

A inclusão do migrante internacional na escola: uma demanda a ser discutida

The inclusion of an International migrant at school: a demand to be discussed

Marcelo Carmozini¹, Eliani de Moraes²

Universidade De Brasília

RESUMO

Este trabalho aborda a contribuição da interculturalidade para a construção de uma política linguística que promova o português como língua de acolhimento (PLAc) na escola pública brasileira, a fim de combater a xenofobia e a exclusão de migrantes internacionais. Para esse fim, foi analisada uma resolução governamental publicada recentemente pelo Conselho Nacional de Educação, a qual impõe ao sistema educacional o desenvolvimento de uma política de inclusão. A metodologia é qualitativa, com a análise documental e revisão bibliográfica, resultando em uma análise de dados que aponta para a necessidade de adoção de uma política linguística considerando as representações sociais analisadas.

PALAVRAS-CHAVE:

Migrantes internacionais. Políticas linguísticas. Língua de acolhimento. Interculturalidade. Xenofobia.

ABSTRACT

This paper discusses the contribution of interculturality for the construction of a language policy to promote the teaching of Portuguese as a welcoming language in the state schools of Brazil, by preventing xenophobia and the exclusion of international migrants. To do so, we have analyzed a recent government resolution, recently issued by the National Council of Education, which urges the school system to develop a public policy of inclusion. The methodology is qualitative, with documental analyses and bibliographic review, resulting in a data analysis, which shows the need of adoption of a linguistic policy, considering the Social Representations analyzed.

KEYWORDS:

International migrants. Linguistic policies. Welcoming language. Interculturality. Xenophobia.

Recebido em: 30/09/2021

Aceito em: 05/01/2022

¹ E-mail: eliani.morais@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6740-5251>

² E-mail: carmozini@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3764-3918>

1. Introdução: o fenômeno migratório e a demanda por acolhimento.

A migração, sobretudo em caso de refúgio, pode ser compreendida como um fato social que impõe certas estruturas que coagem, determinando, limitando e impondo papéis sociais e culturais ao indivíduo migrante. Tais vetores constroem o migrante no âmbito privado para que siga "cumprindo obrigações que são definidas pela lei ou pelos costumes, os quais são externos ao indivíduo e às suas ações", conforme explica Durkheim (1982, p. 50). De acordo com o referido autor, um fato social constitui "toda a maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coação exterior" (op. cit. p. 58).

Esta imposição pode ser circunscrita pelas leis, pela moralidade, pelas crenças, pelos novos costumes, ou mesmo por meio das representações culturalmente /socialmente construídas que moldam sua identidade, visto que mesmo um novo idioma se torna um fato social do qual o migrante não escapa, dada a sua necessidade de sobrevivência como ser linguístico e social. Em outras palavras, de acordo com Milton Santos (2007, p.82) o fenômeno migratório pode constituir uma agressão simbólica ao sujeito migrante, no processo de desculturalização de suas identidades, o que pode lhe acarretar o sentimento de desterritorialização, "[...] roubando-lhe parte do ser, obrigando-o a uma nova e dura adaptação em seu novo lugar."

O fenômeno da migração no Brasil, portanto, espelha o macro contexto global dos conflitos políticos, religiosos e étnico-culturais, acelerados pelo desenvolvimento dos meios de transporte e de acessibilidade, segundo Castles et al (2014). Durante a redemocratização do Brasil, após a ditadura militar, devido ao seu crescimento econômico que se seguiu, houve um número crescente de solicitações de refúgio e de novos pedidos para vistos em razão de desastres naturais e de ordem econômica nas décadas seguintes, conforme explica São Bernardo (2016). Essas crises vêm se repetindo ciclicamente em vários países: Venezuela, Haiti, Cuba, China, Angola, Bangladesh, Nigéria, Senegal, Colômbia e Síria, dentre outros, corroborando dados trazidos por Silva et al (2021), intensificando a diversidade cultural. No entanto, a escola brasileira ainda não está preparada para receber tal demanda, sendo que "a barreira linguística é recorrentemente referida como um dos impedimentos para a integração, além de ser um fator que promove mal-entendidos e alimenta o preconceito entre quem chega e quem vai" (SÃO BERNARDO, 2016, p.17).

