



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

MARIA APARECIDA NEVES DA SILVA

ANÁLISE DE AÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE PORTUGUÊS
PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO
DO DISTRITO FEDERAL

BRASÍLIA, DF

2021

MARIA APARECIDA NEVES DA SILVA

ANÁLISE DE AÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE PORTUGUÊS
PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO
DISTRITO FEDERAL

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito parcial para aprovação na etapa de qualificação em nível de mestrado em desenvolvimento.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de professores de línguas

Orientadora: Prof.^a Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa.

BRASÍLIA, DF

2021

Sa Silva, Maria Aparecida Neves
Análise de Ações para implementação do Ensino de Português para Falantes de Outras Línguas na rede pública de ensino do Distrito Federal / Maria Aparecida Neves Silva; orientador Lúcia Maria de Assunção Barbosa. -- Brasília, 2021. 116 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, 2021.

1. Português como Língua de Acolhimento (PLAc). 2. Acolhimento a imigrantes e refugiados na rede pública de ensino do Distrito Federal. 3. Análise de projetos que promovem o acolhimento a estudantes estrangeiros em escolas públicas do DF. I. Barbosa, Lúcia Maria de Assunção, orient. II. Título.

MARIA APARECIDA NEVES DA SILVA

ANÁLISE DE AÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE PORTUGUÊS
PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO
DISTRITO FEDERAL

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Banca examinadora formada por:

Profa. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa – Universidade de Brasília
(Orientadora)

Prof. Dr. Umberto Euzebio – Universidade de Brasília
(Examinador Interno)

Prof. Dr. Juscelino da Silva Sant'Ana - SEEDF
(Examinador Externo)

Profa. Dra. Ana Emília Fajardo Turbin – Universidade de Brasília
(Examinadora Suplente)

Brasília, 23 de março 2021.

Dedico este trabalho a todos os imigrantes e refugiados que saíram de seus países em busca de uma vida melhor. Em especial àqueles que me deram a honra de compartilhar conhecimentos durante as aulas do projeto ProAcolher. A estes, toda minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, a quem busquei em todos os momentos de aflição e sentimento de incapacidade durante todas as etapas do projeto.

Agradeço a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que concedeu-me um período de afastamento destinado a estudos, possibilitando assim que eu disponibilizasse de tempo e empenho a pesquisa do mestrado sem que houvesse perdas em minha renda mensal ou aos meus direitos trabalhistas enquanto agente público. Agradeço também aos meus colegas professores do Centro Educacional 11 de Ceilândia que em nenhum momento se eximiram em me auxiliar e tentar sanar dúvidas acerca da temática desenvolvida, além de sempre me incentivarem a seguir com meus estudos acadêmicos.

Aos meus alunos, especialmente os do projeto ProAcolher, que de forma afetuosa contribuíram enormemente para minha pesquisa.

À minha família por estar sempre ao meu lado para celebrar cada etapa de minha vida acadêmica.

Agradeço a todos os meus colegas que ao meu lado cursaram as disciplinas, em especial Maria Luand Bezerra de Campelo e Thayná Marques, não só por todo o conhecimento compartilhado ao longo do curso, mas também pelo incentivo à continuidade do presente projeto.

Indubitavelmente quero agradecer aos professores do Programa de Linguística Aplicada em especial à Professora Gladys Quevedo, que tanto aconselhou me acerca dos rumos de minha pesquisa. Agradecimentos também ao professor José Carlos Paes de Almeida Filho que incansavelmente ensinou-me a respeitar e reconhecer a importância da área aplicada da língua para todos os docentes e para a sociedade como um todo.

Por último, não poderia deixar de externar meu agradecimento à minha queridíssima orientadora Professora Doutora Lúcia Barbosa. A ela toda minha admiração não só por ser a excelente educadora que é, mas também por me lembrar todos os dias de como nossa profissão é importante e o quão grande é o nosso papel perante a sociedade.

RESUMO

Esta pesquisa analisou documentos e projetos oficiais para a implementação do português para falantes de outras línguas (PFOL) nas instituições públicas de ensino do Distrito Federal (DF). Buscou-se entender os aspectos que tornam necessária a implementação dessa modalidade de ensino de português e confrontá-los com a legislação sobre imigração com os dados estatísticos e documentos oficiais sobre o ensino de línguas estrangeiras. Esta é uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, sob a modalidade de análise documental. Para melhor caracterizar o contexto da pesquisa, foi apresentado breve histórico do ensino de línguas estrangeiras no Distrito Federal. O embasamento teórico para essa discussão pautou-se em estudos que tratam sobre a definição de português para falantes de outras línguas e suas especificidades no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, pretendeu-se ampliar as discussões sobre essa temática e destacar a importância do envolvimento da sociedade civil, da comunidade acadêmica e dos agentes públicos nesse processo. Portanto a pesquisa realizada tenciona contribuir tanto para a visualização de caminhos quanto para a proposição de ações e documentos norteadores eficazes para a implementação do português para falantes de outras línguas no Distrito Federal.

Palavras-chave: Português para falantes de outras línguas. documentos. Rede Pública de Ensino.

ABSTRACT

This research aims to analyze official documents and projects for the implementation of Portuguese for other languages speakers (PFOL) at public institutions in the Federal District (DF). It seeks to understand aspects that turns important such Portuguese teaching implementation modality. We will confront information from documents according the law immigration, statistical data and official documents which covers the teaching of foreign languages. This paper is a qualitative research designed as an exploratory documental analysis. To better characterize the research context, a brief history of foreign language teaching in the Federal District will be presented. This discussion was based on studies that deal with Portuguese for speakers of other languages definition and their specificities related to teaching-learning process. *In:* addition, the intention is to expand discussions about this topic, highlighting the importance of involving all the civil society, the academic community and public servants in this process. The research was done to contribute to the construction of new paths as well towards to actions and effective guiding documents to implement Portuguese for other languages speakers at Federal District public school.

Keywords: Portuguese for other language speakers. Documents. Public school network.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Agência da Organização das Nações Unidas para Refugiados
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CELPE-BRAS	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CILs	Centros Interescolares de Línguas
CODEPLAN	Companhia de Desenvolvimento do Planalto
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DF	Distrito Federal
DRE	Diretoria Regional de Ensino
Funai	Fundação Nacional do Índio
Ibram	Instituto Brasileiro de Museus
L2	Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
NCIL	Núcleo de Centros Interescolares de Línguas
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PFOL	Português para Falantes de Outras Línguas
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
PLE	Português como Língua Estrangeira
PPP	Plano Político Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RA	Região Administrativa
RCNI	Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena

RIDE	Região Integrada de Desenvolvimento
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SUBIP	Subsecretaria de Inspeção e Planejamento
Terracap	Companhia Imobiliária de Brasília
UE	Unidade de Ensino
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UnB	Universidade de Brasília
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNIEB	Unidade de Educação Básica

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Distribuição dos CILs em Brasília e nas cidades	48
Figura 2 — Esquema ilustrativo	57
Figura 3 — Abrangência de projetos.....	94
Gráfico 1 — Quantitativo de Estrangeiros na Rede Pública do DF	39
Quadro 1 — Quadros de resumo de itens que contam nos documentos	66
Quadro 2 — Principais pontos elencados e analisados nos três projetos vigentes	92
Tabela 1 — Número de estudantes estrangeiros matriculados em Brasília de 2012 a 2016...	38
Tabela 2 — Quantitativo de estudantes estrangeiros matriculados na rede pública de 2015 a 2019	38
Tabela 3 — Estudantes estrangeiros matriculados nas escolas coordenadas correspondentes a CRET	62
Tabela 4 — Aprendentes estudantes por nacionalidade	64

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Tema, Motivações e Justificativas	14
1.2 Objetivos	16
1.2.1 Objetivo geral	16
1.2.2 Objetivos específicos	16
1.3 Perguntas de Pesquisa	17
1.4 Organização da Dissertação.....	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 Ensino de PLE e PFOL no Brasil, uma Retrospectiva Histórica	19
2.2 PFOL e o Fenômeno do Indígena Urbano.....	21
2.2.1 Os indígenas do DF.....	22
2.2.2 O PFOL e o acolhimento aos indígenas na rede pública de ensino do DF.....	25
2.3 Histórico do Processo Migratório no Brasil e suas Implicações.....	29
2.4 Ensino de Português no Brasil como Segunda Língua (L2) e Português como Língua de Acolhimento (PLAc): Diferenças e Proximidades	31
2.4.1 Português como Língua de Acolhimento: aprofundando definições.....	34
2.4.2 Breve Histórico da implementação do PFOL no contexto do ensino público do DF relativo aos imigrantes e refugiados	37
2.4.3 Projeto ProAcolher: ações de Português como língua de acolhimento	41
2.5 Centros Interescolares de Línguas de Brasília, DF: Cronologia Histórica	44
2.5.1 Movimentos e Discussões sobre os CILs entre 1999 e 2012.....	45
3 METODOLOGIA.....	50
3.1 Contexto de Pesquisa	51
3.2 Procedimentos de Coleta e Análise de Dados.....	52
3.3 Análise Documental.....	53

3.4 Descrição e Categorização dos Documentos.....	57
3.4.1 Análise e discussão de dados	67
3.4.2 Análise de projetos: principais.....	77
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS	101
ANEXO A — AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA EAPE	107
ANEXO B — PLANILHA MATRÍCULAS INDÍGENAS 2019.....	108
ANEXO C — PLANILHA MATRÍCULAS REDE PÚBLICA DF 2018.....	109
ANEXO D — PLANILHA MATRÍCULAS REDE PÚBLICA DF 2019.....	113

1 INTRODUÇÃO

Ainda que a imigração aconteça no Brasil desde a época da chegada dos portugueses e a catequização indígena pelos jesuítas (ALMEIDA FILHO, 2012), as reflexões teóricas sobre o ensino de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) iniciaram-se em meados dos anos 1960. Segundo Almeida Filho (op. cit.), somente nas décadas de 1980 e 1990 houve a publicação de livros didáticos com esse fim e foram realizadas as primeiras pesquisas em universidades.

Dentre as produções dessas universidades, o autor destaca o primeiro livro com artigos sobre o tema escrito na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em 1989, as primeiras dissertações desenvolvidas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 1985 e na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 1986 (ALMEIDA FILHO, 1992).

No final da década de 1990, ocorreu um processo gradativo marcado pela criação de materiais didáticos brasileiros, pela implementação de cursos em escolas de idiomas e centros de línguas nas universidades e pelo desenvolvimento do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) (ALMEIDA FILHO, 2012).

Segundo Ueti (2012), apesar dessa expansão no que diz respeito ao ensino de PFOL, ainda não há uma diretriz curricular para essa disciplina (tal como existe para o ensino básico). Por isso, para a autora, ainda há muito a ser pesquisado sobre o ensino de PFOL, principalmente, em se tratando das questões relacionadas a materiais livros didáticos, pois as publicações que existem, geralmente, necessitam de atualização e adequação para as demandas atuais.

Como bem relatou Andrade (2009), estrangeiros matriculados na rede pública de ensino do DF compõem uma parcela de falantes de outras línguas e não recebem por parte do estado nenhum tipo de atendimento diferenciado no que concerne ao aprendizado de português. Este fato, para Andrade (2009), é um dos principais desafios a serem enfrentados por estes estudantes, pois a língua de escolarização se difere de suas línguas maternas (ANDRADE, 2009, p. 88). Segundo Barbosa e São Bernardo (2014), o Distrito Federal destaca-se no que se refere ao contexto de ensino relativo ao PFOL e apresenta situação controversa quando oferta estrutura educacional homogênea a um grupo marcadamente de educandos com especificidades tão distintas.

Nos últimos anos, a demanda de estudantes aprendizes de PFOL tem crescido no DF (ACNUR, 2019, p. 5). Estes aprendizes de PFOL corresponde aos imigrantes/refugiados¹ nacionais, assim como a população indígena existente na capital do Brasil (CODEPLAN, 2015). Entre esses falantes de outras línguas, segundo Nascimento (2018), há pessoas inseridas no mercado formal de trabalho e crianças matriculadas na rede pública do DF, mas que não têm o português como língua materna e apresentam necessidades de acompanhamento maior dos pais que, por sua vez, podem não ser falantes nativos.

Por isso, dentre as demandas apresentadas pela população imigrante, o aprendizado do Português destaca-se, uma vez que esse público necessita adquirir independência social, que se traduz geralmente, por exemplo, em emprego, moradia e educação. Partindo desse princípio, a implementação do ensino de PFOL no DF se faz extremamente necessária; mas, até o momento, ele ainda não é uma realidade na rede pública de ensino.

A próxima sessão abordará as justificativas e motivações que influenciaram toda a trajetória da pesquisa.

1.1 Tema, Motivações e Justificativas

O trabalho com língua inglesa e a vontade de contribuir com melhorias para minha comunidade fizeram-me optar por lecionar na mesma escola onde estudei grande parte da minha infância e adolescência. Ao longo de 20 anos de docência em Língua Estrangeira (LE), acreditei ter contribuído para que os educandos valorizassem a cultura nacional, ao mesmo tempo em que aprendiam outro idioma. Durante o curso Reflexão na Ação coordenado pelo professor Almeida Filho com aulas ministradas na UnB, pude assistir a uma aula sobre interculturalidade e o ensino de línguas aula ministrada pela professora Lúcia Barbosa. Ao final da explanação foi nos relatado pela professora as especificidades de alguns alunos estrangeiros atendidos no projeto de pesquisa. O projeto em questão denomina-se ProAcolher e é coordenado por ela, professora Lúcia Barbosa. Com o auxílio de professores voluntários o ProAcolher centra-se como ação principal ministrar aulas de português a esses grupos de alunos estrangeiros na perspectiva do acolhimento. Surpreendeu-me, então, o fato de haver um quantitativo expressivo

¹ Utilizo ambas nomenclaturas, pois o ensino de PFOL atende, ou deveria atender, todos os alunos estrangeiros imigrantes ou refugiados.

de falantes de outras línguas residindo em cidades próximas ao meu domicílio² e à escola onde trabalho.

Ofereci-me então para lecionar português, de forma voluntária, a uma parte desses aprendizes internacionais. Minha participação no projeto ProAcolher, coordenado pela professora da Universidade de Brasília (UnB) Lúcia Maria de Assunção Barbosa, despertou-me um grande interesse nessa modalidade de ensino e suas demandas no DF. Primeiramente, busquei apoio com a coordenadora do projeto ProAcolher (Professora Lúcia Barbosa), para iniciar as aulas de português para imigrantes na Ceilândia, uma vez que, acompanhando o curso de português ofertado na UnB, percebi que muitos alunos residiam não só nesta cidade satélite em questão, mas também nas adjacências (Taguatinga e Samambaia). Desta forma, a fim de ofertar o ensino de português para imigrantes e refugiados moradores de Ceilândia, cidade periférica onde resido e trabalho, solicitei ao gestor da instituição de ensino onde leciono a autorização para utilizar o espaço da escola para ministrar aulas.

