Este roteiro será utilizado para orientar a pesquisadora durante a entrevista com a mãe e o tio de Nina (nome fictício).

Agradeço sua participação nesta entrevista e coloco-me à sua disposição para tirar qualquer dúvida sobre qualquer parte de nossa pesquisa. Nos próximos minutos, conversaremos sobre o processo de aprendizado de português de Nina e de seu processo de integração na escola.

A entrevista está dividida em duas partes: “identificação pessoal” e “aprendizado do português de Nina”.

### **PRIMEIRA PARTE – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL**

1. Nome:
2. Data de nascimento:
3. Línguas que fala:
4. Qual o seu grau máximo de instrução educacional?
5. Há quanto tempo você obteve o nível de escolaridade mencionado?
6. País de origem:
7. Grau de parentesco com Nina:
8. Há quanto tempo você está no Brasil?
9. Por que você deixou a Síria?
10. Por que escolheu o Brasil para morar?
11. Você estudou português antes de chegar ao Brasil?
12. Em caso afirmativo, de que forma você estudou português?
13. Você está estudando português no Brasil?
14. Em caso negativo, por quê? Em caso afirmativo, de que forma?
15. Como você avalia suas habilidades em português para ler? Para escutar? Para falar? Para escrever?
16. Você trabalhava na Síria?
17. Você trabalha no Brasil?
18. Caso você tenha respondido afirmativamente às duas últimas perguntas, você trabalha na mesma área que trabalhava na Síria?
19. Em caso negativo, você gostaria de trabalhar na área que trabalhava na Síria?



## **SEGUNDA PARTE – APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS DE NINA**

20. Nina frequentava regularmente a escola antes de vir para o Brasil?
21. Como você avalia as habilidades para Nina ler e escrever em árabe, quando deixou a Síria?
22. Como você avalia sua participação na vida escolar de Nina, no Brasil?
23. Você vê alguma relação entre sua participação na vida escolar de Nina e seu conhecimento do português? Justifique.
24. Como você avalia as habilidades de Nina em português atualmente (para ler, para compreender o que escuta, para falar, para escrever)?
25. Desde que entrou na escola, você avalia que Nina progrediu no português? Em caso positivo, como você avalia esse progresso?
26. Na sua opinião, quais atividades desenvolvidas na escola foram as principais responsáveis pelo progresso linguístico de Nina?
27. Que ações desenvolvidas na escola você considera importantes para a aprendizagem do português de Nina?
28. Que outras ações você considera que a escola poderia implementar para ajudar Nina a progredir nas suas habilidades em português?
29. Na sua visão, quais são hoje os maiores desafios na escola para Nina, no que diz respeito ao uso do português?
30. Há algo que você queira acrescentar sobre o processo de aprendizagem de português de Nina?
31. Há algum comentário que você queira fazer sobre esta pesquisa?

**MUITO OBRIGADA POR SUA PARTICIPAÇÃO!!!**

## APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a):

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “O ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO A UMA ALUNA SÍRIA EM UMA ESCOLA BRASILEIRA DE ENSINO FUNDAMENTAL”, desenvolvida pela Profa. Amélia de Oliveira Neves, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN/UFMG), sob orientação do Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que ficará com o(a) senhor(a) e outra com os pesquisadores.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se o(a) senhor(a) tiver perguntas antes ou mesmo depois de assinar este termo, o(a) senhor(a) poderá esclarecê-las com os pesquisadores. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se o(a) senhor(a) não quiser participar, agora ou no futuro, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo para o(a) senhor(a).

### QUAL É O OBJETIVO DESTA PESQUISA?

A pesquisa tem o objetivo de contribuir para a maior integração de Nina ao ambiente escolar, considerando suas necessidades linguísticas. De maneira mais geral, a pesquisa pretende contribuir também para a integração de crianças estrangeiras matriculadas em escolas regulares de Ensino Fundamental.

### COMO SERÁ A SUA PARTICIPAÇÃO NESTA PESQUISA?

O(a) senhor(a) será convidado(a) a participar de uma entrevista, conduzida pela pesquisadora, Amélia de Oliveira Neves. As entrevistas serão gravadas em áudio, com o auxílio de um gravador de voz e, durante toda a sua duração, somente o(a) senhora e a pesquisadora estarão presentes. As perguntas se referem ao processo de Nina de aprendizado da língua portuguesa e de integração à escola. A entrevista será realizada na [nome e endereço da escola]. A pesquisadora realizará, também, anotações sobre o andamento das aulas de português ministradas para Nina em um diário de campo, então, informações relevantes para a pesquisa que eventualmente possam ser trocadas entre

o(a) senhor(a) e a pesquisadora, por meio de conversas informais ou entrevista, poderão ser transcritas para o diário.

O(a) senhor(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa.