2. A escola como catalisador da inclusão social do migrante internacional.

O Alto Comissariado das Nações Unidas, ACNUR, divulgou dados de uma pesquisa em 2019 sobre o perfil socioeconômico do refugiado no Brasil, por meio dos quais se observa que a inclusão social do migrante internacional ainda constitui um desafio, apesar de que alguns desses migrantes chegam ao território brasileiro portando alguma formação técnica ou acadêmica. A pesquisa referendada assinala que esses migrantes podem constituir uma grande oportunidade de mão de obra para o crescimento do Brasil, devido à sua força de trabalho e preparo técnico. Porém, estrangeiros de todas as idades ainda se deparam com barreiras, como a dificuldade com a língua portuguesa, questões de ordem burocrática, como a revalidação de diplomas, a convalidação de históricos escolares e a aceitação de certificados emitidos pelos países de origem para a inserção em instituições educacionais, conforme apontam Contiguiba e Contiguiba, (2014); Grosso (2010); Amado (2013); São Bernardo (2016); Diniz e Neves (2018); os quais demonstraram haver uma grande lacuna nas políticas linguísticas quanto ao ensino de português para migrantes internacionais que adentravam o Brasil, bem como na própria legislação educacional.

A inclusão do migrante internacional, por meio de uma política linguística na escola, vem sendo defendida pelos estudos do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) que busca uma interface entre a Linguística Aplicada, os Direitos Humanos e a Educação, com a finalidade de trazer uma abordagem comunicativa e de inclusão no contexto de aprendizagem desses migrantes, para que possam ser incluídos socialmente, a começar pela escola na adoção desta modalidade de ensino da língua visando ao respeito, à diversidade e à interculturalidade.

Grosso (2008) explica que a língua de acolhimento é peça chave para a consciência social e cidadã do migrante, com direitos e deveres, denotando também a função socioeconômica e político-cultural do país da acolhida, em semelhança com uma perspectiva de educação crítica e emancipatória defendida por Freire (1987). Os migrantes, submetidos ao processo histórico de repressão advinda de seu deslocamento geográfico, enfrentam perdas de suas identidades linguísticas e culturais. Somam-se, portanto, a outros grupos minoritários em terras brasileiras, submetidas a mecanismos históricos repetitivos de “opressão e de massificação” (FREIRE, 1987, p. 77), os quais, em última instância, juntam-se ao contingente de trabalhadores submetidos à precarização das relações de trabalho que formam a reserva de mercado laboral explorados pelo

capitalismo, na melhor das hipóteses, quando não se transformam em desalentados (IBGE, 2021)³, ou seja, aquele grupo de pessoas que nem emprego consegue e desiste de procurá-lo. Nesse sentido, Freire (1987) elucida que, por meio de uma educação libertadora, os seres humanos podem transformar-se em agentes de sua própria história, compreendendo que diferenças identitárias não os tornam menos cidadãos. Grosso (2010) defende essa perspectiva sobre a língua de acolhimento, visto estar ligada à sobrevivência imediata do migrante internacional, ou seja: trata-se de uma condição básica de desenvolvimento pessoal, familiar, cultural e profissional. Corroboram essa premissa São Bernardo e Barbosa (2016), as quais afirmam que:

O PLAc transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar. Semelhantemente, nos referimos ao papel do professor, cuja função é tentar amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua, permitindo que o/a mesmo/a comece a vê-la como instrumento de mediação entre ele/a e a sociedade que o/a recebe, bem como, percebê-la como aliada no processo de adaptação e de pertencimento ao novo ambiente, que não é o seu lugar, sua casa. Adicionalmente, a língua pode ser usada como instrumento de luta e transgressão (SÃO BERNARDO; BARBOSA, 2016, p. 66).