Percebi uma demanda crescente de imigrantes e refugiados que buscavam por essa modalidade ensino (fato registrado em documentos referentes a matrículas de aprendizes no projeto ProAcolher) e que havia outros membros de suas famílias que não estavam matriculados no curso, mas que necessitavam de atendimento adequado. Estes membros familiares possivelmente corresponderiam a um quantitativo de crianças e jovens matriculados nas redes de ensino do DF. Com o intuito de verificar a possível ação voltada ao atendimento a esta parcela de imigrantes e refugiados na rede pública de ensino, iniciei a pesquisa, no período noturno.

Além das leituras de alguns documentos tais como a nova lei de imigração e refúgio além de diversos artigos relacionados á temática imigração, e ensino de línguas, realizei pesquisas de campo de modo a inteirar-me acerca de possíveis projetos que estariam sendo realizados nas UNIEBs ou CREs³ de Brasília. Ao longo da minha “jornada investigativa”, tive conhecimento de dois projetos efetivados nas CREs do Guará e de Taguatinga, assim como a eminência de publicação de Termo de Parceria e Plano de Trabalho entre UNB e SEEDF.

² Distrito Federal compõe-se de várias cidades satélites, próximas umas das outras como poderá ser constatado em mapa na p. 36.

³ UNIEB — Unidade de Ensino Básico setor subordinado a CRE (Coordenação Regional de Ensino), ambos os setores pertencem à Secretaria de Educação do DF, como será explanado neste trabalho.

Após este período inicial de leituras e pesquisa de campo, defini os documentos que seriam os elencados para a análise documental pretendida. Destaco que a análise dos documentos selecionados será centrada nas ações propostas neles e que versem acerca da promoção do acolhimento e ensino de Português aos falantes de outras línguas no âmbito da rede pública de ensino do DF.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

1 – Analisar documentos oficiais: *Termo de Cooperação e Plano de Trabalho, A Educação do DF Abraça o Mundo: a realidade da regional de Taguatinga no acolhimento de estudantes imigrantes e refugiados e o Projeto Bem-vindos ao Distrito Federal*. Estes projetos apresentam propostas que estão sendo aplicadas em instituições públicas de ensino do DF e que contribuem para a implementação do PFOL no âmbito distrital. Ademais analisaram-se itens referentes de forma direta ou indireta ao ensino de Português nos seguintes documentos: *Lei nº 13.445/2017*⁴, *Portaria Interministerial nº 16 de 3 de outubro*⁵, *BNCC para Língua Portuguesa*⁶ e *Diretrizes Pedagógicas para os Centros Interescolares de Línguas de Brasília*⁷.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Analisar documentos oficiais existentes no âmbito do DF que regem ou amparam os falantes de outras línguas e se refiram ao ensino de português.
- b) Comparar a ocorrência de eventuais convergências em tais documentos, no que se refere às leis e diretrizes atuais para o ensino de LE e ao pressuposto teórico acerca do acolhimento a falantes de outras línguas.

⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em: 25 nov. 2020.

⁵ Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/43885878/do1-2018-10-04-portaria-interministerial-n-16-de-3-de-outubro-de-2018-43885761. Acesso em: 25 nov. 2020.

⁶ Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 nov. 2020. p. 67–191.

⁷ Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/diretrizes_pedagogicas_cil.pdf. Acesso em: 25 nov. 2020.

- c) Propor ações que possam ser documentadas, com vistas a possibilitar por parte dos agentes públicos e da sociedade a implementação desta modalidade de ensino na rede pública do DF.

1.3 Perguntas de Pesquisa

- I. Quais são as ações institucionais documentadas com vistas ao acolhimento a estudantes estrangeiros e falantes de outras línguas na rede pública de ensino do Distrito Federal?
- II. De que forma o ensino de PFOL é contemplado nestes documentos?

1.4 Organização da Dissertação

Esta dissertação foi organizada em capítulos distintos. Os capítulos seguiram ordem cronológica das etapas que compreenderam as ações e leituras que nortearam o desenvolvimento da mesma.

O primeiro capítulo aborda o histórico dos processos migratórios no Brasil e suas implicações no ensino de português no Brasil como segunda língua (L2), além do histórico de ensino de línguas no DF; enfocará o ensino não governamental de português como língua de acolhimento (PLAc); e apresenta as definições para esse termo e os caminhos percorridos por essa modalidade de ensino.

No que se refere especificamente à comunidade indígena situada no denominado Santuário dos Pajés, território hoje considerado pertencente a esta comunidade, há descrição também neste capítulo. Estes grupos indígenas que vivem no território do Santuário dos Pajés são falantes de outras línguas, na sua maioria imigrantes, e deveriam ser incluídos nessa pesquisa.

Houve explanação acerca da história da criação dos Centros Interescolar de Línguas (CILs) em Brasília e seu entorno neste capítulo. Tal explanação se faz importante num contexto abrangente em que se explicita a função social desse projeto de ensino pautada nas atuais diretrizes da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

O projeto ProAcolher teve maior destaque, uma vez que indica em sua estrutura e na proposta pedagógica pressupostos que, a nosso ver, corroboram a implementação de um projeto de ensino de PFOL na rede pública.

O segundo capítulo corresponde ao capítulo metodológico assim trata não só do tipo de pesquisa desenvolvida, mas também explicita local de realização, instrumentos, metodologia adotada para coleta e análise de dados. O capítulo metodológico ainda abrange as ações elencadas em três documentos oficiais que integrarão a parte principal da análise documental desta pesquisa.

O terceiro descreve e analisa os referidos documentos a serem analisados. Os documentos descritos são: “Plano de Trabalho para Projetos sem Recursos Financeiros / Termo de Cooperação, A Educação do DF Abraça o mundo: a realidade da regional de Taguatinga no acolhimento de estudantes imigrantes e refugiados”, além do “Projeto Bem-vindos ao Distrito Federal”. Estes projetos são executados em cidades satélites distintas, Taguatinga e Guará respectivamente, e contam com a execução de docentes efetivos da SEEDF de implementação de ensino de PFOL no âmbito de 2 projetos pilotos por meio da referida parceria. Também contaremos com a análise dos seguintes documentos: Lei nº 13.445/2017, Portaria Interministerial nº 16 de 3 de outubro, BNCC para Língua Portuguesa e Diretrizes Pedagógicas para os CILs. Estes documentos, Portaria Interministerial nº16 de 3 de outubro, BNCC para Língua Portuguesa e Diretrizes Pedagógicas para os CILs, terão papel coadjuvante na análise, visto que elencam, mesmo que de forma indireta, fatores que contribuem para a promoção do ensino de Línguas e o ensino de Língua Portuguesa em nosso país.

Por fim, no quarto capítulo são apresentadas as considerações finais e conclusões a partir da análise dos documentos apresentados. Neste último capítulo, apresentamos os possíveis desafios encontrados, de acordo com as demandas, para o ensino institucionalizado de PFOL. Os desafios elencados foram demonstrados nos dados obtidos na pesquisa e embasam as sugestões e ações possíveis para que o ensino de PFOL seja implementado na rede pública do DF.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Ensino de PLE e PFOL no Brasil: breve retrospectiva histórica

Destaca-se inicialmente a importância de realizar a retrospectiva histórica referente à oferta do ensino de Português assim como o ensino de línguas estrangeiras em nosso País; pois como bem pontuam Almeida e Belfort Duarte (2010), é importante conhecer o passado, compreender o presente e planejar ações para o futuro. O recorte temporal aqui efetuado reduz-se a um período na história do Brasil completamente diferente do atual no que se refere ao ensino de PLE (Português como Língua Estrangeira) ou de português como língua nacional. Pretende-se discorrer a respeito da compreensão de como se desenvolveram estas modalidades de ensino em nosso País e quais são os requisitos que possam ter influência no sistema educacional atual e, em especial, ao ensino de português para falantes de outras línguas.

Ao tratarmos do ensino de português para falantes de outras línguas no Brasil, podemos afirmar que esta prática se inicia no período do Brasil-colônia (ALMEIDA FILHO, 2012). O fato é que o aprendizado de línguas estrangeiras em nosso País deu-se de forma controversa, pois inicialmente alguns portugueses aprenderam as línguas autóctones por imersão, visto que foram deixados no País pelos colonizadores portugueses com esta finalidade. Assim esses aprendentes de línguas indígenas serviriam posteriormente como “intérpretes a serviço da coroa portuguesa” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 725) com vistas à comunicação entre os colonizadores e os habitantes nacionais (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 725).

Posteriormente, como relatado por Almeida Filho (2012), deu-se início ao ensino de português aos indígenas realizado pelos jesuítas com o objetivo de catequizá-los. Na sequência dos fatos que marcaram o ensino de PLE no Brasil, houve a abertura de dois colégios que tinham à frente religiosos que objetivavam um ensino voltado a temática religiosa (ALMEIDA FILHO, 2012). Desse modo, houve em 1550 a abertura do Colégio do Salvador, e em 1553 a instauração d'O Colégio dos Meninos de Jesus, este último evidencia o crescimento das escolas de primeiras letras da Colônia (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 725).

Podemos afirmar que, neste período, a aprendizagem de línguas estrangeiras dava-se em duas vias: de um lado os padres jesuítas ensinavam o português aos habitantes nacionais; e do outro lado, estes membros do clero buscavam aprender as regras e estruturas gramaticais das línguas indígenas (ALMEIDA FILHO, 2012). Em 1554, a fundação do Colégio São Paulo de

Piratininga consolida o crescimento da rede de escolas da chamada Companhia de Jesus (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 725).

O séc. XVII apresenta como marco relevante as publicações gramaticais por parte do clero, que detinha sua preocupação e estudos centrados em tal aspecto da língua portuguesa (ALMEIDA FILHO, 2012).

Um fator relevante e marco para as mudanças na estrutura educacional Brasileira no Brasil-colônia foi a expulsão dos jesuítas pela coroa portuguesa com a reforma Pombalina. Como relatam Seco e Amaral (2006), o marquês de Pombal tinha como objetivos o fortalecimento do Estado e maior controle da coroa portuguesa sobre as colônias exploradas.

Assim, como afirmam as autoras, foi instituído no Brasil ainda colônia, em 1759, o novo sistema educacional com o propósito de atender aos interesses do Estado para assegurar a soberania do País (SECO; AMARAL, 2006, p. 6).

No séc. XIX, como relata Almeida Filho (2012), implantou-se no País o ensino de Inglês e Francês realizado por professores provenientes da Europa. O aprendizado destes idiomas era ofertado apenas a uma parte da elite de comerciantes e a alguns membros da Corte que podiam arcar com os custos de tal modalidade de ensino (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 725).

No início do séc. XX, anos 1930, mais especificamente, foi instaurado o ensino de línguas modernas no Brasil (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 725). Ainda de acordo com este autor, o estruturalismo audiolingual marca o ensino público de línguas no Brasil nos anos 1970. Os critérios não gramaticais que norteiam o ensino comunicativo de línguas são iniciados nacionalmente em 1978 (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 725), mas ainda não é conhecido em expressividade pelos docentes de línguas estrangeiras. O autor relata ainda os poucos recursos pedagógicos e materiais de referencial teórico para o ensino de PLE mostravam desafios aos profissionais desta modalidade de ensino naquele período.

Os anos 1990 foram marcados por iniciativas que contribuíam para o ensino de PLE ter maior destaque no cenário nacional (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 725), tais como eventos organizados em universidades que corroboravam não só a discussão acerca de tal temática por especialistas, mas o compartilhamento de experiências entre docentes atuantes na modalidade de ensino de PLE (ALMEIDA FILHO, 2012). Em 1993, ainda como relatado pelo autor, houve a criação do exame de proficiência em língua portuguesa CELPE-BRAS, que desencadeou neste contexto maior reflexão por parte dos docentes de PLE, com vistas a recursos pedagógicos

e materiais didáticos em prol de um ensino mais comunicativo (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 725).

Assim os anos 2000 marcam uma emergência, ainda que tímida, da área de ensino de PLE em nosso País (ALMEIDA FILHO, 2012). Para este autor, a partir deste período a área de ensino de PLE obteve maior atenção por parte de estudiosos que objetivavam, para além da criação de materiais pedagógicos adequados, a oferta de cursos de formação para docentes de línguas estrangeiras.

Este breve histórico acerca do ensino de PLE e PFOL no Brasil faz-se importante para entendermos seus desdobramentos na atualidade. Como se pode observar, não houve, ao longo dos períodos descritos anteriormente, nenhuma alusão ao ensino ou ao acolhimento linguístico ofertados pelo Estado a falantes de outras línguas.

No caso específico do Distrito Federal, há uma comunidade indígena que, por estar incluída nas demandas do aprendizado de PFOL, faremos a seguir um breve relato acerca desse contexto de indígena urbano e sua relação com essa modalidade de ensino. Friso ainda que, apesar de a presente pesquisa centrar-se nas demandas de imigração contemporâneas internacionais, é imprescindível iniciar aqui o relato acerca dessas comunidades indígenas na capital do País.

2.2 PFOL e o Indígena Urbano

O ensino de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) é direcionado, em termos gerais, a imigrantes internacionais e refugiados, como será discutido nas seções seguintes. Porém, é importante ressaltar a necessidade de tal modalidade ser estendida aos indígenas brasileiros, pois este grupo compreende a falantes de outras línguas igualmente.

É inegável que a população indígena também necessita do acesso aos serviços básicos sociais, entre eles o aprendizado diferenciado do idioma local, assim como os imigrantes e refugiados que chegam ao Brasil. A respeito do desconhecimento estatal demonstrado em dados de pesquisas pouco aprofundadas sobre a realidade e demandas das comunidades indígenas, há um sistema desfavorável a esta parcela de falantes de outras línguas, como demonstra o seguinte documento divulgado pela CODEPLAN em 2015:

O Censo Demográfico e outras pesquisas sobre a população indígena não aprofundam as especificidades desse público quando fora de territórios demarcados. Além disso,

os serviços urbanos não são preparados para lidar com a questão indígena, muitas vezes deixando de coletar e de fornecer informações sobre o seu atendimento nas áreas de saúde, educação, assistência social e outras. Essa dificuldade ora identificada no âmbito da pesquisa reflete a forma como o índio urbano vem sendo invisibilizado na sociedade. Pouco se discute sobre as necessidades dos indígenas egressos de suas terras, bem como de seus descendentes. A cultura indígena, diretamente vinculada à sua relação com a natureza, na cidade vê-se reduzida a um conjunto de crenças consideradas estranhas, sendo ignorados os seus hábitos alimentares, de convivência, de moradia, de educação, de lazer e de esporte. (CODEPLAN, 2015, p. 7–8)

Para essas comunidades indígenas, o aprendizado do português requer, igualmente, a perspectiva do acolhimento para que suas necessidades e especificidades sejam supridas. Em Brasília, há o fenômeno do indígena urbano (CODEPLAN, 2015). Essa população pode ser classificada como migrantes nacionais e como um público que necessita do aprendizado do PFOL.