#### COMO OS DADOS DESTA PESQUISA SERÃO USADOS?

As informações coletadas por mim por meio de entrevista e do diário de campo poderão ser utilizadas pela pesquisadora em trabalhos acadêmicos.

#### COMO AS SUAS INFORMAÇÕES PESSOAIS SERÃO PROTEGIDAS?

Tanto na coleta dos dados, quanto na divulgação deles, a sua identidade NÃO será divulgada, garantindo o seu total anonimato em todo o processo. Nenhuma informação que o(a) senhor(a) mencionar na entrevista ou que for registrada no diário será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, o(a) senhor(a) não será identificado de NENHUMA maneira.

#### HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESTA PESQUISA?

As observações e análises que serão realizadas nesta pesquisa não apresentam riscos previsíveis ao(a) senhor(a) e procuram evitar o seu desconforto ou qualquer tipo de constrangimento. Durante a entrevista, caso qualquer uma das perguntas lhe cause constrangimento ou desconforto, o(a) senhor(a) é livre para recusar-se a respondê-la. Além disso, se sentir-se desconfortável ou constrangido em qualquer momento da entrevista, o(a) senhor(a) pode interrompê-la e desistir de participar dela, sem nenhum tipo de prejuízo ou penalização. O(a) senhor(a) não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e não receberá remuneração por sua participação.

#### COMO PROCEDER SE O(A) SENHOR(A) TIVER ALGUMA DÚVIDA?

Em caso de dúvidas ou problemas sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com a mestrandia Amélia de Oliveira Neves pelo e-mail [ameneves@gmail.com](mailto:ameneves@gmail.com), ou com o Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4111, no telefone: (31) 34096041, ou pelo e-mail [leandroradiniz@gmail.com](mailto:leandroradiniz@gmail.com).

Dúvidas quanto a questões éticas sobre a pesquisa podem ser solucionadas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, sito à Avenida Antônio Carlos,

6627 - Unidade Administrativa II, 2º. andar, sala 2005. CEP: 31270-901, Belo Horizonte - Minas Gerais. Fone (31) 3409-4592. E-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Assim, se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Ao assinar este Termo, o(a) senhor(a) não abre mão de nenhum dos seus direitos legais e não liberta os pesquisadores de nenhuma de suas responsabilidades profissionais.

Eu, ....., confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em dela participar.

.....  
Assinatura do(a) participante da pesquisa

.....  
Assinatura do Pesquisador responsável

Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz

Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

.....  
Assinatura da pesquisadora assistente

Profa. Amélia de Oliveira Neves

Mestranda - Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

## APÊNDICE J - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO EM ÁRABE

بيان بالاستيعاب الحر والموضح

السيد(ة) المحترم(ة):

نتقدم بدعوتك للمشاركة كمتطوع(ة) في بحث "الاستقبال اللغوي لطالبة سورية في مدرسة برازيلية في مرحلة التعليم الأساسي"، البحث الذي تجريه البروفيسورة أميليا دي أوليفيرا نيفيس، لحصولها على درجة الماجستير في برنامج الدراسات العليا اختصاص "دراسات لغوية" ( POSLIN/UFGM) في كلية الآداب في جامعة ولاية ميناس جيراييس الفدرالية، تحت إشراف البروفيسور الدكتور لياندر رودريغيس ألفيس دينيس. هدف هذه الوثيقة المسماة "بيان بالاستيعاب الحر والموضح" هو ضمان حقوقك كمشارك في البحث وقد تمت صياغته على نسختين، بحيث تحتفظ سيادتكم بنسخة منه ويحتفظ الباحثون بالنسخة الأخرى. نرجو منك قراءة هذا البيان بهدوء واهتمام، وذلك لتوضيح كافة تساؤلاتك. إذا كان لديك بعض التساؤلات قبل أو حتى بعد التوقيع على هذه الوثيقة، بإمكانك السؤال عنها وتوضيحها مع الباحثين. بإمكانك أيضاً، إن كنت ترغب(ين) بذلك، أن تأخذ(ي) هذه الوثيقة إلى بيتك لإستشارة أفراد عائلتك أو أي شخص آخر قبل أن تقبل(ي) المشاركة. إذا كنت لا تريد(ين) المشاركة، الآن أو في المستقبل، فلن يكون هناك أي نوع من العقوبة أو الخسارة بالنسبة لك.

ما هو هدف هذا البحث؟

يهدف هذا البحث إلى المساهمة في زيادة التكامل بين (نينا :اسم وهمي) وبين الجو المدرسي، أخذين بعين الاعتبار احتياجاتها اللغوية. بشكل عام، يهدف البحث أيضاً إلى المساهمة في اندماج الأطفال الأجانب المسجلين في المدارس النظامية في مرحلة التعليم الأساسي.