Como se percebe, é desejável que o professor apresente um posicionamento diferenciado para os aspectos afetivos e emocionais que possam também envolver o estudante, uma vez que este público discente nem sempre está no país de acolhida pela própria vontade. Portanto, os fatores linguísticos, culturais e psicossociais atrelados ao processo de acolhimento não devem ser ignorados.

Amado (2013) pondera que “as perspectivas individuais sobre a língua-alvo, a sua autoimagem, os planos para o futuro, como a necessidade urgente de aprendizagem para inserção no mercado de trabalho e integração na sociedade, podem criar dificuldade no processo de aprendizagem” (AMADO, 2013, p. 4).

Dito isso, apresentamos a contribuição de Oliveira (2010), sobre a aquisição da nova língua a ser encorajada por contextos variados, não se prendendo apenas à sala de aula: a aprendizagem da língua acontece em um ambiente de maior pressão social, legal e econômica, tendo

³ <https://www.brasildefatope.com.br/2021/07/30/desalentados-aumento-no-numero-de-pessoas-que-desistem-de-procurar-emprego-revela-deseesperanca>

necessidades precisas e urgentes de práticas da sociedade da acolhida.

Conforme São Bernardo (2016), a inserção, na sociedade, dos migrantes internacionais depende do envolvimento dos poderes locais, do setor privado, da sociedade civil, das universidades e das instituições de ensino. Por esse motivo evidencia-se a necessidade de uma política linguística que seja pensada em todas as esferas: governamentais, secretarias educacionais, conselhos regionais de educação, diretores, coordenadores e professores das escolas, Cooper (1989), Garcia e Menken (2010), para que tais políticas possam se refletir em ações, projetos, modificações curriculares, capacitação de educadores e demais colaboradores, e, de igual modo, adequação dos materiais didáticos e dos espaços físicos para que haja a inclusão do migrante, respeitando a sua cultura.

Os estudos interculturais mostram-se como uma alternativa mais recente nesse processo de inclusão dos migrantes, tendo passado por algumas etapas:

Nos anos 60, pensava-se que o Assimilacionismo era a única forma possível de integração, entendendo-se que só a universalização do ensino garantiria a democratização da sociedade, permanecendo o sistema monocultural. Nos anos 70, o Integracionismo partiu da necessidade de educar para a tolerância e a diferença. Proclama-se a igualdade de direitos, a integração dos grupos minoritários, apesar do sistema educativo reproduzir as desigualdades socioculturais. Nos anos 80, com o Pluralismo, surge a defesa da identidade cultural, proclamando-se o respeito pela diversidade, apesar das práticas educativas ainda se centrarem num tratamento igualitário. Nos anos 90, o Interculturalismo luta contra qualquer tipo de discriminação e valoriza-se a Diversidade (AGUIAR, 2010, p. 113)

A interculturalidade facilita esse processo de adaptação, não apenas no sentido de preparar o migrante para o novo país, para que possa estudar, trabalhar e participar da vida social, bem como preparar o país de acolhida no sentido de evitar conflitos e xenofobia acerca do migrante internacional.

O arcabouço teórico de representação social aqui abordado, desenvolvido pela psicologia social, expressa o processo psicológico, coletivo e sociocultural de representar as coisas do mundo por meio da linguagem. O conceito de Moscovici (2017) orienta as práticas sociais e culturais dentro de um grupo, delimitando identidades, tornando o não familiar mais familiar. Para o autor, as representações sociais, expressam:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará para as pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo;

e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história, individual e social. (MOSCOVICI, 2017. p. 21)

As representações sociais podem moldar a opinião pública acerca de determinados grupos marginalizados. Nesse sentido, uma política linguística de acolhimento por meio da interculturalidade pressupõe uma política cultural e institucional dentro da escola não apenas para o combate da exclusão, como também para a educação dos estudantes não migrantes para o respeito da diversidade e prevenção da xenofobia. Em outras palavras:

Uma política e um pensamento que tendem à construção de uma proposta alternativa de civilização e sociedade; uma política a partir de e para a confrontação do poder, mas que também proponha outra lógica de incorporação. Uma lógica radicalmente distinta da orientada pelas políticas estatais de diversidade, que não busque a inclusão no Estado-nação, mas que, ao contrário, conceba uma construção alternativa de organização, sociedade, educação e governo, na qual a diferença não seja aditiva, mas constitutiva. (WALSH, 2019, p. 18)

A partir desse contexto, surge a Resolução nº 01 do C.N.E. de 2020, que aponta a urgência da referida política linguística de acolhimento intercultural (CARMOZINI; MORAES 2021), por meio de medidas administrativas e de cunho pedagógico, tais como: a desburocratização dos processos de matrícula do estudante migrante - inclusive mediante a ausência de documentos, bem como a consideração da língua e da cultura do migrante no momento de sua classificação e seriação na escola brasileira.

Não obstante, a resolução pode levantar certa resistência em sua implementação, visto que uma de suas prerrogativas seria a aplicação de testes na língua materna do estudante migrante internacional, sem, contudo, levar em consideração que as escolas brasileiras não possuem aparato de tradutores e de adaptação para exames em tantas línguas, para todas as etapas escolares e nas diversas disciplinas.

Embora tenhamos que reconhecer que o professor deve ser sensível aos sentimentos expressados pelos estudantes, para que se evite criar um ambiente de fragilidades e de representações sociais excludentes, essa capacitação por meio de interculturalidade se faz urgente no âmbito educacional, a fim de melhor acolher o migrante e criar um ambiente em que ele se sinta confortável para expressar a sua própria cultura, em sua própria língua. A simples imposição de atos normativos, por meio de uma resolução educacional, apenas mascara a necessidade do acolhimento por não considerar as reivindicações da comunidade escolar e,

tampouco, contemplar as reflexões da academia para a construção de políticas linguísticas de acolhimento fundamentadas na pesquisa.

3. Caminhos metodológicos para a compreensão da inclusão do migrante.

Este trabalho está pautado na pesquisa qualitativa e interpretativista, segundo Denzin e Lincoln (2006), com a análise documental e revisão bibliográfica, com intuito de gerar dados para corroborar a discussão do processo de inclusão do migrante internacional na rede pública de ensino, tomando por base as indagações acerca de uma política linguística de acolhimento, intercultural e de combate à xenofobia, que seja capaz de preparar os educadores e os espaços escolares, levando-se em conta os dados das representações sociais trazidas para este artigo.

Desta forma, a análise documental da resolução nº1 de 13 de novembro de 2020 do Conselho Nacional de Educação buscará o embasamento teórico da interculturalidade, a qual reconhece a necessidade do acolhimento e da inclusão dos migrantes internacionais na escola e do combate às representações sociais pejorativas.

A análise documental da Resolução nº1 de 2020, que dispõe sobre o direito de matrícula dos estudantes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio na rede pública de ensino, pontua também diretrizes de acolhimento a serem seguidas no ambiente escolar. Zanella (2013) classifica os documentos externos como governamentais.

Cellard (2008) explica que a pesquisa documental deve ser centrada em documentos que se configurem necessários para investigação. O documento, portanto, foi escolhido por detalhar pontos convergentes e divergentes no contexto de ensino/aprendizagem.

4. Análise e discussão dos dados - a necessidade de educar-se para acolher.

A dificuldade da inclusão do migrante internacional na escola brasileira, conforme apontam Diniz e Neves (2018), reforça os dados igualmente apresentados pelo ACNUR (2019), convergindo para a urgência de visibilizar as barreiras enfrentadas mundialmente por esses estudantes internacionais, em várias etapas da educação.

Tal dificuldade está diretamente ligada à adaptação ao ambiente escolar do país de refúgio, devido à falta de uma política linguística de acolhimento na língua oficial. Em muitos contextos, segundo aqueles autores, essas disfunções são consideradas genericamente como

“problemas cognitivos” ou tratadas como uma “patologia de aprendizagem” (BRANDALIZE, 2017); (DINIZ; NEVES, 2018).