Para melhor entendimento, faremos a seguir uma narrativa cronológica dos fatos ocorridos desde o início da chegada dessas comunidades indígenas à capital do Brasil até os dias atuais.

2.2.1 Os indígenas do DF

O Setor Habitacional Noroeste é considerado um bairro nobre de Brasília, trata-se, de construção posterior ao já estabelecido território indígena denominado Santuário dos Pajés⁸. O avanço da construção e benfeitorias do novo bairro em detrimento à comunidade já estabelecida nas adjacências é motivo de conflitos, em virtude da necessidade de demarcação de terras. Penhavel (2014) relata que o Setor Noroeste foi projetado pelo arquiteto e urbanista Paulo Zimbro e divulgado por investidores na mídia como o primeiro bairro ecológico do Brasil. Tal empreendimento tornou-se legalmente possível com a alteração, em 1987, do projeto original de Brasília:

A manobra jurídica foi possível graças à assinatura, por Lucio Costa, de um documento de intenções denominado Brasília Revisitada, que permitia a alteração do projeto original de Brasília (o bairro “verde” está sendo construído sobre uma área anteriormente protegida como reserva ambiental) e previa a construção de quatro novos bairros no Plano Piloto, dentre eles o Setor Sudoeste (já construído e habitado) e o Setor Noroeste. (PENHAVAL, 2014, p. 203)

⁸ Maiores informações acessar: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/5117>

Segundo Penhavel (2014), Lúcio Costa defendia a alteração de seu plano original porque estava pressionado pela classe política para quem os bairros seriam destinados. A finalidade era suprir a demanda habitacional das classes populares e médias da capital. Assim, foi criado o Noroeste. Com a contribuição da mídia e do marketing da cidade verde ou eco, 198 prédios comerciais foram erguidos em um terreno de 238 hectares, na única área de vegetação ativa do cerrado, ainda preservada no Plano Piloto de Brasília.

Santana (2011) relata que o setor Noroeste, conforme o projeto, em andamento, que prevê apartamentos de seis vagas na garagem, deverá ser o mais nobre da capital federal. O “detalhe cínico” (SANTANA, 2011, p. 21) é que serão condomínios ecológicos tanto na captação de energia quanto na coleta de lixo – mesmo que devaste uma das últimas áreas de Cerrado nativo do Distrito Federal, completa Santana (2011, p. 21). A esse respeito, Penhavel (2014, p. 205) acrescenta:

Críticos do projeto alertam que o desmatamento do cerrado colocará em risco a grande riqueza biológica da área; que a impermeabilização do solo, prevista pela obra, impedirá a absorção das águas das chuvas e resultará em enchentes; que o Lago Paranoá sofrerá com o assoreamento, uma vez que há a previsão de retirada de 4 milhões de metros cúbicos de terra para a construção de garagens subterrâneas; e, ainda, que os dejetos eliminados pelos edifícios irão sobrecarregar e poluir a bacia do Lago Paranoá, impedindo a futura utilização da água para o consumo humano.

Ainda de acordo com o autor, o fato de que agravaria mais ainda a construção do novo bairro era o de que 51 hectares da região já eram habitados, desde 1969, por indígenas da etnia Tapuya/Fulni-ô. De acordo com Soares (2011), os indígenas, originários do município de Águas Belas, em Pernambuco, deslocaram-se do Nordeste do País para o Centro-Oeste, com os denominados *candangos*, nordestinos em busca de oportunidades de trabalho e melhores condições de vida. Sobre esse fato, Brayner (2013, p. 62) relata:

Entre os trabalhadores vindos para Brasília trabalhar estavam alguns indígenas Fulni-ô, da cidade de Águas Belas, em Pernambuco, que, não podendo praticar suas rezas nas obras, encontraram logo um espaço de cerrado para lá ficarem e rezarem, desde então estabeleceram com o local uma relação sagrada.

Portanto, os indígenas mantinham-se nessas áreas destinadas à construção de moradias para a elite brasileira. O local é considerado sagrado para eles. Desse modo, estabeleceu-se, ao longo do tempo, a comunidade indígena do Bananal, ou como é conhecida atualmente, Santuário dos Pajés (PENHAVAL, 2014).

O Santuário comporta uma comunidade multiétnica composta por representantes das etnias Fulni-ô, Xucuru, Guajajara, Karirí-Xocó e Tuxá. Trata-se, portanto, de importante patrimônio histórico e referência cultural no Centro-Oeste do País. O local é, também, uma referência acolhida de povos indígenas em deslocamento da região amazônica ao Centro-Oeste e Sul do País. Isso ocorre por não haver, ainda, em Brasília, locais adequados para a acolhida de indígenas que chegam à capital para tratar de questões burocráticas ou de problemas de saúde (PENHAVEL, 2014).

Em resumo, o Santuário é o ponto de referência para povos indígenas e tem desempenhado uma representatividade social acerca da preservação ambiental (SOARES, 2011).

Penhavel (2014, p. 206) acrescenta ainda:

Além de contribuírem para a preservação do cerrado em torno do Santuário, os indígenas cultivam um herbário de plantas nativas fitoterápicas, possuem um banco de sementes de espécies nativas do cerrado e organizam visitas guiadas de educação ambiental para estudantes do ensino fundamental, além de encontros com grupos interessados em conhecer a comunidade e o ecossistema do cerrado.

Um laudo antropológico⁹ que atesta o caráter tradicional da ocupação indígena foi entregue à Fundação Nacional do Índio (Funai) em setembro de 2011, dois anos após o início das obras do Setor Noroeste. Contudo, o documento não foi oficialmente encaminhado à justiça e o grupo de trabalho, que deveria fazer estudos para a identificação, delimitação e demarcação da terra indígena, não foi designado pela Funai. O desrespeito das construtoras em relação ao embargo da obra e a resistência dos Tapuya/Fulni-ô resultaram no conflito entre os apoiadores do Santuário e as empreiteiras, e se agravou entre outubro novembro de 2011 (PENHAVEL, 2014).

Brayner (2013) acrescenta que, a despeito da presença dos índios e dos impactos ambientais causados, as obras não foram interrompidas. A grande mídia deu como certa a construção do bairro e minimizou os riscos e danos causados ao cerrado local.

Ao mesmo tempo em que há a reivindicação dos indígenas para permanecerem no local, inclusive com o intuito de manter a integridade da fauna e da flora locais, a construção do bairro segue em frente, muitas vezes ignorando cuidados ambientais que poderiam desequilibrar o ambiente local. Os prédios, com obras sendo paradas ou

⁹ Laudo. Disponível em: <https://www.academia.edu.com.br>. Acesso em: 2 fev. 2020.

não, recebendo multas por irregularidades ou não, estão sendo erguidos rapidamente. (BRAYNER, 2013, p. 49)

Em novembro de 2013, a Justiça Federal reconheceu a natureza tradicional da ocupação dos Tapuya/Fulni-ô naquele território e o direito dos índios à posse permanente de parte da área reivindicada (apenas 4 hectares). Penhavel (2014) afirma que, por meio da reiterada e perene afirmação de territorialidade etnoreligiosa Tapuya/Fulni-ô naquele território, os indígenas reivindicaram a demarcação definitiva de suas terras.

Finalmente, em 2018, um acordo foi firmado entre a Companhia Imobiliária de Brasília (Terracap), o Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), a FUNAI, o Governo do Distrito Federal, o Ministério Público e líderes indígenas representantes do Santuário. Entre as diversas cláusulas do acordo, estabelecia-se que a área de posse permanente do Santuário era de 32 hectares. O acordo previa obrigações dos órgãos estatais, como a construção de benfeitorias na região, saneamento básico (água e esgoto), entre outras.

Em contrapartida, os líderes indígenas se comprometeriam a não impetrar mais nenhuma ação judicial relacionada à posse das terras. Os líderes indígenas se comprometeriam a autorizar a construção de via pavimentada para o trânsito de veículos ao Noroeste. A via será construída em área bem próxima à reserva indígena e cruzará sua frente. Esse acordo preconiza, talvez, o início de um olhar mais amplo acerca das demandas dessas comunidades para além das questões de posse de terra.

Brayner (2013) afirma que a existência de uma comunidade indígena no coração da capital federal é muito controversa e não tem encontrado, na grande mídia local, veículos que esclareçam ou que, ao menos, busquem explicar como se deu essa presença e discutir todos os níveis e implicações desse processo social.

A próxima seção tratará especialmente dos aspectos referentes ao acolhimento e inserção dos indígenas na rede pública de ensino do Distrito Federal.

2.2.2 O PFOL e o acolhimento aos indígenas na rede pública de ensino do DF

Como afirma Nascimento (2018), é de conhecimento de poucos que, no Distrito Federal residem algumas etnias indígenas, como os Tapuyas/Fulni-ô, os Tuxá e outras que, a cada ano, buscam abrigo na comunidade do Noroeste (Santuário dos Pajés).

Acerca da situação educacional das crianças que vivem nessas comunidades, a autora afirma:

As crianças indígenas dessas etnias e outras, diferente dos relatos acima, frequentam escolas regulares da rede de ensino no DF. Todo direito que lhe fora resguardado pela Constituição Federal e demais políticas públicas, não são aplicáveis, uma vez que, não estão em uma escola indígena dentro de uma terra indígena. (NASCIMENTO, 2018, p. 23)

A autora também acrescenta que não se encontram estudos sobre a situação atual dessas crianças atendidas na SEEDF e que, apesar de possuírem uma raiz cultural tão singular, são deslocadas para ambiente de formação escolar completamente diferente da educação usual recebida em casa dentro da comunidade.

Nascimento (2018) ressalta que, no sistema educacional do DF, as questões indígenas não possuem núcleo próprio e, por isso, são inseridas no núcleo de diversidades instituído na SEEDF. Como atua apenas em escolas indígenas, ou seja, escolas construídas em territórios indígenas, a Funai não tem ação direta em relação à educação no Santuário dos Pajés.

Por não ser considerado território indígena, não há incumbência legislativa para se produzir políticas públicas ou linguísticas para essas comunidades do Santuário. A autora afirma ainda que o único documento que, de certa forma, ampara a educação indígena são as “Orientações Pedagógicas: História e Cultura AfroBrasileira”, que foi elaborado pela equipe pedagógica da SEEDF em 2012. Segundo Nascimento (2018), o texto oferece apenas um resumo de outros documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC), como as diretrizes, pareceres e estatutos dos indígenas. Isso significa que até este período não havia ainda nenhum documento específico voltado para a realidade dos indígenas que residem no DF e, em especial, no Santuário dos Pajés, matriculados na rede pública de ensino.

Ao longo dos últimos anos, e de acordo com dados de matrículas na rede de ensino da SEEDF¹⁰, as famílias dentro da comunidade indígena apresentaram crescimento no número de seus componentes. Atualmente, identificam-se muitas crianças nascidas já no Santuário e outras que são acolhidas com seus familiares oriundos de outras comunidades indígenas do Brasil.

Segundo Nascimento (2018), a maioria das crianças indígenas são alfabetizadas nas línguas indígenas e aprofundam o contato com a língua portuguesa e com a educação “não

¹⁰ Vide anexo B.

indígena” apenas a partir dos cinco anos de idade em média quando estão em idade escolar e seguem para as escolas regulares de ensino público.

Além disso, como já esclarecido por Penhavel (2014), o Santuário tornou-se ponto de apoio aos indígenas provenientes de diversas partes do Brasil. Com relação ao reconhecimento de terras indígenas e as políticas públicas, destaca-se a seguinte afirmação de um texto do Ministério da Educação (MEC) sobre educação indígena:

É relevante compreender a diversidade implícita na pluralidade étnica para a formulação de políticas e ações adequadas às realidades e perspectivas de cada povo indígena. Por isso, não são condizentes com essa realidade propostas de políticas e ações que tomem os povos indistintamente, sem contemplar suas especificidades em termos culturais, linguísticos, de histórias de contato com a sociedade nacional, de projetos de futuro e de presente. Construir uma agenda política, acordada com professores e representantes de cada povo, que reflita suas perspectivas e suas demandas socioambientais é um importante desafio para os gestores públicos. (BRASIL, 2007, p. 19)

Por parte dos indígenas do Santuário, há uma demanda de acolhimento linguístico que não é fornecido pela rede pública de ensino. Assim como a situação dos imigrantes internacionais e seus filhos, esses migrantes nacionais são inseridos no âmbito escolar pensado e construído de forma homogênea e sem dar a devida atenção às especificidades culturais e linguísticas ideais para esse acolhimento de estudantes em suas diversidades.

Ao matricularem-se na educação formal, esses aprendizes indígenas falantes de outras línguas são inseridos em turmas regulares do sistema de ensino público. Tal fato corrobora para um aprendizado formal da língua não materna (a saber, o Português), em turmas cuja maioria dos estudantes são nativos, falantes de português e monolíngues.

Os indígenas na situação supracitada aprendem português como segunda ou terceira língua, a depender das línguas indígenas aprendidas dentro da reserva, antes da inserção no ensino formal. De acordo com dados da SEEDF, existe um número expressivo de crianças e jovens indígenas matriculados na rede pública de ensino¹¹. Em pesquisa realizada no Centro Educacional Gisno (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 15), escola próxima ao Santuário, entre os 280 estudantes participantes da pesquisa, 4% são indígenas. Esse número é expressivo em um universo escolar monolíngue e homogêneo.

¹¹ Ver em anexo planilhas disponibilizadas SEEDF a autora posterior a solicitação formal por e-mail.