كيف ستكون مشاركتك في هذا البحث؟

ستتم دعوتك للمشاركة في مقابلة تجريها معك الباحثة البروفيسورة أميليا دي أوليفيرا نيفيس. سيتم إجراء تسجيل صوتي للمقابلات باستخدام المسجلات خلال مدة المقابلة بكاملها، وسيكون موجوداً في المقابلة سيادتكم والباحثة فقط. تدور أسئلة البحث التي تطرحها البروفيسورة الباحثة حول طريقة تعلم (نينا) اللغة البرتغالية وحول اندماجها في المدرسة. وكذلك تقوم الباحثة بتدوين ملاحظات حول مسيرة دروس اللغة البرتغالية المحاضرة خصيصاً من أجل (نينا) في مذكرة ميدانية، وهكذا، يمكن أن يتم تبادل معلومات هامة متعلقة بالبحث بينك وبين الباحثة، عن طريق محادثات عادية غير رسمية أو مقابلات، يمكن تدوينها في المذكرة. أنك لست مجبراً(ة) أو مطلوباً منك المشاركة في البحث.

كيف سيتم استخدام بيانات هذا البحث؟

من الممكن أن تستخدم الباحثة المعلومات التي تجمعها عن طريق المقابلة أو المذكرة الميدانية في أعمالها ودراساتها الأكاديمية.

كيف ستتم حماية معلوماتك الشخصية؟

سواء في جمع البيانات أو في نشرها، لن يتم نشر هويتك، وهذا ما يضمن عدم الكشف عن هويتك أو اسمك الكامل خلال مشروع البحث بأكمله. لن يتم ذكر أو إعطاء أية معلومة مذكورة في المقابلة معك أو مسجلة في المذكرة إلى أي شخص ليس عضواً في فريق الباحثين الذين سيوقعون على هذه الوثيقة. عند نشر نتيجة هذا البحث لن يتم ذكر هويتك بأي شكل من الأشكال.

هل هناك بعض المخاطر في المشاركة في هذا البحث؟

بالإضافة إلى أن الملاحظات والتحليل التي سيتم تحقيقها من خلال هذا البحث لا تشكل أية مخاطر متوقعة عليك، فإنها تسعى إلى تجنب كل ما يسبب عدم ارتياحك أو أي نوع من الإحراج لك. خلال المقابلة، وفي حال وجود أي سؤال من الممكن أن يسبب الإزعاج أو الحرج إليك، سيكون لديك الحرية التامة لرفض الإجابة عليه. وكذلك عندما تشعر(ين) بأي انزعاج أو حرج خلال المقابلة، يمكنك أن توقف(ي) المقابلة أو أن تتخلى(ي) عن المشاركة

بها دون أي نوع من الخسارة أو العقوبة. لن تتكلف (ين) بأي نوع من النفقات للمشاركة بهذا البحث، كما أنك لن تحصل (ين) على أي أجر مقابل مشاركتك به.

ماذا تفعل إذا كان لديك أية شكوك أو تساؤلات؟

في حال وجود أية شكوك أو مشاكل حول البحث، بإمكانك الاتصال بطالبة الماجستير أميليا دي أوليفيرا نيفيس عن طريق الإيميل: [ameneves@gmail.com](mailto:ameneves@gmail.com) أو مع البروفيسور الدكتور لياندر رودريغيس ألفيس دينيس، الباحث المسؤول في كلية الآداب في جامعة ولاية ميناس جيرائيس الفدرالية، الواقعة في شارع أنطونيو كارلوس رقم 6627، صالة 4111، وبالهاتف: 3409-6041 (31)، أو عن طريق الإيميل: [leandroradiniz@gmail.com](mailto:leandroradiniz@gmail.com).

في حال وجود أية شكوك من الناحية السلوكية حول البحث، يمكن حلها مع لجنة أدبيات البحوث (COEP) التابعة للجامعة، الواقعة في شارع أنطونيو كارلوس رقم 6627، الفرع الإداري الثاني، الطابق الثاني، صالة 2005، رمز بريدي: 31270-901، مدينة بيلو أوريونتي - ولاية ميناس جيرائيس. هاتف: 3409-4592 (31)، أو عن طريق الإيميل: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br).

لذلك، إذا كنت تشعر (ين) بوضوح تام، أطلب منك التوقيع على موافقتك في الفراغ المخصص أدناه. توقيعك على هذا التصريح لا يعني التنازل عن أي حق من حقوقك القانونية ولا يعفي الباحثين من أية مسؤولية من مسؤولياتهم المهنية.

أنا، .....، أصرح بأنني قد فهمت موضوع البحث وأوافق على مشاركتي فيه.