Em outras palavras:

[...] nossas primeiras observações em campo, bem como relatos de profissionais da educação com quem temos conversado, indicam que muitos são os alunos estrangeiros que demonstram dificuldades para realizar ações cotidianas na escola por meio do português. Apesar disso, faltam políticas linguísticas que atendam às necessidades desses estudantes, o que pode favorecer a evasão de discentes que, frequentemente, já apresentam uma série de dificuldades para permanecerem nas escolas (DINIZ; NEVES, 2018, p. 91).

Os obstáculos vivenciados pelos migrantes internacionais na educação básica no Brasil, ao que sugere, têm seu início pela barreira linguística, o que demandaria a criação das políticas de acolhimento linguístico, intercultural e humanizado, segundo explicam (ANDRADE, 2010), (BARBOSA; LEURQUIN, 2018), (DINIZ; NEVES, 2018), (AMADO, 2019).

A Figura 1, a seguir, oferece dados em que algumas representações sociais compõem um cenário de desvalorização do migrante chinês, por exemplo, conforme discutem Carmozini e Santos (2021). A análise do texto multimodal, do gênero charge, possui conteúdos imagéticos e textuais, os quais apresentam os personagens que fazem parte de uma revista em quadrinhos, bastante popular no Brasil, chamada *Turma da Mônica*, idealizada pelo cartunista Maurício de Souza.

Esses quadrinhos têm ampla aceitação entre jovens e crianças em fase de escolarização, há décadas. A charge foi apropriada indevidamente pelo ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub, o qual associou conteúdo de teor xenofóbico ao insinuar que a China tenha concatenado uma conspiração para o surgimento da COVID-19, de forma proposital.

Figura1. Charge xenófoba contra os chineses



Fonte: Revista Fórum, 2020

Na charge, acusa-se a China de estar obtendo vantagens com a pandemia do Covid-19. Como metodologia de análise, inclusive da imagem, recorreremos novamente à teoria da psicologia social das representações sociais, adaptada de Rose (2017, p. 354).

A partir do aporte teórico-metodológico supracitado para análise da charge, compreendemos que, ao associar tais personagens com a teoria conspiratória, retratando o personagem Cebolinha (com a representação de alusão preconceituosa ao sotaque dos chineses, que em fase de aquisição do português trocam usualmente os fonemas “r” pelo “l”) o ministro se utiliza de mecanismos de representação social pejorativa para fazer chacota com os chineses, por meio do seu sotaque, reforçando o preconceito linguístico (BAGNO, 2002).

Ao divulgar tal representação social do migrante, o então ministro empregou um veículo cultural, de ampla aceitação infantil, para representar socialmente um grupo étnico-racial de forma inadequada atribuindo-lhes uma identidade de “culpados”, insinuando um suposto “proveito” na situação da crise atual, passando a ser não mais uma crise sanitária, mas política, ideológica e diplomática. Ressaltamos, que dados não oficiais da Polícia Federal, apontam que há em torno de 200.000 chineses e descendentes vivendo no Brasil, com seus filhos e netos possivelmente em várias escolas, concentrados na região sudeste.

Partimos do pressuposto de que a forma por meio da qual uma sociedade retrata seus grupos minoritários étnico-raciais, discursivamente ou por mecanismos multimodais, em materiais didáticos ou publicitários, é construída a imagem de tais indivíduos, consolidando representações sociais e narrativas visuais que podem prejudicar a aceitação social e a inclusão desses migrantes, sobretudo entre as crianças em idade de escolarização, visto que escola pode ser palco de bullying, racismo e xenofobia, corroborando dados discutidos por Russo, Mendes e Borri-Anadon (2020, p. 1):