Para este público indígena não há acolhimento diferenciado por parte da SEEDF. Há apenas algumas orientações pedagógicas em um documento disponível no site da EAPE, com sugestões metodológicas, mas nada que proponha um acolhimento linguístico cultural a essas populações. Infelizmente, o ensino de português na perspectiva de acolhimento não consta em tal documento tampouco é praticado nas aulas regulares. Como consequência, constata-se a problemática conflitante entre esses estudantes que são inseridos em um ambiente sem acolhimento adequado, conforme indicado em publicação do MEC intitulada: Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2007, p.26)

Essas definições devem-se também à adequação do Estado brasileiro a um panorama mundial em que muitos Estados Nacionais, diante da luta por direitos humanos e sociais, afirmam, por meio de novos ordenamentos constitucionais e legais, a possibilidade dos povos indígenas manterem suas identidades e práticas socioculturais. (BRASIL, 2007, p. 26)

Como descrito, não só a manutenção das identidades desses povos indígenas, mas suas práticas sociais devem ser respeitadas pelo Estado por meio de políticas públicas que atendam às suas necessidades.

Entendemos que políticas públicas são ações institucionais realizadas principalmente pelo Estado, podendo contar com o apoio de agentes da sociedade civil e que visem resolver questões que possam atingir ao coletivo (DIAS; MATOS, 2015). Apesar de política ser um termo mais abrangente a política pública pode englobar ações mais específicas direcionadas a um grupo em especial (DIAS; MATOS, 2015, p.1)

Em abril de 2019, a SEEDF organizou evento denominado: “Diálogos Indígenas: Desconstruindo estereótipos e afirmando identidades”. O evento contou com a participação de diferentes autoridades governamentais e representantes de povos indígenas¹². Dentre os representantes dos povos indígenas esteve presente Marcia Guajajara, líder e representante dos indígenas do Santuário dos Pajés. Na oportunidade, a líder afirmou que os educadores possuem um papel importante para diminuir o preconceito acerca dos indígenas e acrescentou que é preciso conhecer a realidade dos povos indígenas para que estes sejam incluídos no âmbito das salas de aula nas escolas públicas do DF.

É importante relatar que, em 2019, a SEEDF publicou a Portaria nº 279, que institui a Política de Acolhimento e Atendimento de Estudantes Indígenas na Rede Pública de Ensino do

¹² Mais informações, visite: <http://www.educacao.df.gov.br/seedf-aborda-em-seminario-ensino-sobre-indigenas>

Distrito Federal. Tal portaria objetiva a inclusão dos alunos indígenas nas escolas da rede pública do DF. Entre os itens que constam no documento, há orientações acerca dos procedimentos para matrícula e acompanhamento do processo de escolarização de estudantes indígenas. Apesar de a Portaria nº 279 de 19 de setembro de 2018¹³ simbolizar ação positiva acerca do acolhimento aos alunos indígenas por parte da SEEDF, esta em seu teor não prevê a oferta do ensino de português específico a estes falantes de outras línguas.

Nesta seção apresentei as especificidades das comunidades indígenas que habitam o território compreendido e denominado como Santuário dos Pajés. Abordei alguns aspectos acerca da situação do acolhimento escolar desses grupos indígenas por parte da SEEDF e da ação mais recente deste órgão com a publicação da portaria nº279 de 19 de setembro de 2018 que acena positivamente para a integração destes grupos no ambiente escolar.

A seção seguinte tratará sobre como se deu o processo migratório contemporâneo em nosso país. Assim como os indígenas, os imigrantes/refugiados que chegam ao Brasil são falantes de outras línguas e também apresentam necessidades identitárias e de inserção social a serem possibilitadas pelo Estado, como veremos a seguir.

2.3 Histórico do Processo Migratório no Brasil e suas Implicações

De acordo com Amado (2016), o Brasil é um dos países que mais “recebe imigrantes no mundo” (AMADO, 2016, p.70). Amado (2016) adiciona ainda que este fato ocorre “desde o período colonial, devido à imigração forçada de vários povos da África” (AMADO, 2016, p70). A imigração continuou ao longo do tempo como comprova o “número expressivo de italianos e alemães que chegaram ao País com o intuito de trabalhar nas lavouras” (AMADO, 2016, p.71).

A autora afirma ainda que, no século XX, houve diversificação dos migrantes, pois milhares de europeus fugiam das guerras, além de outros milhares de japoneses, libaneses e sírios que também chegaram ao País em busca de trabalho e condições melhores de vida (AMADO,2016, p.71). Amado (2016) ressalta que durante o século XXI, “motivados por desastres e catástrofes naturais, como secas prolongadas, *tsunamis* e terremotos”

¹³ Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/seedf-aborda-em-seminario-ensino-sobre-indigenas/>. Acesso em: 15 nov. 2020.

(AMADO,2016, p.71), povos do sudeste da Ásia, da África e haitianos acentuaram migração direcionada ao Brasil.

Ainda segundo Amado (2016), embora o Brasil seja um país de referência para a América Latina, os imigrantes/refugiados encontram aqui dificuldades para inserirem-se na sociedade. De acordo com dados disponibilizados por um relatório de mesa redonda da Agência da Organização das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) (LEO; MORAND; FEITOSA, 2015), os primeiros obstáculos encontrados por esses imigrantes são a língua e a cultura. Consoante esse relatório, os migrantes enfrentam os mesmos problemas dos brasileiros, como dificuldades de conseguir emprego, acesso à educação superior, serviços públicos de saúde e moradia.

Para Barbosa e Leurquin (2018), o processo migratório não é uma temática recente no Brasil; pois, exceto as populações indígenas, todos os brasileiros têm algum membro da família que, em algum momento, veio ou foi trazido para o Brasil (BARBOSA; LEURQUIN, p. 273). Para as autoras, o destaque dado aos episódios recentes de imigrações gera na população a sensação de sobressalto, como se tal fato fosse inusitado:

O sobressalto demonstrado e destacado pela mídia talvez possa ser explicado pelo fato de que esses novos fluxos migratórios são majoritariamente compostos por grupos oriundos do chamado sul global, entre os quais se destacam, em maior número os haitianos. (BARBOSA; LEURQUIN, 2018, p. 273)

As autoras afirmam que fazem parte dessa conjuntura outros grupos em situação de refúgio de diferentes origens, entre eles sírios, paquistaneses, africanos e, recentemente, os venezuelanos. Barbosa e Leurquin (2018) afirmam ainda que esses movimentos são resultado, em parte, das ações realizadas pelo governo brasileiro para conceder vistos humanitários. A lei de imigração, aprovada em maio de 2017, que substituiu o estatuto do estrangeiro da década de 1980 (BARBOSA; LEURQUIN, 2018, p. 274) é considerado fator importante em direção a um melhor acolhimento a esta parcela da população negligenciada pelo Estado em suas demandas de inserção social. Barbosa e Leurquin (2018, p. 274) afirmam ainda que, mesmo com vetos em alguns pontos e demandas fundamentais, a lei de imigração e refúgio simboliza avanço em relação aos direitos humanos e antixenofóbicos.

Desse modo, é importante ressaltar que esta pesquisa abordará as denominadas “novas” migrações, principalmente no que diz respeito ao aprendizado da língua portuguesa por essas populações e suas implicações. A pesquisa versará ainda sobre o ensino de Português aos indígenas em especial abordará as questões do indígena urbano no âmbito da SEEDF.

Nas seções seguintes, trataremos das demandas do ensino de português como língua de acolhimento no Distrito Federal.

2.4 Ensino de Português no Brasil como Segunda Língua (L2) e Português como Língua de Acolhimento (PLAc): Diferenças e Proximidades

Quando nos referimos ao termo “língua de acolhimento”, é importante apresentar os conceitos propostos por Ançã, inicialmente em meados de 2003, em Portugal, que, assim como o Brasil apresenta trajetória de acolhimento a imigrantes e refugiados em seu território (ANÇÃ, 2006, p. 2). Como relata a autora, Portugal, assim como diversos países da Europa, torna-se receptor de imigrantes ao aliar seu passado de imigração a um futuro de acolhimento (ANÇÃ, 2006, p. 1).

A autora também afirma que, após a “descolonização de colônias africanas” (ANÇÃ, 2006, p. 2), a imigração intensificou-se em Portugal no período especialmente motivada pelo fato descrito como Revolução de Abril¹⁴.

Posteriormente outros fatores contribuíram para que uma nova leva de imigrantes adentrassem o país, eles eram provenientes de outras partes do globo (ANÇÃ, 2006). Entre estes fatores históricos responsáveis pelo crescente deslocamento de povos em direção à Portugal, Ançã (2006) cita o ingresso de Portugal na União Europeia em 1986¹⁵ e a queda do muro de Berlim em 1989.

Estes fatos históricos resultaram em abertura de fronteiras, e Portugal passou a receber em seu território povos oriundos do leste europeu e falantes de outras línguas. Ançã (2006) reitera também que neste ponto Portugal se apresenta como país propício à imigração por causa da facilidade de imigração legal e obtenção de trabalho (ANÇÃ, 2006, p. 2). Um outro fator para a incidência destes povos imigrantes em Portugal de acordo com o autor era a facilidade encontrada, que contrasta com as dificuldades impostas a estes imigrantes em outros países.

¹⁴ Mais informações em: VARELA, Raquel. “Um, dois, três MFA...”: o Movimento das Forças Armadas na Revolução dos Cravos: do prestígio à crise. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 32, n. 63, p. 403–425, 2012. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010201882012000100019&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S01020188201200010001901882012000100019>.

¹⁵ Imigrações intensificadas devido ao espaço Schengen. Disponível em: <https://pt.euronews.com/2015/09/01/oque-e-o-espaco-schengen>. Acesso em: 25 nov. 2020.

À medida que estes imigrantes se estabeleciam no país, as associações da sociedade civil desempenhavam um papel importante acerca da inserção dessas pessoas na sociedade portuguesa (ANÇÃ, 2006). A autora afirma que as principais funções sociais desempenhadas por estas associações estavam centradas principalmente no nível informativo. Essas orientações abrangiam “a área jurídica, cultural e social” (ANÇÃ, 2006, p. 2) com o objetivo de orientar no que fosse possível os imigrantes que naquele país necessitavam se estabelecer. Outro papel importante assumido pelas associações era a do ensino da língua portuguesa àqueles que não falavam a língua nacional. A língua portuguesa era então ofertada por estas associações e contava com a ajuda de professores voluntários. A esta oferta do ensino de português que ultrapassava os níveis apenas gramaticais da língua, Ançã (2006) nomeou língua de acolhimento. A autora considera o termo acolhimento tal qual é descrito no dicionário de língua portuguesa¹⁶, acolhimento com o significado de “acolher, refúgio em casa forte” (ANÇÃ, 2006, p. 12). A respeito de tal nomenclatura Ançã (2006) explica:

A intenção é com efeito, fazer corresponder essa acepção à finalidade que deve ter a LP, a de acolher aqueles que chegam e que ficam proporcionando-lhes o acesso à LP. O domínio da língua é seguramente a via mais poderosa para a integração social, para a igualdade de oportunidades e para o exercício da plena cidadania. (ANÇÃ, 2003, p. 35)

Igualdade de oportunidades tem início no fato de o país ofertar o ensino da língua nacional para aqueles que não a dominam, mas que desse conhecimento necessitam. Caso tal fato não ocorra, Ançã (2006, p. 12) afirma ser ação de “afastamento e não de acolhimento” (ANÇÃ, 2006, p.12) a estes povos por parte do Estado.

Para Grosso (2010) a definição de “língua de acolhimento” ultrapassa este aspecto linguístico gramatical que define o ensino de língua estrangeira. Ela justifica que a língua de acolhimento leva em consideração não só as situações novas que estes imigrantes se deparam no país em que ingressam, mas também todo o conhecimento e experiências vividas em seus países de origem e o que estes aprendizes trazem consigo (GROSSO, 2010, p.7).

Essas experiências às quais Grosso (2010) se refere estão relacionadas aos ambientes de trabalho, educação e convívio social nos quais os imigrantes almejam ingressar e dos quais já fizeram parte em sua pátria natal. Neste sentido, Grosso (2010) afirma que a língua de “acolhimento ultrapassa os níveis linguísticos e corrobora o acesso a outros setores

¹⁶ cf. SILVA, Antônio de Moraes. *Grande dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Confluência. v. 1. p. 275.

importantes” (GROSSO, 2010, p,7) por meio da inserção desses aprendentes na sociedade na qual se encontram atualmente.

Outro aspecto inerente à língua de acolhimento enfatizado pela mesma autora (GROSSO, 2010) é o do compartilhamento de conhecimentos que ocorre entre o docente e o aprendiz. “Pode-se afirmar que o aprendizado ocorre em duas vias, pois ao ensino de português na perspectiva do acolhimento estão atrelados os conhecimentos que estes aprendizes trazem consigo e que ao professor serão dificilmente imperceptíveis” (GROSSO, 2010, p. 7). Para a autora, este compartilhamento de conhecimentos não decorre de forma acidental, pois essa aprendizagem mútua se faz importante para que haja um verdadeiro acolhimento a estes imigrantes no país em que ingressam.

Para Amado (2016), o ensino da língua portuguesa, ainda que reconhecido como uma das prioridades na integração dos refugiados, não tem sido uma preocupação presente nos projetos governamentais. Isso ocasiona a oferta de tal modalidade de ensino por entidades não governamentais, associações sem fins lucrativos e indivíduos que se solidarizam e saem voluntários no ensino de sua língua materna aos não falantes de português.

Ao fazer um breve histórico sobre o ensino de português no Brasil, a autora afirma que tal modalidade é tão antiga quanto à chegada dos primeiros falantes de português ao nosso país (AMADO, 2016). Este fato, contudo, não motivou o ensino formal da língua por parte dos portugueses durante a época do descobrimento, “verifica-se o uso da língua geral entre portugueses, indígenas, jesuítas e nascidos na colônia” (RODRIGUES, 1986)¹⁷.

Se aos indígenas, a quem a Coroa vedava a escravidão, somente na segunda metade do século XVIII, foi imposto o ensino do português, aos africanos e a seus descendentes nascidos na colônia, em nenhum momento Portugal se importou de promover um ensino formal da língua do escravocrata. (AMADO, 2016, p. 71)

Amado (2016) ressalta, ainda, que no século XVIII o português era oficialmente a língua nacional e, mesmo assim, o Estado negligenciou o ensino deste idioma aos estrangeiros. Amado (2016) adiciona que, apenas no século XIX, o governo da república atendeu aos apelos de imigrantes alemães e italianos que necessitavam que seus filhos frequentassem as escolas e aprendessem o português. Tal demanda incentivou a abertura das escolas de imigrantes onde o ensino bilíngue era priorizado (AMADO, 2016, p. 71).

¹⁷ RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. Línguas brasileiras: Para o conhecimento das línguas indígenas. Editora Loyola, SP, 1986.