توقيع المشارك(ة) في البحث

Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz

توقيع الباحث المسؤول

البروفيسور الدكتور لياندر رودريغيس ألفيس دينيس

كلية الآداب في جامعة ولاية ميناس جيرائيس الفدرالية

Prof. Amélia de Oliveira Neves

توقيع الباحثة المساعدة

أميليا دي أوليفيرا نيفيس

طالبة الماجستير - كلية الآداب في جامعة ولاية ميناس جيرائيس الفدرالية

## **APÊNDICE K - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO / COLEGA NINA**

Prezado(a) responsável por colega de Nina:

Seu(sua) filho( filha) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “O ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO A UMA ALUNA SÍRIA EM UMA ESCOLA BRASILEIRA DE ENSINO FUNDAMENTAL”, desenvolvida pela Profa. Amélia de Oliveira Neves, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN/UFMG), sob orientação do Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Este documento, chamado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que ficará com o(a) senhor(a) e outra com os pesquisadores.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se o(a) senhor(a) tiver perguntas antes ou mesmo depois de assinar este termo, o(a) senhor(a) poderá esclarecê-las com os pesquisadores. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se seu(sua) filho(a) não quiser participar, agora ou no futuro, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo para ele(ela).

### **QUAL É O OBJETIVO DESTA PESQUISA?**

A pesquisa tem o objetivo de contribuir para a maior integração de Nina ao ambiente escolar, considerando suas necessidades linguísticas. De maneira mais geral, a pesquisa pretende contribuir também para a integração de crianças estrangeiras matriculadas em escolas regulares de Ensino Fundamental.

### **COMO SERÁ A PARTICIPAÇÃO DE SEU(SUA) FILHO(A) NESTA PESQUISA?**

Seu(sua) filho(a) será convidado(a) a participar de uma entrevista, conduzida pela pesquisadora, Amélia de Oliveira Neves. As entrevistas serão gravadas em áudio, com o auxílio de um gravador de voz e, durante toda a sua duração, somente seu(sua) filho(a), o(a) senhor(a) e a pesquisadora estarão presentes. As perguntas feitas pela pesquisadora referem-se ao processo de Nina de aprendizado da língua portuguesa e de integração à escola. A entrevista será realizada na [nome e endereço da escola]. A pesquisadora realizará, também, anotações sobre o andamento das aulas de português ministradas para Nina em um diário de campo, então, informações relevantes para a pesquisa que eventualmente possam ser trocadas entre seu(sua) filho(a) e a pesquisadora, por meio de conversas informais ou entrevistas, poderão ser transcritas para o diário.

Seu(sua) filho(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa.

### **COMO OS DADOS DESTA PESQUISA SERÃO USADOS?**

As informações coletadas por mim por meio do questionário e do diário de campo poderão ser utilizadas por mim em trabalhos acadêmicos.

### **COMO AS SUAS INFORMAÇÕES PESSOAIS SERÃO PROTEGIDAS?**

Tanto na coleta dos dados, quanto na divulgação deles, a identidade de seu(sua) filho(a) NÃO será divulgada, garantindo seu total anonimato em todo o processo. Nenhuma informação mencionada em sua entrevista ou que for registrada no diário será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores que assinam este documento. Na divulgação dos resultados deste estudo, seu(sua) filho(a) não será identificada de NENHUMA maneira.

### **HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESTA PESQUISA?**

As observações e análises que serão realizadas nesta pesquisa não apresentam riscos previsíveis a seu(sua) filho(a) e procuram evitar o seu desconforto ou qualquer tipo de constrangimento. Durante a entrevista, caso qualquer uma das perguntas lhe cause constrangimento ou desconforto, seu(sua) filho(a) é livre para recusar-se a respondê-la. Além disso, se sentir-se desconfortável ou constrangida em qualquer momento de nossa entrevista, seu(sua) filho(a) poderá interrompê-la e desistir de participar dela, sem nenhum tipo de prejuízo ou penalização. Seu(sua) filho(a) não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e não receberá remuneração por sua participação.

#### COMO PROCEDER SE O(A) SENHOR(A) TIVER ALGUMA DÚVIDA?

Em caso de dúvidas ou problemas sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com a mestrande Amélia de Oliveira Neves pelo e-mail ameneves@gmail.com, ou com o Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4111, no telefone: (31) 34096041, ou pelo e-mail leandroradiniz@gmail.com.

Dúvidas quanto a questões éticas sobre a pesquisa podem ser solucionadas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, sito à Avenida Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005. CEP: 31270-901, Belo Horizonte - Minas Gerais. Fone (31) 3409-4592. E-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Assim, se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Ao assinar esse Termo, o(a) senhor(a) não abre mão de nenhum dos seus direitos legais e não liberta os pesquisadores de nenhuma de suas responsabilidades profissionais.

Eu, ....., confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo que meu(minha) filho(a) dela participe.