[...] Eles sofrem primeiro por serem estrangeiros [...]. Por mais que a escola tenha a maioria dela formada por crianças negras, existe preconceito. Eles olham para o outro que tem a pele mais escura que a deles. Eles acham que é para mexer ou chamar o outro disso ou daquilo, e tal. Eu ouvi relatos de mães que disseram que eles descobriram o que era racismo aqui na escola porque, de onde eles vieram, todos eram negros. Aqui eles descobriram o significado dessa palavra racismo. (Docente 3, comunicação pessoal, 2018)
[...] Acho que a comunidade ainda os vê como diferentes. É o olhar sobre a roupa, porque a roupa deles é muito colorida. Eles olham como diferente. E eles têm medo, principalmente em relação... Isso eu ouvi e me chocou: [...] “Eles vêm de lá para pegar o trabalho de quem está aqui, e se aqui já está ruim.” (Docente 1, comunicação pessoal, 2018)

Torna-se necessário, nesse sentido, enfatizar que os espaços de aprendizagem oficiais devem promover políticas linguísticas de acolhimento e de interculturalidade, para que os educadores e demais estudantes nacionais estejam conscientes e engajados na desconstrução de preconceitos.

Logo, as ações afirmativas de combate à xenofobia podem minimizar o processo excludente que se inicia com as representações sociais que desmerecem aspectos acerca da cultura, da língua, da cor da pele, das vestimentas e da identidade do migrante, por vezes presentes em livros didáticos, discursos midiáticos, letras de músicas, propagandas, materiais publicitários, dentre outros canais de comunicação. Nesse sentido, cabe aos educadores e aos profissionais da linguagem o monitoramento dos discursos discriminatórios.

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.5).

A resolução governamental que apresentamos resumidamente na tabela abaixo, que norteia ações de cunho administrativo e pedagógico, vem em boa hora, sem, contudo, refletir a

real capacidade das escolas de se adequarem tão rapidamente a esse novo contexto.

Tabela 1. A Resolução nº 1, 13 de novembro de 2020, do C.N.E.

Disposições normativas

Direito de matrícula sem burocracia e sem discriminação de nacionalidade ou condição migratória, com procedimentos de avaliação de seriação na língua nativa do migrante no momento imediato da demanda da matrícula, sem empecilhos.

Na Educação Infantil ou no primeiro ano do Ensino Fundamental, a matrícula passa a ser automática pela idade, tal como é feita com os estudantes nacionais.

Para a matrícula a partir do segundo ano no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o sistema de ensino deverá aplicar procedimentos de avaliação para verificar o grau de desenvolvimento do estudante e sua inserção no nível e ano escolares adequados. Essas avaliações classificatórias, bem como as avaliações posteriores, deverão ser realizadas considerando a língua e a cultura do estudante migrante.

§ 2º, Art. 4º

I - automática equivalência, quando o estudante apresentar documentação do país de origem; II - avaliações sistemáticas, no início e durante o processo de inserção nos anos escolares, considerada a idade do estudante; III - reconhecimento de competências para efeitos de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, inclusive com relação à educação profissional técnica de nível médio; e IV - certificação de saberes, a partir de exames supletivos, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e ainda por outros exames, para fins de aferição e reconhecimento de conhecimentos e habilidades adquiridos por meios informais, nos termos do artigo 38, § 2º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).

Art. 6º As escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, com base nas seguintes diretrizes:

I - Não discriminação; II - prevenção ao bullying, racismo e xenofobia;

III - Não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns; IV - capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros; V - prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros; e VI - oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que tiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa. (grifo nosso)

Fonte: Brasil, Diário Oficial, 13 de novembro de 2021.

Ao analisarmos as disposições normativas supracitadas que versam sobre questões de ordem burocrática e pedagógica para o acolhimento do estudante migrante internacional, enfatizamos que apenas a publicação de uma resolução, por si só, não garante que acontecerá tal política de acolhimento, intercultural e inclusiva.

A resolução, embora demonstre caminhos, apenas parece esvaziar a importância da

discussão, perpetuando a política assimilacionista, ainda em vigor nas escolas brasileiras, a qual apenas “integra” o migrante no espaço físico da escola e transporta a responsabilidade pedagógica para os educadores, sem, todavia, apresentar ferramentas, recursos de capacitação, soluções tradutórias e tecnológicas para a real inclusão social do migrante na escola. Em outras palavras, parece ser mais uma tentativa de outorgar o debate para a microesfera da escola, retirando do Estado a sua responsabilidade como agente público de implementação de políticas sociais.