Somente na década de 1960, no pós-guerra, começaram a aparecer os primeiros cursos de português para estrangeiros e, conseqüentemente, um maior interesse das editoras em publicar livros didáticos voltados para esse público (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 725). Gomes de Matos (1997 *apud* ALMEIDA FILHO, 2012) foi um dos primeiros responsáveis por elaborar esse tipo de material didático e considerar tal atividade árdua por diversos motivos (ALMEIDA FILHO, 2012).

Segundo Amado (2016), na última década, os cursos de português como língua adicional no Brasil apresentaram seu ápice, devido à emergência política e econômica do país no cenário mundial, o que atrai dezenas de empresas estrangeiras que se instalaram aqui.

Amado (2016) afirma também que tais empresas traziam funcionários de seus países de origem e, concomitantemente a esse fato, as universidades apostavam no processo de internacionalização, buscavam enviar seus alunos ao exterior e conquistar um público acadêmico estrangeiro para seus cursos (AMADO, 2016, p. 75).

Para a autora, os eventos internacionais ocorridos no mesmo período também contribuíram para a expansão turística do Brasil e, como consequência, aumentou a procura por aulas de português pelos estrangeiros no país (AMADO, 2016, p. 76). Apesar disso, como relata a autora, grande parte dos refugiados em situação de vulnerabilidade continuavam à margem das escolas de idiomas e dos cursos de extensão das universidades, pois ambos costumam ser pagos e assim restritos a um público, como o acadêmico (AMADO, 2016, p. 80).

A estes falantes de outras línguas, faz-se necessária a oferta de cursos gratuitos, porém na perspectiva do acolhimento.

Assim, nesta seção realizei um breve resumo acerca do ensino de Português no Brasil como língua adicional e um breve relato sobre as nuances do ensino de português na perspectiva do acolhimento

A próxima seção tratará de explanar em mais detalhes as definições sobre Língua de Acolhimento.

2.4.1 Português como Língua de Acolhimento: aprofundando definições

Antecedendo a exposição sobre o Projeto ProAcolher, faz-se necessária uma explicação sobre definição de português como língua de acolhimento (PLAc). Essa definição terá como

base o verbete desenvolvido por Barbosa e São Bernardo (2017) no *Dicionário Crítico de Migrações Internacionais*. As autoras postulam que, no Brasil, existem várias ações institucionais, especialmente nas universidades, voltadas à população estrangeira que necessita de cursos de Português, tradicionalmente chamados de cursos de Português Língua Estrangeira (PLE), Português para Estrangeiros (PE) ou Português Língua Adicional (PLA). “O público de imigrantes e refugiados é aquele a que se destina em especial essa modalidade de ensino de português como forma de acolher” (BARBOSA; SÃO BERNARDO, p. 436). Sobre esse aspecto, as autoras afirmam ser notadamente árduas as questões que acompanham a aquisição de uma nova língua diferentemente de quando se aprende a língua materna. Para Barbosa (2019) aprendizado de uma nova língua para este grupo de falantes de outras línguas acolhidas em nosso país é acompanhado de várias outras questões que ultrapassam a estrutura linguística:

Trata-se de processo complexo porque está diretamente vinculado às relações que se estabelecem entre pessoas, culturas e identidades. Aprender uma nova língua-cultura é adentrar-se a outras mentalidades e, sobretudo, colocar em xeque certezas e capacidades de interpretar e de compreender outras dimensões simbólicas diferentes das que estão relacionadas com a língua-cultura que falamos e na qual circulamos. (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 436)

Essa complexidade é expressa nas diversas nomenclaturas para os objetivos de ensino e aprendizagem de línguas. Por isso, a partir de Barbosa e São Bernardo (2017), retoma-se, a seguir, conceitos e nomenclaturas que estão relacionados ao ensino de português:

- a) Língua materna (LM): também denominada L1 ou língua nativa, é a primeira língua adquirida; aquela que se usa desde o nascimento ou ainda a transmitida pelos pais;
 - b) Língua estrangeira (LE): ensinada, em geral, onde ela não é falada;
 - c) Segunda língua (L2): é ensinada em contexto de imersão, no qual a língua ensinada é a dominante;
 - d) Língua para fins específicos: destinada a aprendentes que possuem demandas específicas em relação a seu uso.
- (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 434)

Para as autoras, a língua de acolhimento empresta de cada uma das nomenclaturas supracitadas algum aspecto que ajuda essa modalidade de ensino a se estabelecer no contexto de recentes migrações. Sob esse ponto de vista, as autoras destacam que esse conceito reconhece sentimento de rejeição ou descaso do aprendente em relação à aquisição dessa nova língua não escolhida por ele. Nesse aspecto, de acordo com Barbosa e São Bernardo (2017, p. 436),

a língua de acolhimento propõe revisão do papel e da formação do professor que atua nesse contexto, pode amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua e estabelecer as condições necessárias para que aquele indivíduo comece a vê-la e a

interpretá-la como elemento de mediação entre ele e a sociedade onde se encontra inserido.

Barbosa e São Bernardo (2017, p. 436) acreditam que os elementos imprescindíveis para o processo de ensino aprendizagem são compostos pelo professor em consonância com o material didático utilizado. Além disso, elas destacam a importância da pessoa que aprende perceber a língua de acolhimento como aliada no seu processo de adaptação e de pertencimento ao novo ambiente, que não é, inicialmente, o seu lugar, a sua casa.

A perspectiva da palavra acolhimento vem ancorada na transitividade e na cadeia sinonímica do verbo acolher, que direciona, de imediato, aos verbos alojar, asilar, acomodar e recolher, por exemplo. Desse modo, as plurissignificações a que esse verbo remete são auxiliares na proposição de um ensino e de uma aprendizagem de língua de acolhimento em um plano mais afetivo, com fortes aproximações com outra base sinonímica, na qual o sentido de alteridade está posto. (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 435)

Nessa citação, as autoras referem-se, especialmente, às ações de “aceitar, atender e ouvir” (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 436), que devem permear todos os processos de ensino e aprendizagem de Português como língua de acolhimento. Fica evidente que nessa nova perspectiva a língua de acolhimento, também abriga e protege (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 436) num contexto mais amplo para além da sala de aula, que chega até o uso cotidiano que esses aprendentes realizam do idioma experienciado. Nesse sentido, como relatam as autoras, “a valorização e o fortalecimento das línguas faladas pelo público que está sendo acolhido são imprescindíveis por parte dos docentes durante as aulas ministradas ou em qualquer momento de acolhimento a estes imigrantes ou refugiados” (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p.436).

Para as autoras, esse reconhecimento sustenta-se, ganha corpo e considera “os benefícios do plurilinguismo” para a aprendizagem de uma nova língua (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 436).

No que concerne, especialmente a crianças e adolescentes recém-chegados ao ambiente escolar, uma prática de acolhimento pode ser construída a partir de projetos que envolvam professores de diferentes áreas, como artes, educação física, matemática, geografia, língua materna ou estrangeira. “Fato é que estamos avançando com relação a quantidade de estrangeiros que chegam ao Brasil, mas não na qualidade do trabalho, nas condições de trabalho, na reflexão sobre a cultura e do aprender e do ensinar” (BARBOSA; LEURQUIN, 2018, p. 276).

Ao propor o conceito de língua de acolhimento, Barbosa e São Bernardo (2017, p. 436) “retomam o sentido mais amplo de língua-cultura como elemento fundamental para a inserção linguística, sociocultural e laboral de quem está na condição de aprendente”. Assim, língua de acolhimento está diretamente relacionada ao quesito afetivo e ao mesmo tempo conflituosos que estes aprendizes e falantes de outras línguas enfrentam quanto ao aprendizado do português na perspectiva do acolhimento e na sociedade onde estes aprendizes estão inseridos (BARBOSA; SÃO BERNARDO, p. 435). Ao chegar a um novo país, essas pessoas enfrentam situações de tensão e conflitos, este fato é facilmente previsto em virtude das circunstâncias do ingresso dessas populações no Brasil, como é o caso das migrações forçadas (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 437).

Uma das primeiras instituições onde os estrangeiros enfrentam situações de conflito quando de sua inserção é no ambiente escolar, sobretudo de escolas públicas (ANDRADE, 2009). A próxima seção tratará então das nuances sobre o contexto da implementação do português a falantes de outras línguas na rede pública do DF.

2.4.2 Breve Histórico da implementação do PFOL no contexto do ensino público do DF relativo aos imigrantes e refugiados

Barbosa e Leurquin (2018, p. 275) observam que “as práticas de ensino em ambiente escolar, atualmente, são organizadas e pensadas para atender aprendizes com perfis e características usuais”, pois são idealizadas de forma homogênea. Para Barbosa e Leurquin (2018, p. 275) isso implica dizer que os “espaços escolares são preparados para atender demandas gerais e usuais de aprendizes”, inclui-se o idioma falado por eles e pressupõe-se o uso apenas do português falado por nativos brasileiros.

Para as autoras, a visão homogênea na organização desses espaços de aprendizagem, principalmente no aspecto linguístico e cultural, pode ser responsável pela exclusão e discriminação dos imigrantes não falantes de português, mas inseridos nas instituições do país onde escolheram recomeçar suas vidas (BARBOSA; LEURQUIN, 2018, p. 275).

Quando observamos o caso específico de Brasília, os imigrantes/refugiados são desatendidos em suas demandas, na maioria das vezes especialmente acerca de sua socialização (BARBOSA; LEURQUIN, 2018, p. 276). Ainda segundo as autoras, o Distrito Federal apresenta função social e política importantes no que se refere ao acolhimento aos imigrantes e

refugiados. A capital do país, mesmo que seja sede de grande parte dos corpos diplomáticos de diversas partes do mundo, não apresenta de forma ampla uma política de acolhimento eficaz a este grupo de estrangeiros ou aos imigrantes e refugiados que nela se estabeleceram ao longo dos últimos anos (BARBOSA; LEURQUIN, 2018, p. 276). De acordo com as autoras, a escola é o primeiro espaço que pode atender às especificidades de tais populações ou, ao menos, deveria o ser.

A seguir, tem-se uma tabela elaborada por Barbosa e Leurquin (2018) a partir de dados fornecidos pela SEEDF. Nele, há o número de pessoas originárias de diversos países matriculadas na rede pública de ensino entre 2012 e 2016.

Tabela 1 — Número de estudantes estrangeiros matriculados em Brasília de 2012 a 2016

Ano	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAL
Número de Matriculados	302	398	450	389	394	1.993

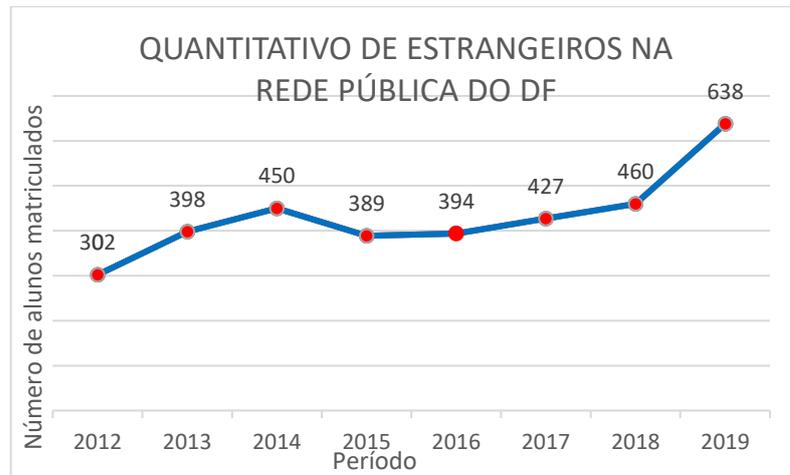
Fonte: Barbosa e Leurquin (2018, p. 278)

Nesta tabela, identifica-se o número surpreendente de quase 2.000 imigrantes com matrículas efetivas nas escolas de rede pública em diferentes séries e níveis de ensino. Para Barbosa e Leurquin (2018, p. 278), “o número impressiona pela falta de políticas públicas que atendam as demandas específicas desse grupo de estudantes”. Com base em documentos fornecidos em formato de planilhas que contêm o quantitativo de alunos estrangeiros matriculados na rede de ensino do Distrito Federal, buscou-se atualizar os dados contidos na tabela elaborada por Barbosa e São Bernardo (2018). Na tabela a seguir, verifica-se o quantitativo de estudantes estrangeiros matriculados na rede pública de ensino, abrangem-se os anos de 2015 a 2019:

Tabela 2 — Quantitativo de estudantes estrangeiros matriculados na rede pública de 2015 a 2019

Ano	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAL
Total de alunos matriculados	389	394	427	460	638	2.300

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base em Barbosa e São Bernardo (2018)

Gráfico 1 — Quantitativo de Estrangeiros na Rede Pública do DF

Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base em dados obtidos a partir das Tabelas 1 e 2

Ao compilarmos os dados obtidos acerca do quantitativo de alunos matriculados na rede pública do DF em gráfico que consta o recorte de período entre 2012 e 2019, observamos o expressivo aumento desses grupos de estrangeiros nos espaços escolares de Brasília. Os números apresentados na Tabela 2, assim como os números relativos ao mesmo período no gráfico, foram disponibilizados pela Secretaria de Educação por meio do núcleo de gestão tecnológica¹⁸.

As planilhas fornecidas por este órgão da secretaria de educação expressam dados expressivos relativos aos quantitativos de estudantes estrangeiros matriculados na rede pública. Por serem mais atuais, analisamos os números referentes ao período letivo de 2019. Surpreendente é o número referente a este ano que, em comparação ao ano anterior (2018), quando o número de estrangeiros matriculados era de 460 alunos, passou para 638 alunos estrangeiros matriculados na rede pública.

Outro fator que nos chamou a atenção acerca desses dados foi que, entre este quantitativo total de 638 estudantes, constavam 62 diferentes nacionalidades. Em termos de diversidade linguístico-cultural, esse dado possivelmente culminaria na realidade de turmas heterogêneas com falantes de diferentes línguas, porém atendidos por um sistema educativo organizado para atender a demandas de alunos brasileiros (ANDRADE, 2009). Em sua pesquisa acerca da realidade escolar de alunos estrangeiros matriculados em escolas públicas no DF,

¹⁸ Veja planilhas nos anexos.