.....  
Assinatura do(a) responsável pelo(a) participante da pesquisa

.....  
Assinatura do Pesquisador responsável

Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz

Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

.....  
Assinatura da pesquisadora assistente  
Prof. Amélia de Oliveira Neves

Mestranda - Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais



## **APÊNDICE L - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) responsável por Nina:

Sua filha / sobrinha está sendo convidada a participar como voluntária da pesquisa “O ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO A UMA ALUNA SÍRIA EM UMA ESCOLA BRASILEIRA DE ENSINO FUNDAMENTAL”, desenvolvida pela Profa. Amélia de Oliveira Neves, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN/UFMG), sob orientação do Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Este documento, chamado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que ficará com o(a) senhor(a) e outra com os pesquisadores.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se tiver perguntas antes ou mesmo depois de assinar este termo, o(a) senhor(a) poderá esclarecê-las com os pesquisadores. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se Nina não quiser participar, agora ou no futuro, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo para ela.

### **QUAL É O OBJETIVO DESTA PESQUISA?**

A pesquisa tem o objetivo de contribuir para a maior integração de Nina ao ambiente escolar, considerando suas necessidades linguísticas. De maneira mais geral, a pesquisa pretende contribuir também para a integração de crianças estrangeiras matriculadas em escolas regulares de Ensino Fundamental.

### **COMO SERÁ A PARTICIPAÇÃO DE SUA FILHA/SOBRINHA NESTA PESQUISA?**

Sua filha/sobrinha será convidada a participar de uma entrevista, conduzida pela pesquisadora, Amélia de Oliveira Neves. As entrevistas serão gravadas em áudio, com o auxílio de um gravador de voz e, durante toda a sua duração, somente Nina, o(a) senhor(a) e a pesquisadora estarão presentes. As perguntas feitas pela pesquisadora referem-se ao processo de Nina de aprendizado da língua portuguesa e de integração à escola. A pesquisadora realizará, também, anotações sobre o andamento das aulas de português ministradas para sua filha/ sobrinha em um diário de campo, então, informações relevantes para a pesquisa que eventualmente possam ser trocadas entre Nina e a pesquisadora, por meio de conversas informais ou entrevista, poderão ser transcritas para o diário. Nina não é obrigada a participar da pesquisa.

### **COMO OS DADOS DESTA PESQUISA SERÃO USADOS?**

As informações coletadas por mim por meio do questionário e do diário de campo poderão ser utilizadas por mim em trabalhos acadêmicos.

### **COMO AS SUAS INFORMAÇÕES PESSOAIS SERÃO PROTEGIDAS?**

Tanto na coleta dos dados, quanto na divulgação deles, a identidade de Nina NÃO será divulgada, garantindo seu total anonimato em todo o processo. Nenhuma informação mencionada em sua entrevista ou que for registrada no diário será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores que assinam este documento. Na divulgação dos resultados deste estudo, Nina não será identificada de NENHUMA maneira.

### **HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESTA PESQUISA?**

As observações e análises que serão realizadas nesta pesquisa não apresentam riscos previsíveis a Nina e procuram evitar o seu desconforto ou qualquer tipo de constrangimento. Durante a entrevista, caso qualquer uma das perguntas lhe cause constrangimento ou desconforto, Nina é livre para recusar-se a respondê-la. Além disso, se sentir-se desconfortável ou constrangida em qualquer momento de nossa entrevista, Nina

poderá interrompê-la e desistir de participar dela, sem nenhum tipo de prejuízo ou penalização. Nina não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e não receberá remuneração por sua participação.

#### COMO PROCEDER SE VOCÊ TIVER ALGUMA DÚVIDA?

Em caso de dúvidas ou problemas sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com a mestrande Amélia de Oliveira Neves pelo e-mail [ameneves@gmail.com](mailto:ameneves@gmail.com), ou com o Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4111, no telefone: (31) 34096041, ou pelo e-mail [leandroradiniz@gmail.com](mailto:leandroradiniz@gmail.com).

Dúvidas quanto a questões éticas sobre a pesquisa podem ser solucionadas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, sito à Avenida Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II, 2º. andar, sala 2005. CEP: 31270-901, Belo Horizonte - Minas Gerais. Fone (31) 3409-4592. E-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br).

Assim, se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Ao assinar este Termo, o(a) senhor(a) não abre mão de nenhum dos seus direitos legais e não liberta os pesquisadores de nenhuma de suas responsabilidades profissionais.

Eu, ....., confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo que minha filha/sobrinha dela participe.