Considerações finais

Neste artigo buscamos retomar o percurso teórico sobre o Português de Acolhimento, (PLAc), dada a sua relevância e a sua urgência, a ser inserido em políticas linguísticas interculturais no âmbito das escolas brasileiras. Os dados trazidos por intermédio de pesquisa bibliográfica e documental apontam que alguns avanços qualitativos começam a surgir, mas a discussão ainda carece de mobilização e comprometimento por parte dos agentes estatais.

Os aspectos circunscritos na referida análise denotam que a formação dos professores e dos demais agentes de educação poderia viabilizar a implementação de currículos interculturais e de projetos que desenvolvam as competências comunicativas dos estudantes estrangeiros, respeitando sua língua e cultura de origem, bem como prepararia o ambiente da escola para esta acolhida, evitando o assimilacionismo automático.

A forma como moldamos a identidade de certos grupos sociais pode reforçar a exclusão. Logo, todas essas ações devem ser direcionadas não apenas para o preparo linguístico dos migrantes, mas também de toda a sociedade e da comunidade escolar, com vistas a naturalizar a prática do respeito à diversidade cultural, do combate ao bullying, ao racismo, à xenofobia e à segregação entre os estudantes internacionais ou locais.

A negação da pluralidade de origens e da diversidade no Brasil, sobretudo quando parte de uma figura política influente, constitui uma tentativa de apagar as identidades e guarda, em seu bojo, aspectos de uma violência do período colonial ainda não superado, conforme explica Ribeiro (1995). Logo, resoluções são importantes, mas, de igual forma, é fundamental a sua operacionalização para que as mesmas não configurem apenas uma carta de boas intenções que transfere mais uma obrigatoriedade do Estado para as escolas, sem lhes dar ferramentas para essa finalidade.

Referências

- Agência da ONU para refugiados -ACNUR. *Resumo executivo: perfil socioeconômico dos refugiados no Brasil: subsídios para elaboração de políticas*. 2019 Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Resumo-Executivo-Versa%CC%83o-Online.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2021.
- AMADO, R.S. Português como língua de acolhimento para imigrantes e refugiados na cidade de São Paulo: políticas e práticas. In: Gorovitz, S. e Gomes, M.D. (Orgs.). *Fronteiras Linguísticas em contextos migratórios*. Brasília: Editora UnB, 2019.
- AMADO, R. S. O. Ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista SIPLE*, v. 7, n. 2. 2013. Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:oensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao7&Itemid=113>. Acesso em: 8 jun. de 2021.
- ANDRADE, M. S. B. de. O fenômeno do ingresso crescente de crianças estrangeiras na escola pública regular do Distrito Federal. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, p. 37-60. 2010.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002.
- BARBOSA, L. M. A e LEURQUIN, E.V. L.F. Acolhimento e escolarização de imigrantes no ensino básico de Brasília (Distrito Federal): perspectivas e ações. In: Figueiredo, F. J. Q.; Simões, D. (Orgs.). *Contribuições da Linguística Aplicada para a Educação Básica*. Campinas, SP: Pontes, 2018.
- BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. D. Língua de Acolhimento: Cavalcanti, L; Botega, T; Tonhati, T; Araújo, D. (Orgs.) *Dicionário crítico de migrações internacionais*. Brasília: Ed. UnB, 2017.
- 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-naoimigrante,70001705273>>. Acesso em: 5 jul. 2021.
- BRASIL (2020). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165271-rceb001-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 5 jul. 2021.
- CARMOZINI, M., [MORAES, E. de](#) . El estudiante extranjero em Brasil: uma mirada intercultural para las políticas públicas de acogida em las escuelas. In: Amaia Yurrebaso Macho. (Org.). *Políticas Públicas em defesa de la inclusión, la diversidad y el género IV interculturalidad y derechos humanos*. 1ed.Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, p. 47-58, 2021. Disponível em: <<https://www.eusal.es/eusal/catalog/book/978-84-1311-558-0>> Acesso em 10 jan 2022
- CARMOZINI, M.; SANTOS, E. F. Inmigracion em Brasil – identidades invisibles. In: Nuria del Álamo Gómez; Eva María Picado Valverde. (Org.). *Políticas Públicas em defesa de la inclusión, la diversidad y el género IV interculturalidad y derechos humanos*. 1ed.Salamanca: Ediciones

Universidad Salamanca, 1d. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, p. 903-913, 2021. Salamanca, 2021.