Andrade (2009) constatou a dificuldade que os alunos estrangeiros apresentam em acompanhar os conteúdos escolares, especialmente pelo pouco conhecimento da língua portuguesa:

O aluno estrangeiro, sem o domínio da língua-alvo enfrenta dificuldades na aquisição/aprendizagem da língua da escola, que é também a língua de comunicação. Os resultados revelaram que a aquisição lacunar da língua de escolarização não apenas interpõe obstáculos às oportunidades de sucesso no desempenho curricular, mas também prejudica a socialização destes alunos, ofusca a diversidade lingüística e cultural presente no contexto escolar e opõe-se à política da escola inclusiva. (ANDRADE, 2009, p. 10)

Por fim, tem-se nos dados apresentados o fato de a maior parte dos educandos estrangeiros estarem concentrados no nível fundamental, que no Brasil compreende a faixa etária de crianças entre 11 e 14 anos. Essa faixa etária compreende a obrigatoriedade tanto do Estado em garantir matrículas em escolas próximas à residência dos aprendizes quanto dos responsáveis pelas crianças, pois devem mantê-las matriculadas em escolas de ensino regular. Este quantitativo também resultaria em acolhimento adequado a estes grupos por parte da SEEDF que permanecem apresentando demandas.

Entre tais demandas, há a questão da formação, não só de professores, mas de todos os agentes públicos escolares envolvidos em tal processo, incluem-se gestores e orientadores educacionais, como relatam as autoras a seguir:

Estudos de diferentes áreas de conhecimento mostram que o reconhecimento e a valorização de diferentes línguas-culturas existentes na sala de aula geram autoconfiança e ajudam o grupo (aprendentes e professores) a se conscientizarem de que as pessoas ali reunidas trazem na sua bagagem conhecimentos outros que não podem ser ignorados. (BARBOSA; LEURQUIN, 2018, p. 275)

Como vimos anteriormente, os falantes de outras línguas, mesmo se apresentarem dificuldades acerca do aprendizado da língua local, têm outros conhecimentos que não podem ser desprezados por nenhuma instituição social na qual estejam inseridos, especialmente as de ensino público.

No capítulo seguinte, far-se-á explanação acerca do projeto ProAcolher. Como dito anteriormente, o referido projeto apresenta em sua proposta pedagógica estrutura que se assemelha ao objetivado, a uma implantação eficaz de ensino de PFOL a ser ofertada a imigrantes/refugiados na perspectiva do acolhimento.

2.4.3 Projeto ProAcolher: ações de Português como língua de acolhimento

Nessa seção, haverá caracterização do projeto ProAcolher com base em registros escritos sobre ele. O objetivo também é realizar uma cronologia e descrever sua atuação no ensino de PFOL, no DF, desde a criação do projeto até a atualidade.

Coury e Rouvery (2017) enfatizam que aprender português é um elemento essencial para a integração de imigrantes e refugiados no Brasil. A falta de políticas públicas sistemáticas nessa área faz voluntários, organizações da sociedade civil e universidades se unirem para superar as limitações de pessoal, orçamentárias e logísticas (COURY; ROUVERY, 2017, p. 112). Os projetos de extensão de diversas instituições de ensino superior têm dado valiosa contribuição, o que viabiliza de imediato a oferta de aulas e outras atividades correlatas como afirmam as autoras:

No segundo semestre de 2012, contando com a colaboração de ex-alunos da Universidade de Brasília (UNB) que atuavam nas aulas de português na Vila Varjão, iniciou-se a articulação que resultaria na parceria entre IMDH e o Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para estrangeiros da UNB (NEPPE), com o objetivo de ofertar cursos regulares – denominados “Português para Estrangeiros: Módulo Acolhimento” – para imigrantes em situação de vulnerabilidade econômica e refugiados. Ante a grande necessidade de avançar em aulas de português para imigrantes e refugiados, a Diretora do IMDH, Rosita Milesi, solicitou uma audiência à coordenadora do NEPPE, Lúcia Barbosa, para apresentar a solicitação de vagas para refugiados nos cursos que já ocorriam naquele Núcleo da UNB. (COURY; ROUVERY, 2017, p. 112)

De acordo com Barbosa (2019, p. 167), as ações para implementação do primeiro “Módulo de Acolhimento” tiveram início de forma tímida em 2012 e ganharam feições detalhadas e estruturas para a consolidação no segundo semestre de 2013. Assim como afirma Barbosa (2019, p. 168), uma série de “mudanças e adequações vêm sendo feitas com o objetivo de atender as especificidades das demandas apresentadas pelo grupo”:

Em razão de inúmeras dificuldades enfrentadas pelo grupo atendido, os cursos são ofertados no período noturno, pois há sempre a expectativa de uma inserção laboral no período diurno. A carga horária de cada nível é de 60 horas, acrescida de oficinas e eventos interculturais promovidos pelo grupo de formadores. (BARBOSA, 2019, p. 163)

Barbosa (2019) acrescenta que o perfil das pessoas que frequentam os cursos é marcadamente heterogêneo, há diferentes nacionalidades, línguas maternas e outras características que os diferenciam.

Acerca do material didático usado no curso, Barbosa (2019) afirma que, com o objetivo de adequá-lo ao grupo, os aprendentes são submetidos a um questionário no início do curso a cada semestre. Barbosa (2019) acrescenta que de acordo com as respostas, “os professores voluntários estabelecem prioridades e estratégias considerando o perfil, a vivência e a expectativa de aprendizagem”. A autora explica que grande parte do material didático usado no curso é expresso em módulos temáticos elaborados exclusivamente para o ensino de português na perspectiva do acolhimento (BARBOSA, 2019, p.167). Barbosa (2019) esclarece que cada nível tem como início uma unidade que aborda formatos de apresentação de si e do colega, cumprimentos formais e informais além de perguntas curtas, pedidos de informação e outros aspectos do uso da língua (BARBOSA, 2019, p. 167). Dentre os módulos do curso há um denominado unidade zero que, de acordo com Barbosa (2019, p. 167), objetiva estabelecer “aproximações entre o grupo, incluindo o professor ministrante das aulas”.

A autora relata ainda que, para a diagramação e ilustração do material didático usado no curso, houve a colaboração de estudantes e professores do curso de Design da UnB. “A partir da compreensão do significado de ‘língua de acolhimento’, estes colaboradores deslocam-se até a sala de aula do módulo para ter outras experiências por meio desse projeto social” (BARBOSA, 2019, p. 168). Barbosa (2019) explica que, durante o segundo semestre de 2016, houve a elaboração de jogos pedagógicos realizada por outro grupo de profissionais de Design, com material didático de apoio durante as aulas de português no curso do projeto ProAcolher. Barbosa (2019) acrescenta que o referido material de uso lúdico e prático foi elaborado posteriormente a várias visitas desses colaboradores às aulas do projeto. Esta fase inicial de observação por parte dos designers favoreceu a estes um conhecimento mais específico não só acerca do material a ser produzido, mas de sua adequação. Para Barbosa (2019, p. 168), “essas iniciativas evidenciam a extensão e a expansão propostas pelo princípio do acolhimento enquanto conceito e prática social engajada”.

Barbosa (2019) acrescenta que, além de discussões didático-pedagógicas e sociais, existem demandas inerentes à acolhida e à inserção de crianças e jovens imigrantes nas escolas públicas de Brasília. A autora observa que há um interesse emergente por parte do corpo docente e demais atuantes no âmbito educacional em acessar conhecimento no que diz respeito à acolhida destes imigrantes e refugiados. Este grupo entende que esta oferta de cursos de formação específicos possibilitaria a prevenção de possíveis inadequações em relação à recepção e trato relativo a estes falantes de outras línguas no ambiente escolar. Barbosa (2019)

afirma que parcerias estão sendo viabilizadas entre UnB e SEEDF com o propósito de intercâmbio de experiências que possibilite responder a essas demandas.

[...] face ao que apresentamos como ações concretas, mas, sobretudo diante de inegáveis desafios, evidencia-se a necessidade de se conhecer e colocar em prática o acolhimento linguístico e cultural como eixo fundamental para o estabelecimento de políticas públicas que deem respostas imediatas e efetivas. (BARBOSA, 2019, p. 167)

Em suma, Coury e Rouvery (2017) acrescentam que, mesmo com todos os esforços e parcerias firmadas e conquistas obtidas, a contribuição de políticas é fundamental para a consolidação da imagem do Brasil como um país que possui uma legislação favorável e, de fato, pensa na inclusão e na integração dos imigrantes na sociedade.

Secchi (2014) define política pública como uma “diretriz elaborada para enfrentar um problema público” (SECCHI, 2014, p.1). Para o autor, a política pública apresenta dois elementos que ao seu ver são fundamentais que são “a intencionalidade pública e a resposta a um problema público” (SECCHI, 2014, p.1).

No que se relaciona ao acolhimento aos grupos de alunos estrangeiros por parte dos atores no ambiente escolar, a “intencionalidade” (SECCHI, 2014, p.1) deve ser a de melhor integração e adequação desses ambientes em respeito as especificidades desses aprendizes intencionais. O fato é que ações que tencionem o acolhimento no ambiente escolar para aprendizes estrangeiros possivelmente culminem em respostas positivas no que se refira as demandas por estes grupos apresentadas.

Um desafio para estes atores responsáveis pelo acolhimento dos grupos de alunos estrangeiros nos espaços educativos talvez seja a garantia de que sejam implementadas as políticas públicas que tencionem a adequação desses locais às demandas desses aprendizes internacionais. Bucci (2006) afirma que as políticas públicas são geralmente garantias asseguradas em dispositivos constitucionais ou em leis. A autora relata ainda que essas políticas podem ser asseguradas em dispositivos denominados “infralegais” (BUCCI, 2006, p.1). Os decretos e as portarias são exemplos de dispositivos infralegais (BUCCI, 2006) e nestes documentos podem conter incisos que correspondam a tencionalidade do poder público em atender as demandas dos grupos de estrangeiros que busquem sua integração nos espaços escolares.

Como evidenciamos, o projeto ProAcolher é pioneiro, no Distrito Federal, pelas ações que instituíram esse atendimento linguístico-cultural e que mostraram a necessidade de

consolidação de uma política pública no contexto da rede de ensino, público, mais especificamente, nos Centros Interescolares de Línguas (CILs), de Brasília.

A seguir, será feito um breve histórico da história da criação dos Centros Interescolares de Línguas de Brasília (Distrito Federal).

2.5 O papel dos Centros Interescolares de Línguas de Brasília (DF)

Estudos realizados por Damasco (2012) relata que o primeiro Centro de Línguas de Brasília foi inaugurado em 1975 com uma proposta de ensino de língua estrangeira (LE) na rede pública, a escola passou a ser de natureza especial (DISTRITO FEDERAL, 2019). Damasco (2012) relata que idealizada pela professora Nilce do Val Galante, essa iniciativa objetivava “propiciar aos estudantes da escola pública um aprendizado de línguas efetivo” (DAMASCO, 2012, p.2). Damasco (2012) afirma que esse aprendizado deveria ser realizado com método de ensino e formato de curso pautados no “desenvolvimento das quatro habilidades: compreensão e produção oral além de leitura e escrita” (Damasco, 2012). Para a autora, essas quatro habilidades são inerentes à formação do falante de idiomas.

De acordo com as Diretrizes para os CILs (DISTRITO FEDERAL, 2019), eles foram organizados para ofertar cursos sequenciais e progressivos com aulas ministradas no turno contrário ao horário de aulas dos educandos das escolas públicas.

Segundo Sant`Ana (2010), esse formato foi pensado para minimizar as dificuldades apresentadas em turmas superlotadas, como acontece nas escolas públicas regulares hoje em Brasília.

No caso do ensino de línguas estrangeiras, uma das dificuldades que não deve ser ignorada é a distribuição do número de aulas das disciplinas. Existem escolas nas quais só tem uma aula de língua estrangeira, uma vez na semana, que dura no máximo uma hora. Outras já optam nem por ter a disciplina em seus currículos escolares. Ou seja, na maioria das escolas públicas a média de aulas de língua estrangeira (inglês ou espanhol) é de 4 a 6 aulas por mês. Tendo em vista esta questão, percebe-se que a LDB não garante um ensino eficaz de línguas estrangeiras. (PEREIRA; LOPES, 2017, p. 26)

Aliado a isso, o material didático utilizado no curso deveria direcionar o processo à proficiência em LE, e não apenas aos elementos estruturais da língua alvo. Tal fato se reflete na qualificação exigida aos docentes da equipe dos CILs:

Essa proposta demandaria, por conseguinte, profissionais proficientes nas línguas a serem ensinadas, motivo que deu origem as bancas examinadoras para profissionais que desejam atuar em CIL. Esse critério de proficiência no idioma a ser ensinado é um dos aspectos mais importantes que tornaram possível a oferta de educação de qualidade em línguas estrangeiras nessa Unidade de Ensino. (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 3)

Após 10 anos da criação do primeiro CIL de Brasília, foi inaugurado, em 1985, Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia (CILC). Estudos feitos por Sant’Ana (op. cit), mostram que a inauguração do CILC coincidiu com o momento político em que lutas, sobretudo por um ensino público e de qualidade, emergiam por parte da sociedade civil e agentes educadores públicos. Conforme as demandas e o sucesso da criação do CILC, foram inaugurados, nos anos seguintes, centros de línguas em mais cidades satélites de Brasília (DF), conforme Damasco (op. cit. 2012):

- CIL de Taguatinga (1986);
- CIL do Gama (1987);
- CIL de Sobradinho (1987);
- CIL do Guará (1990);
- CIL2 de Brasília (1998); e
- CIL Brazlândia (1998).

Constata-se assim a abrangência assumida pelo projeto a partir da implantação de cada unidade nova nas diferentes cidades satélites.

2.5.1 Movimentos e Discursões sobre os CILs entre 1999 e 2012

Esse período, de acordo com Damasco (2012), foi marcado por embates, movimentos e discursões acerca do ensino de línguas na rede pública e, sobretudo, nos CILs. Damasco e Weller (2017) afirmam que, em 2000, implantou-se o Currículo das Escolas Públicas do DF com a participação de docentes de LE de CILs, o que contribuiu para o ensino de inglês, espanhol e francês.

Como relatam as autoras, a partir da publicação da *Orientação Pedagógica para os CILs* em 2002, uma comissão de diretores de várias unidades foi instituída, oficialmente, para a elaboração de um regimento específico e de um calendário escolar diferenciado. Tais fatos

contribuíram para a criação de um grupo de trabalho com propostas importantes de ações em prol da diminuição de questões organizacionais, entre outras.