.....  
Assinatura do(a) responsável pelo(a) participante da pesquisa

.....  
Assinatura do Pesquisador responsável

Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz

Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

.....  
Assinatura da pesquisadora assistente

Profa. Amélia de Oliveira Neves

Mestranda - Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

## APÊNDICE M - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO EM ÁRABE

بيان بالموافقة الحرة والمؤخصة

حضرة المسؤول(ة) عن نينا المحترم:

تتم دعوة ابنتك/ ابنة أخيك أو ابنة أختك للمشاركة كمتطوعة في بحث "الاستقبال اللغوي لطالبة سورية في مدرسة برازيلية في مرحلة التعليم الأساسي"، البحث الذي تجريه البروفيسورة أميليا دي أوليفيرا نيفيس، لحصولها على درجة الماجستير في برنامج الدراسات العليا اختصاص "دراسات لغوية" ( POSLIN/UFGM) في كلية الآداب في جامعة ولاية ميناس جيرائيس الفدرالية، تحت إشراف البروفيسور الدكتور لياندرو رودريغيس ألفيس دينيس. هدف هذه الوثيقة المسماة "بيان بالموافقة الحرة والمؤخصة" هو ضمان حقوقك كمشارك في البحث وقد تمت صياغته على نسختين، بحيث تحتفظ سيادتك بنسخة منه ويحتفظ الباحثون بالنسخة الأخرى. نرجو منك قراءة هذا البيان بهدوء واهتمام، وذلك لتوضيح كافة تساؤلاتك. إذا كان لديك بعض التساؤلات قبل أو حتى بعد التوقيع على هذه الوثيقة، بإمكانكم السؤال عنها وتوضيحها مع الباحثين. بإمكانك أيضاً، إن كنت ترغب بذلك، أن تأخذ هذه الوثيقة إلى بيتك لإستشارة أفراد عائلتك أو أي شخص آخر قبل أن تقبل المشاركة. إذا كانت (نينا: اسم وهمي) لا تريد المشاركة، الآن أو في المستقبل، فلن يكون هناك أي نوع من العقوبة أو الخسارة بالنسبة لها.

ما هو هدف هذا البحث؟

يهدف هذا البحث إلى المساهمة في زيادة التكامل بين (نينا: اسم وهمي) وبين الجو المدرسي، آخذين بعين الاعتبار احتياجاتها اللغوية. بشكل عام، يهدف البحث أيضاً إلى المساهمة في اندماج الأطفال الأجانب المسجلين في المدارس النظامية في مرحلة التعليم الأساسي.

كيف ستكون مشاركة ابنتك/ ابنة أخيك أو ابنة أختك في هذا البحث

ستتم دعوة ابنتك/ ابنة أخيك أو ابنة أختك للمشاركة في مقابلة تجريها معها الباحثة البروفيسورة أميليا دي أوليفيرا نيفيس. سيتم إجراء تسجيل صوتي للمقابلات باستخدام المسجلات خلال مدة المقابلة بأكملها، وستكون (نينا) موجودة بحضور سيادتك المسؤول(ة) عنها والباحثة فقط. تدور أسئلة البحث التي تطرحها البروفيسورة الباحثة حول طريقة تعلم (نينا) اللغة البرتغالية وحول اندماجها في المدرسة. وكذلك تقوم الباحثة بتدوين ملاحظات حول مسيرة دروس اللغة البرتغالية المحاضرة خصيصاً لابنتك/ ابنة أخيك أو ابنة أختك في مذكرة ميدانية، وهكذا، يمكن أن يتم تبادل معلومات هامة متعلقة بالبحث بين (نينا) والباحثة، عن طريق محادثات عادية غير رسمية أو مقابلات، يمكن تدوينها في المذكرة. (نينا) ليست مجبرة أو مطلوباً منها المشاركة في البحث.

كيف سيتم استخدام بيانات هذا البحث؟

من الممكن أن تستخدم الباحثة المعلومات التي تجمعها عن طريق المقابلة أو دروس اللغة البرتغالية أو المذكرة الميدانية في أعمالها ودراساتها الأكاديمية.

كيف ستتم حماية معلوماتك الشخصية؟

سواء في جمع البيانات أو في نشرها، لن يتم نشر هوية (نينا)، وهذا ما يضمن عدم الكشف عن هويتها أو اسمها الكامل خلال مشروع البحث بأكمله. لن يتم ذكر أو إعطاء أية معلومة مذكورة في المقابلة معها أو مسجلة في المذكرة إلى أي شخص ليس عضواً في فريق الباحثين الذين سيوقعون على هذه الوثيقة. عند نشر نتيجة هذا البحث لن يتم ذكر هوية (نينا) بأي شكل من الأشكال.