CASTLES, S., De HAAS, H. & MILLER, M.J. *The age of Migration: International population movements in the modern world*. (5. ed.). Londres: Palgrave Macmillan, 2014.

CELLARD, A. A análise documental. In: Poupart, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes. Coleção Sociologia, 2008.

CONTIGUIBA, M.L.P. & CONTIGUIBA, G. C. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios nos caminhos da educação escolar. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 16, n. 33, p. 61-87, jul./dez. 2014.

COOPER, R. *Language planning and social change*. Cambridge.U.K. Cambridge University Press, 1989.

DENZIN, N.K; LINCOLN, Y.S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: Denzin, N.K; Lincoln, Y.S. (orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. O. Políticas linguísticas de (in) visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no Ensino Básico brasileiro. *Revista X*, v. 13, Curitiba, 2018, p. 8-110.

DURKHEIM, E. *The rules of sociological method*. The Free Press. New York. 1982.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido* (17. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

GARCIA, O., e MEKEN, K. Stirring the onion – Educators and the dynamics of language education policies (looking ahead). In: Menken, K.; García, O. García (Eds.), *Negotiating language policies in schools – Educators as policymakers*. London: Routledge. 2010. p. 249-261.

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

GROSSO, M. J. TAVARES, A. e TAVARES, M. O. *Português para falantes de outras línguas: sugestões de atividades e exercícios*, DGIDC, IEF, ANQ, Lisboa, 2008.

GROSSO, M. J., TAVARES, A. e TAVARES, M. O. *Português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento*, DGIDC, IEF, ANQ, Lisboa, Ministério da Educação, 2008.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social* (11. ed.). Petrópolis: Vozes. 2017.

OLIVEIRA, A. M. Processamento da linguagem num contexto migratório e de integração. In: GROSSO, M. *Educação em Português e Migrações*. Lisboa: Lidel, 2010. p. 30-47.

REVISTA FORUM. *Weintraub usa Turma da Mônica em postagem xenófoba contra os chineses*. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/redes-sociais/weintraub-usa-turma-da-monica-em->

[postagem-xenofoba-contra-os-chineses/](#) Acesso em 28 Set. 2021.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

ROSE, D. Análise de Imagem em Movimento. In: Bauer, M.& Gaskell, G. (Eds). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, 343-364.

RUSSO, K.; MENDES, L.; BORRI-ANADON, C. *Crianças em situação de imigração na escola pública: percepções de docentes*. Cadernos de pesquisa, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 256-272, jan./mar. 2020 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/dHg75yG4kS6QrryvQ984Jbs/?lang=pt#> Acesso em: 14 set. 2021.

SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo. 2007.

SÃO BERNARDO, M. A. *Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8126/TeseMASB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso: 8 jun. 2021.

SÃO BERNARDO, M. A.; BARBOSA, L. M. A. (2014). Português para Refugiados: Especificidades para Acolhimento e Inserção. In: Simões, D. M. P.; Figueiredo, F. J. Q. (Org.). *Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 269-278.

SILVA, G. J; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; COSTA, L. F. L; MACEDO, M. *Refúgio em Números*, 6ª Edição. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra. 2021. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/06/Refugio_em_Numeros_6a_edicao.pdf Acesso em: 4 jul. 2021.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)*. Pelotas. V. 05, N. 1, Jan./Jul., 2019.

ZANELLA, L. CARLY, H. *Metodologia de pesquisa*. 2. ed. Florianópolis, SC: Departamento de Ciências da Administração/UFSC. 134 p, 2013.