Essa comissão, ao término de seus trabalhos, apresentou à SEEDF um relatório justificando as principais metas do novo regimento, como por exemplo, a garantia do regime semestral em suas dependências. O principal desdobramento desse trabalho em comissão foi o estabelecimento de um calendário oficial específico para tais CILs. Solicitou-se ainda que fossem elaboradas portarias específicas relativas à distribuição de cargas de professores de CILs, a ampliação de atendimento para estudantes da rede pública, sobretudo no que se refere à Lei 11.161 de 5/08/2005 para o ensino de Espanhol, e a criação de outros CILs, como um CIL para a região chamada Asa Norte, em Brasília. (DAMASCO; WELLER, 2017, p. 47)

Assim como relatam Damasco e Weller (2017), em 2005, no documento *Estratégia de Matrícula*, que estabelece a principal política pública de acesso dos estudantes à rede pública, há o calendário comum das escolas e o calendário específico para os CILs. As autoras afirmam que esse calendário é mantido até os dias atuais nas diretrizes dos CILs.

De acordo com Damasco e Weller (2017), a história atual dos CILs DF é marcada pelo processo de elaboração por cada unidade de seu próprio Projeto Político Pedagógico (PPP). Entre os temas descritos nos PPPs, há, por exemplo, a mudança das sedes físicas, como foi o caso dos CILs de Ceilândia e do Gama, que obtiveram espaços próprios, visto que, antes, dividiam espaço com escolas regulares da rede pública de Ensino do DF.

O CIL do Gama, em 2003, transfere-se da Escola Normal do Gama para uma antiga escola de Ensino Fundamental, trazendo a solução para alguns dos problemas da escola, bem como ampliando o espaço da mesma. O CIL do Guará ganha seu espaço definitivo em 2010, após funcionar quatorze anos provisoriamente dividindo espaço com o Centro de Ensino Fundamental CEF 02. O CIL de Ceilândia adquire sede própria em uma Área Especial de Ceilândia, localizada em frente à administração da cidade. Em 2014, inaugura-se uma nova obra para abrigar o CIL de Taguatinga, inaugurado nesse mesmo ano. (DAMASCO; WELLER, 2017, p. 47–48)

Além de tais mudanças nos espaços físicos iniciadas em 2003, a Subsecretaria de Inspeção e Planejamento (SUBIP) proibiu, em 2004, qualquer sorteio de vagas remanescentes em CILs para estudantes provenientes da comunidade. Apesar de manifestações contrárias por parte da sociedade a essa decisão, a SEEDF manteve sua proibição.

Como afirmam Damasco e Weller (2017), apenas estudavam no CILs estudantes oriundos da rede pública de ensino do DF. Em 2008, foram publicados os planos decenais (2004–2013) e plurianuais (2008–2011) da SEEDF, que explicitavam a prioridade do ensino fundamental no ensino de línguas e na aquisição de língua estrangeira. Em 2010, porém, houve o fim da tributividade nos CILs, que tornou o acesso aberto a todos os estudantes da rede

pública por meio do telematrícula pelo número 156 (DAMASCO; WELLER, 2017). Sobre a tributabilidade nos CILs, ressalta-se que:

Para alguns docentes de CILs, a tributabilidade era considerada uma desvantagem. Primeiramente, porque asseguravam vagas para escolas específicas em detrimento de vagas para estudantes da rede como um todo. Em segundo lugar, porque ao longo dos anos, atribuiu-se ao sistema de tributabilidade a causa de evasão escolar em CIL, de alto índice de repetência, de insatisfação dos/as estudantes que não queriam estar ali, inclusive, motivo de insatisfação dos/as docentes. Dessa maneira, ainda em 2010, após reuniões entre representantes de CILs e setores da administração central da SEEDF, define-se que não haveria mais escolas tributárias de CIL, ou seja, encerra-se a obrigatoriedade do sistema de tributabilidade em CILs. (DAMASCO; WELLER, 2017, p. 48)

Para Damasco e Weller (2017), na prática, o fim da tributabilidade significou para os CILs maior autonomia na organização administrativa e de gestão em suas dependências. A implementação de novos idiomas foi foco de densas discussões que envolviam questões legais e especificidades dos PPPs de cada CIL, como relataram Damasco e Weller (2017).

As autoras constatam também que a oferta apenas de inglês, Espanhol e Francês até então pelos CILs é condicionado ao quadro de docentes nessas habilitações. Para Damasco (2012), tal fato corrobora com a limitação em oferta de idiomas em detrimento da demanda apresentada pela comunidade onde se localiza aquele CIL.

A implementação de novos idiomas é uma densa discussão, que envolve questões legais e especificidades dos Projetos Político Pedagógicos de cada CIL. O CIL de Brasília, por exemplo, a partir de 2010, fez uma parceria com uma associação de cultura e língua alemã para oferta desse idioma em CIL. Outros CILs lançam cursos de língua japonesa. A oferta na educação básica da rede pública do DF de outros idiomas esbarra na formação de docentes nessas habilitações. (DAMASCO; WELLER, 2017, p. 48–49)

Como relatam Damasco e Weller (2017), em 2011, houve reestruturação administrativa na SEEDF com a criação da Gerência para Escolas de Natureza Especial, que abrigou o Núcleo de Centros de Línguas (NCIL). As autoras afirmam que, inicialmente, a criação do referido núcleo impactou positivamente a comunidade escolar, pois as escolas de natureza especial requisitam um modelo que rompeu com a estagnação educacional e proporcionou o combate à desigualdade social construindo novos ambientes de aprendizagem.

Em 2013 e 2014, o programa Brasília sem Fronteiras voltava-se para os estudantes dos CILs e refletia o reconhecimento da importância da internacionalização para o crescimento educacional, inclusive para os alunos da educação básica (DAMASCO; WELLER, 2017). Damasco e Weller (2017) afirmam ainda que o “Currículo em Movimento” da SEEDF trouxe,

em 2014, para as escolas públicas a proposta de eliminar a fragmentação e a descontextualização dos conteúdos e das atividades prático-pedagógicas.

Foram criadas, em 2015, novas unidades de CILs por iniciativa da gestão central da SEEDF: CIL do Recanto das Emas, CIL de Planaltina e CIL de Santa Maria. De acordo com as *Diretrizes Pedagógicas para os CILs* (2019), a criação das referidas novas unidades resultou de movimentos da comunidade das regiões administrativas que há tempos pleiteavam tal ação governamental.

Assim, contando com o apoio de autoridades locais, a expansão dos CILs manteve-se em 2016 com a criação de mais 4 novas unidades: CIL de São Sebastião, CIL do Paranoá, CIL do Núcleo Bandeirantes e CIL de Samambaia (DISTRITO FEDERAL, 2019b).

Para melhor visualização da abrangência física dos Centros de Línguas nas cidades satélites de Brasília, tem-se o mapa a seguir:

Figura 1 — Distribuição dos CILs em Brasília e nas cidades



Fonte: Brasil (2015). (Marcações feitas pela autora)¹⁹

É importante ressaltar que o processo de expansão dos CILs nunca se restringiu ao aumento de unidades e de estudantes atendidos. A ampliação da oferta de outras línguas de interesse de suas comunidades, a partir de Termos de Cooperação Técnica, projetos ou iniciativa de gestores e outros agentes envolvidos nessa política pública de ensino de línguas, é

¹⁹ Disponível em: <http://www.tre-df.jus.br/eleitor/zonas-eleitoral/enderecos-e-telefones-mapa-por-zona-eleitora>. Acesso em: 17 jan. 2020.

um traço que confirma a vocação dos CILs para a diversificação de cursos (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Como demonstrado ao longo desse breve histórico acerca da criação e evolução dos CILs de Brasília, constatamos que tais fatos estão interligados as demandas do público a ser atendido por estes centros de línguas. Cada nova unidade inaugurada em diferentes cidades satélites objetivava atender a demanda de quantitativo de educandos a serem contemplados e matriculados nas diferentes turmas de idiomas ofertadas.

Outro fator importante concluído após esta explanação histórica resumida sobre os CILs foi a possibilidade de novas ofertas de idiomas para além dos ditos usuais (Inglês, Francês e Espanhol) que são os novos idiomas Alemão e Japonês já ofertados em algumas unidades dos referidos Centros de Línguas. É importante ressaltar que a oferta de novos idiomas neste caso foi possível graças á parceria firmada entre a SEEDF e as instituições internacionais, no caso as embaixadas, que objetivaram contemplar as demandas e especificidades apresentadas pelos grupos de educandos daquelas localidades.

Por fim ressaltamos que mesmo havendo em sua proposta o atendimento as demandas dos grupos a serem contemplados nas unidades dos CILs não há ainda em sua Diretriz ou em sua história ação voltada para o atendimento de grupos de alunos estrangeiros especificamente. Acrescentamos ainda que dentre as demandas dos alunos estrangeiros está o aprendizado do idioma local na perspectiva do acolhimento (PLAc) e que esta modalidade não é mencionada como proposta de ensino nas Diretrizes dos CILs. A relação entre as Diretrizes dos CILs e a oferta de PFOL será mais detalhadamente analisado no capítulo metodológico.

Nesta seção realizei um breve histórico acerca da criação dos Centros Interescolares de Línguas de Brasília. Abordei na sequencia os principais itens sobre o funcionamento e a propostas dos CILs de acordo com documento denominado Diretrizes Curriculares para os CILs. Demonstrei em mapa o quantitativo de CILs no âmbito do DF demarcando cada unidade de CIL de acordo com a cidade satélite onde a mesma está localizada. Finalizei o capítulo pontuando a inexistência ao longo do histórico dos CILs e em suas diretrizes de ações específicas voltadas ao acolhimento e atendimento as demandas de alunos estrangeiros atendidos pela SEEDF

Na sequência, há o capítulo metodológico no qual será descrita a natureza da pesquisa, os métodos e os instrumentos usados.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo serão discutidos e propostos aspectos relacionados à metodologia que adotamos para concretizar o estudo que ora apresentamos.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa de cunho exploratório. Tal metodologia justifica-se quando não há possibilidade de quantificar o que se pretende pesquisar (MINAYO, 2010; PRODANOV; FREITAS, 2013; MARCONI; LAKATUS, 2003). Para Minayo (2010), a pesquisa qualitativa é usada quando se quer responder a questões bem particulares. Isso significa que ela trabalha com a “variedade dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2010, p.21).

Prodanov e Freitas (2013) entendem que a maneira pela qual pretendemos analisar o problema ou fenômeno e o enfoque adotado é o que irá determinar se a metodologia utilizada será quantitativa ou qualitativa. Os autores complementam que o tipo de abordagem utilizada na pesquisa dependerá dos interesses do pesquisador e do tipo de estudo que ele desenvolverá. Minayo (2010) ressalta que essas duas abordagens estão interligadas e complementam-se.

Tais itens circundam a temática abrangida no presente trabalho, pois os processos de ensino e aprendizagem de línguas nesse contexto de imigração e refúgios são demandas gerais e específicas ao mesmo tempo. Os atores envolvidos, mesmo que apresentem papéis distintos no processo de implementação do PFOL, têm características e crenças próprias que não podem ser quantificadas e tão pouco desvalorizadas: “O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e das intencionalidades e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (MINAYO, 2010, p. 63).

Minayo (2010) defende que a metodologia é muito mais que técnicas e, portanto, está interligada com as concepções únicas de abordagem e as articula com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade. Isso significa dizer que a “análise qualitativa não é uma mera classificação de opiniões dos informantes, é a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas” (MINAYO, 2010, p.78).

A autora enfatiza, ainda, “que a pesquisa científica pressupõe sempre uma instância coletiva de reflexão” (MINAYO, 2010, p.21). Essa afirmação corrobora e simboliza a presente pesquisa, pois o processo de ensino-aprendizagem deve ser construído por todos os agentes envolvidos para que ocorra em plenitude e com a participação social.

A seguir, apresento o percurso de procedimentos metodológicos percorridos ao longo desta pesquisa:

1. Descrevi as principais ações que constam em três documentos que corroboram a implementação de PFOL no âmbito do DF.
2. Discuti brevemente itens referentes direta ou indiretamente às propostas de ensino de Português na rede pública do Distrito Federal, Lei nº13.445, Portaria Interministerial nº 16 de 3 de outubro, BNCC Língua Portuguesa e Diretrizes Pedagógicas para os Centros de línguas de Brasília.
3. Elenquei eventuais sinalizações ou definições acerca dos elementos que possam ser considerados eficazes nas ações propostas nos documentos analisados de acordo como referencial teórico.
4. Elaborarei um quadro-resumo das ações listadas expressas nos referidos documentos.

3.1 Contexto de Pesquisa

A pesquisa foi realizada no Distrito Federal. As fontes de dados foram documentos selecionados e categorizados de acordo com sua função na análise documental e relevância a temática abordada na pesquisa. Optou-se por analisar documentos que estejam dentro do recorte temporal referente aos últimos cinco anos que antecedem o início da pesquisa. São eles:

- BNCC para língua Portuguesa;
- Diretrizes Curriculares para os Centros de Línguas;
- Lei do imigrante nº 13.445/2017;
- Portaria Interministerial nº 16 de 3 de outubro²⁰.

É importante esclarecer aqui que estes documentos foram citados e classificados com função coadjuvante²¹. Isso quer dizer que os mesmos não foram analisados em sua íntegra, mas

²⁰ Veja links para os documentos nos anexos.

²¹ O termo empregado segue a definição do dicionário: característica do que é secundário ou suplementar: atividade coadjuvante; que coadjuva, auxilia ou coopera. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/coadjuvante/>. Este termo foi designado pela autora para esclarecer a função exercida por tais documentos na estrutura da análise documental, não há embasamento teórico para tal função.

em recorte (BARDIN, 2010) de conteúdo analisado mais profundamente de acordo com a relevância a pertinência ao tema central da análise.

Os documentos com função principal de análise são os projetos desenvolvidos no âmbito do DF, a partir de um recorte temporal dos últimos cinco anos, que são listados a seguir:

- Projeto Bem-vindos ao Distrito Federal (CRE Guará);
- Projeto A Educação do DF Abraça o Mundo (CRE Taguatinga); e
- Termo de Cooperação e Plano de trabalho (UNB/SEEDF), mais especificamente no DF²².

A escolha dos documentos elencados nas categorias coadjuvantes justifica-se por se tratar de conteúdos relevantes mesmo que de forma indireta à oferta do ensino de PFOL a falantes de outras línguas. Os documentos intitulados principais foram escolhidos para a análise por se tratar de projetos que assumem diretamente em seu teor e proposta o acolhimento aos estudantes estrangeiros e a oferta de PFOL a estes grupos.

Na próxima seção farei a explanação acerca dos procedimentos realizados durante a pesquisa assim como o detalhamento da coleta de dados.