هل هناك بعض المخاطر في المشاركة في هذا البحث؟

بالإضافة إلى أن الملاحظات والتحليل التي سيتم تحقيقها من خلال هذا البحث لا تشكل أية مخاطر متوقعة على (نينا)، فإنها تسعى إلى تجنب كل ما يسبب عدم ارتياحها أو أي نوع من الإحراج لها. خلال المقابلة، وفي حال وجود أي سؤال من الممكن أن يسبب الإزعاج أو الحرج إلى (نينا)، سيكون لديها الحرية التامة لرفض الإجابة عليه. وكذلك عندما تشعر (نينا) بأي انزعاج أو حرج خلال المقابلة، يمكنها أن توقف المقابلة أو أن تتخلى عن

المشاركة بها دون أي نوع من الخسارة أو العقوبة. لن تتكلف (نينا) بأي نوع من النفقات للمشاركة بهذا البحث، كما أنها لن تحصل على أي أجر مقابل مشاركتها.

ماذا تفعل إذا كان لديك أية شكوك أو تساؤلات؟

في حال وجود أية شكوك أو مشاكل حول البحث، بإمكانك الاتصال بطالبة الماجستير أميليا دي أوليفيرا نيفيس عن طريق الإيميل: [ameneves@gmail.com](mailto:ameneves@gmail.com) أو مع البروفيسور الدكتور لياندر رودريغيس ألفيس دينيس، الباحث المسؤول في كلية الآداب في جامعة ولاية ميناس جيراييس الفدرالية، الواقعة في شارع أنطونيو كارلوس رقم 6627، صالة 4111، وبالهاتف: 3409-6041 (31)، أو عن طريق الإيميل: [leandroradiniz@gmail.com](mailto:leandroradiniz@gmail.com).

في حال وجود أية شكوك من الناحية السلوكية حول البحث، يمكن حلها مع لجنة أدبيات البحوث (COEP) التابعة للجامعة، الواقعة في شارع أنطونيو كارلوس رقم 6627، الفرع الإداري الثاني، الطابق الثاني، صالة 2005، رمز بريدي: 31270-901، مدينة بيلو أوريونتي - ولاية ميناس جيراييس. هاتف: 3409-4592 (31)، أو عن طريق الإيميل: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br).

لذلك، إذا كنت تشعر بوضوح تام، أطلب منكم التوقيع على موافقتكم في الفراغ المخصص أدناه. توقيعكم على هذا التصريح لا يعني التنازل عن أي حق من حقوقكم القانونية ولا يعفي الباحثين من أية مسؤولية من مسؤولياتهم المهنية.

أنا، .....، أصرح بأنني قد فهمت موضوع البحث وأوافق على مشاركة ابنتي / ابنة أخي أو ابنة أختي فيه.

توقيع المسؤول(ة) عن المشاركة في البحث

Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz

توقيع الباحث المسؤول

البروفيسور الدكتور لياندر رودريغيس ألفيس دينيس

كلية الآداب في جامعة ولاية ميناس جيراييس الفدرالية

Prof. Amélia de Oliveira Neves

توقيع الباحثة المساعدة

البروفيسورة أميليا دي أوليفيرا نيفيس

طالبة الماجستير - كلية الآداب في جامعة ولاية ميناس جيراييس الفدرالية

## ANEXO A- PARECER DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO A UMA ESTUDANTE SÍRIA EM UMA ESCOLA BRASILEIRA DE ENSINO FUNDAMENTAL

**Pesquisador:** Leandro Rodrigues Alves Diniz

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 69610517.3.0000.5149

**Instituição Proponente:** PRO REITORIA DE PESQUISA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.144.856

#### Apresentação do Projeto:

Segundo o documento Informações Básicas do Projeto, a proposta de pesquisa "se caracteriza como um estudo de caso de natureza qualitativa e será realizada em uma escola municipal de Ensino Fundamental de Belo Horizonte. Durante o período da pesquisa, serão realizadas observações in loco na escola e na casa da aluna, locais onde a pesquisadora conduzirá as aulas de português para a criança participante". Articulada em torno da questão da inserção linguística de imigrantes num espaço simbólico diferente do original, no caso de criança oriunda da Síria, a hipótese principal da pesquisa sustenta que "por limitações linguísticas, a criança participante deste estudo de caso tem demandas específicas na escola, diferentes daquelas dos alunos brasileiros. Devido a isso, deve-se conhecer melhor as necessidades linguísticas dessa aluna e verificar se a escola onde ela estuda recebe orientações para atendê-la".

Para tanto, a metodologia escolhida será o "estudo de caso", no decorrer do qual "serão realizadas observações in loco e serão conduzidas pela pesquisadora aulas de português para a criança participante deste estudo, na casa da aluna e, principalmente, na escola onde ela estuda. Tais ações permitirão à pesquisadora vivenciar e reconhecer algumas necessidades, dificuldades e particularidades no que diz respeito ao

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 2.144.856

acolhimento linguístico oferecido pela escola à criança. As observações serão registradas num diário de campo da pesquisadora". A recolha de testemunhos vivenciais também será realizado com "diferentes membros da comunidade escolar, incluindo a criança e uma de suas colegas, e também a alguns de seus familiares".

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo primário contribuir para uma maior integração da criança participante deste estudo de caso ao ambiente escolar. Para tal, faz-se necessário o levantamento de alguns pontos. São eles:

- a) Quais são as necessidades linguísticas específicas da aluna?
- b) Quais as estratégias a escola focalizada tem para trabalhar com a aluna?
- c) Como o aproveitamento escolar dessa criança é afetado pela existência ou pela falta de uma política de acolhimento?

**Objetivo Secundário:**

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo secundário contribuir para uma maior integração de crianças estrangeiras matriculadas em escolas brasileiras regulares do Ensino Fundamental".

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Com o fito de minimizar ao máximo os riscos morais, como constrangimento, imiscuição em searas existenciais e culturais alheias, etc., a proposta admite as seguintes salvaguardas: "todos os cuidados serão tomados para garantir que participem da pesquisa apenas aqueles que o desejarem, por meio da assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Também nos cercaremos de cuidados éticos na análise e divulgação dos dados da pesquisa, que serão utilizados somente para a finalidade prevista pelo termo de consentimento dos participantes. Os nomes dos participantes serão anonimizados, de forma a garantir sua privacidade".

Como benefício potencial advindo da realização da pesquisa proposta, além daqueles trazidos pela proximidade da pesquisadora para com o cotidiano escolar e suas atividades, encontra-se consignado o de "contribuir para uma maior integração da criança participante deste estudo à escola que frequenta e, de forma mais geral, de crianças estrangeiras matriculadas no ensino regular, o que, esperamos, acarretará benefício para a criança participante e para as demais crianças estrangeiras".

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005  
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901  
UF: MG Município: BELO HORIZONTE  
Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br



Continuação do Parecer: 2.144.856

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa apresenta um tema de investigação importante na medida em que se cruzam dois complexos de problemas candentes na atualidade. Primeiramente, as questões envolvidas na assimilação cultural via exercício da linguagem formalmente orientado, no espaço escolar. Em segundo lugar, as diversas dimensões existentes no problema da imigração, em especial, aquelas atinentes à inserção de crianças dessas populações num novo quadro de referências culturais e cotidianas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Dados os objetos de observação, os sujeitos, o escopo da pesquisa e outras particularidades relacionadas à propostas, os Termos encaminhados, bem como o roteiro de entrevistas, estão organizados na forma de um FAQ, nos quais os itens constantes destes tipos de documentos são apresentados como dúvidas que podem acometer que irá declarar consentimento e anuência. O estilo concorre para facilitar o entendimento da proposta, das atividades de observação e entrevista pelas quais a pesquisa se realizará e os propósitos dos proponentes.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o COEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_938746.pdf	09/06/2017 19:08:08		Aceito
Outros	termo_de_compromissoassinado.pdf	09/06/2017 18:54:22	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Outros	termo_de_anuencia.pdf	09/06/2017 18:53:31	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Outros	parecer_de_aprovacao.pdf	09/06/2017 18:51:04	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 8627 2º Ad SI 2005**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE**Telefone:** (31)3409-4592**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 2.144.856

Outros	roteiro_entrevista_coordenadora.docx	09/06/2017 18:49:09	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_CONSENTIMENTO_profissionais_escola.docx	09/06/2017 18:45:30	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_consentimento_familiares.docx	09/06/2017 18:44:27	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_assentimento_colega.docx	09/06/2017 18:43:53	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_assentimento_Nina.docx	09/06/2017 18:43:20	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_diretor.pdf	09/06/2017 18:42:23	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Outros	roteiro_entrevista_colega.docx	07/06/2017 11:38:53	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Outros	roteiro_entrevista_professora.docx	07/06/2017 11:36:27	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Outros	roteiro_entrevista_Nina.docx	07/06/2017 11:35:00	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Outros	roteiro_entrevista_faxineira.docx	07/06/2017 11:30:21	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Outros	roteiro_entrevista_familiares.docx	07/06/2017 11:27:31	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Outros	roteiro_entrevista_diretora.docx	07/06/2017 11:25:46	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Outros	roteiro_entrevista_coord_esc_integrada.docx	07/06/2017 11:23:42	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.docx	07/06/2017 11:05:59	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Outros	69610517aprovacaoassinada.pdf	28/06/2017 16:20:34	Vivian Resende	Aceito
Outros	69610517parecerassinado.pdf	28/06/2017 16:20:41	Vivian Resende	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005  
 Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901  
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE  
 Telefone: (31)3409-4582 E-mail: coep@prpq.ufmg.br



Continuação do Parecer: 2.144.856

BELO HORIZONTE, 28 de Junho de 2017

---

Assinado por:  
Vivian Resende  
(Coordenador)

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad Sl 2005  
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901  
UF: MG Município: BELO HORIZONTE  
Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br