3.2 Procedimentos de Coleta e Análise de Dados

Para melhor obtenção dos dados a serem compilados, optou-se por usar a análise documental (GIL, 2002, p. 21; BARDIN, 2010; MINAYO, 2010; ZANELA, 2013), que consiste em fontes mais diversificadas cujas informações estão dispersas em documentos diferentes. A fonte para tal análise foram os documentos norteadores do ensino de línguas, mais especificamente:

- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de língua Portuguesa;
- Diretrizes Pedagógicas para os Centros de Línguas de Brasília;
- Leis e decretos que regem a situação dos imigrantes e refugiados no Brasil, em especial:
 - Lei de Imigração e Refúgio (Lei nº 13.445/2017); e

²² Acesso aos textos completos dos projetos mediante solicitação formal. Mais informações: http://escolas.se.df.gov.br/gefid/images/Contato_das_Coordenacoes_Regionais_de_Ensino

- Portaria Interministerial nº 16 de 3 de outubro.

Ressaltar-se-ão os aspectos linguísticos desses grupos de estrangeiros no DF.

Outros registros analisados constaram principalmente em três documentos oficiais: dois projetos executados em coordenações regionais de ensino distintas (Taguatinga e Guará) e Termo de Parceria/Plano de trabalho (documento firmado entre a SEEDF e a UNB). É importante ressaltar que os referidos projetos já estão vigentes de forma oficial na rede pública de ensino regular e no centro de línguas.

3.3 Análise Documental

Como esclarece Zanella (2013, p. 118), a “análise documental, também chamada de pesquisa documental, envolve a investigação em documentos internos”, ou seja, é a análise da própria organização que esteja incluída no contexto da pesquisa, neste caso em específico, a SEEDF. Zanella (2013) acrescenta que a análise documental inclui documentos que possam ser considerados externos também.

A pesquisa documental é utilizada tanto na pesquisa quantitativa quanto na qualitativa (ZANELLA, 2013, p. 118). Apesar de considerar e apresentar dados quantitativos, a análise de documentos será centrada em dados a serem analisados de forma majoritariamente qualitativa. Durante fase exploratória, quando há seleção dos documentos a serem analisados, buscou-se inserir os mais relevantes e que, ao serem incluídos, representariam expressiva contribuição ao que se objetivava na pesquisa. A exemplo de Cellard (2008), uma pesquisa documental deve ser centrada em documentos que se configurem necessários ao que se pretende investigar.

As vantagens em analisar documentos internos de acordo com Zanella (2013) é principalmente o baixo custo para utilizá-los, assim como a facilidade em consegui-los. Como documentos internos, a autora cita como exemplo cartilhas, manuais, relatórios e estatutos (ZANELLA, 2013, p. 118). Zanella (2013) classifica os documentos externos como governamentais.

No caso desta pesquisa, a análise pretendida abrangeu registros externos, visto que eles são provenientes de instituições governamentais. É importante ressaltar que o acesso aos já definidos documentos com função coadjuvante na presente análise, Leis e portarias, diretrizes

pedagógicas e bases curriculares, são de livre acesso público²³. Já os projetos vigentes na SEEDF que assumem o foco dessa análise documental foram concedidos mediante apresentação de documento comprobatório de autorização de pesquisa por órgão responsável EAPE²⁴.

A autora exemplifica que os documentos externos são os de origem municipais, estaduais e federais. Zanella (2103) conclui ainda que entre estes registros temos as portarias, relatórios e anuários que são documentos oficiais. Dependendo do objeto de estudo, estes documentos, tanto internos quanto externos, são de extrema relevância para a investigação pretendida. Temos ainda exemplificado publicações parlamentares e documentos jurídicos como exemplos de registros governamentais (ZANELLA, 2013, p. 120)

Os documentos foram analisados a partir do referencial teórico. O objetivo de tal análise foi verificar as convergências e eventuais divergências desses documentos no contexto do ensino aprendizagem de Português para Falantes de Outras Línguas. A quantidade dos documentos a serem selecionados para a análise foi definida pelos critérios de pertinência e abrangência ao tema investigado.

Os documentos foram descritos nas seguintes categorizações:

- a) Leis e portarias: Lei de Imigração (Lei nº 13.445/2017); Portaria Interministerial nº 16 de 3 de outubro.
- b) Diretrizes pedagógicas e Bases curriculares: BNCC para o ensino de língua portuguesa, Diretrizes Pedagógicas para os Centros de Línguas.
- c) Projetos vigentes no âmbito da SEEDF: *A Educação do DF Abraça o Mundo: A realidade da Regional de Taguatinga no acolhimento de estudantes imigrantes e refugiados, Projeto Bem-vindos ao Distrito Federal e Termo de Cooperação e Plano de Trabalho* (convênio UNB/SEEDF)

De acordo com estudos empreendidos por Bardin (2010), as categorias são “exclusivas quando um mesmo elemento do conteúdo não pode ser classificado aleatoriamente” (BIRDIN,

²³ Links de acesso a documentos:

a) Portaria Interministerial nº 16 de outubro

https://www.in.gov.br/materia/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/43885

b) Lei de imigração nº 13.445/17 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-

c) Base Nacional Comum Curricular para Língua Portuguesa

<https://www.alex.pro.br/BNCC%20L%C3%ADngua%20Portuguesa.pdf>

²⁴ Autorização para pesquisa concedida pela EAPE em anexo.

2010, p.30) em duas categorias diferentes. Outros documentos se agrupam em “categorias objetivas” (BIRDIN, 2010, p.30). Birdin (2010) afirma que para essas categorias há “codificadores” (BIRDIN, 2010, p.31) diferentes, que buscam chegar a resultados iguais. Bardin (2010) também elenca categorias “adequadas ou pertinentes” (BIRDIN, 2010, p.31), isto é, adaptadas ao conteúdo ao objetivo. Assim os documentos selecionados para a análise documental são “adequados e pertinentes” (BIRDIN, 2010, p.31) à temática a ser estudada. Esta análise pretendeu tomar em consideração a “totalidade de um texto e passá-lo por operação ou por um conjunto de operações com vistas a representar o conteúdo” (BIRDIN, 2010, p.31) de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar sua compreensão (BARDIN, 2010).

Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação, com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). (BARDIN, 2010, p. 31)

Bardin (2010) ainda define que a análise documental é uma fase que antecede a constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados. A autora afirma também que a análise documental permite passar de um documento primário para um documento secundário, que simboliza a representação do primeiro.

Os documentos analisados incorreram em categorização de itens (BARDIN, 2010). A categorização foi necessária para melhor explorar cada documento a fim de definir entre outros aspectos sua importância acerca da temática abordada nesta pesquisa.

É importante ressaltar que a análise documental foi centrada nos documentos descritos no item “c) Projetos vigentes no âmbito da SEEDF”.

Estes projetos vigentes foram apresentados como base principal de análise documental. Os documentos descritos nas categorias “a) Leis e portarias” e “b) Bases curriculares e diretrizes pedagógicas” são documentos com função²⁵ coadjuvante. Bardin (2010) apontava o fato de que as classificações documentais deveriam seguir de acordo as necessidades de análise.

Através de uma entrada que serve de pista, as classes permitem ventilar a informação, constituindo as categorias de uma classificação, na qual estão agrupados os

²⁵ Seguirá o sentido como descrito no dicionário: característica do que é secundário ou suplementar: atividade coadjuvante; que coadjuva, auxilia ou coopera. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/coadjuvante/>

documentos que apresentam alguns critérios comuns, ou que possuem analogias no seu conteúdo. (BARDIN, 2010, p. 57)

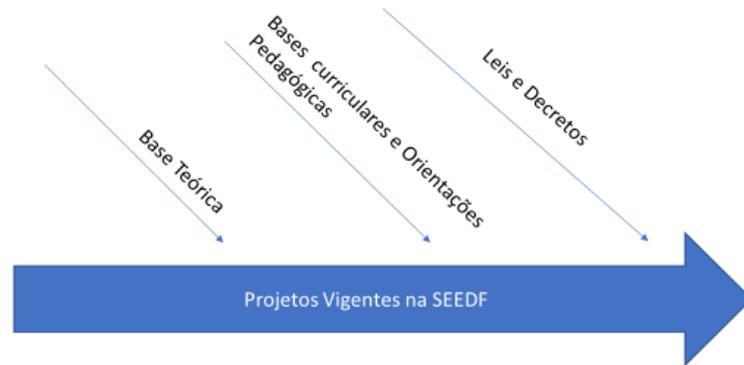
Assim, houve necessidade de analisar documentos de forma que eles auxiliassem uns na análise dos outros. Entre outras palavras, as informações contidas nas leis e portarias selecionadas, além das orientações dispostas tanto na BNCC para língua portuguesa quanto nas diretrizes do CIL, representam respaldo e influenciam de certa forma as ações dispostas nos projetos vigentes a serem analisadas.

Os documentos definidos aqui com a função coadjuvante²⁶, portanto, serviram de parâmetro para que uma análise documental a esses projetos vigentes pudesse ser realizada à luz das leis existentes e de acordo com as próprias orientações pedagógicas que regem a educação brasileira para o ensino de línguas. Ademais é necessário esgotar todas as possibilidades no que concerne a documentos que possam contribuir para a investigação documental que se pretende (CELLARD, 2008). Para Cellard (2008), a preocupação crítica proveniente do pesquisador não só valida como qualifica uma pesquisa. “De modo mais geral é a qualidade da informação, a diversidade das fontes utilizadas, das corroborações, das intersecções que dão sua profundidade, sua riqueza e seu refinamento a uma análise” (CELLARD, 2008, p. 303).

Assim houve inicialmente uma categorização de cada item descrito na análise documental. Cada documento foi apresentado de forma a fornecer melhor compreensão acerca do que se refere a sua criação, abrangência e função na categoria a que pertence. Elaboramos um esquema que elenca a formação pretendida quanto à disposição dos documentos na análise deles, como segue:

²⁶ São coadjuvantes na análise: Lei de Imigração (Lei nº 13.445/2017); Portaria Interministerial nº16 de 3 de outubro/2018; BNCC para o ensino de língua portuguesa; Diretrizes Pedagógicas para os Centros Interescolares de Línguas

Figura 2 — Esquema ilustrativo acerca de documentos em análise documental



Fonte: Elaborado pela autora.

Em uma linguagem metafórica, temos o esquema com os documentos dispostos representados. Estes últimos foram considerados a “espinha dorsal” da análise documental. Já os coadjuvantes são as vértebras, que perpassam esses documentos e têm sua importância e influência nesse processo.

Por fim, esclarece-se que os documentos aqui descritos seguiram duas grandes subdivisões e funcionaram na análise como coadjuvantes e principais. Os denominados coadjuvantes foram os descritos nas letras a e b (leis e portarias, diretrizes pedagógicas e bases curriculares) os principais são os descritos na letra “c) Documentos vigentes (Projetos denominados: A Educação do DF Abraça o Mundo, Bem-vindos, Termo de Cooperação e Plano de Trabalho)”.

3.4 Descrição e Categorização dos Documentos

Os documentos analisados foram descritos por categorias (BARDIN, 2010) de acordo com a finalidade e abrangência acerca do ensino de PFOL.

“A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (BARDIN, 2010, p. 133). Assim pretendeu-se categorizar os documentos tomando como base o que neles há em comum. A partir do texto disposto na íntegra nos registros elencados, agregar o que neles se apresentarem como fator relevante e descrever as unidades que forem pertinentes a temática da análise documental.

Como ilustrado no esquema anterior, os documentos foram descritos e classificados como os **coadjuvantes**²⁷ serviram como parâmetro e tiveram sua análise apenas em aspectos relevantes a temática. Já os documentos classificados como **principais**²⁸, que são a base da análise documental, foram analisados com maior rigor em detalhes.

I – Documentos com função coadjuvantes na análise documental:

a) Lei de imigração e Refúgio (Lei nº13.445/2017)

Esta lei (A Lei de Imigração e Refúgio) foi estruturada em 2017 e apresenta-se em substituição à antiga lei de 1980. Esta lei versa não só sobre os direitos dos imigrantes e refugiados mais antigos no Brasil, mas contempla a realidade das migrações contemporâneas, como é o exemplo do visto humanitário concedido especialmente aos Haitianos. É importante contudo esclarecer que apenas os trechos relevantes da lei que incluam itens pertinentes ao ensino ou aprendizado de português serão considerados como base para análise.

De acordo com o Ministério da Justiça (BRASIL, 2018), a nova lei de imigração e refúgio está em vigor também para facilitar a regularização de estrangeiros. O texto esclarece ainda que a referida lei se apresenta com posicionamento contemporâneo e que é condizente ao atual fluxo migratório no Brasil e no mundo uma vez que “A legislação atual atende a migração como um fenômeno da humanidade e simplifica diversos procedimentos administrativos para imigrantes” (BRASIL, 2018).

Para Bernardo Laferté (BRASIL, 2018), a nova legislação apresenta de forma prática e efetiva o art. 5º da constituição, o qual prevê a proibição das distinções entre brasileiros e estrangeiros. Outro aspecto ressaltado por Bernardo Laferté (BRASIL, 2018) é a percepção de que as migrações como um fenômeno da humanidade, e não como resultado das “chamadas migrações de crise ou forçadas com bases econômicas” (BRASIL, 2018).

²⁷ Assumem tal classificação por não elencarem diretamente ações a respeito da promoção de PFOL na rede pública de ensino do DF

²⁸ São principais, pois assumem em seu texto ações diretamente envolvidas acerca da promoção de PFOL aos estrangeiros na rede pública de ensino do DF

b) Portaria Interministerial nº 16 de 3 de outubro/2018

De acordo com a publicação do Ministério da Justiça, em sua proposta a portaria altera o que concerne à flexibilização das regras sobre comunicação em português para fins de naturalização. A presente portaria traz importantes contribuições que visam diminuir as dificuldades que imigrantes e refugiados encontram para obter a naturalização. Em destaque, tem-se a possibilidade mais diversa acerca do certificado de proficiência em língua portuguesa. Entre eles, além do exame CELPE Brás há conclusão de ensino em nível fundamental ou médio por meio do ENCEJA, matrícula em instituição de ensino superior pública por vestibular ou por aproveitamento de notas em exame nacional do ensino médio ENEM.

Enfim, o cerne da portaria é comprovar proficiência por meio de certificações escolares obtidas em instituições públicas ou particulares em nível fundamental, médio ou superior. O detalhamento de tais certificações não serão relatados de forma densa na presente pesquisa, mas fará parte da análise.

c) Base Nacional Comum Curricular para Língua Portuguesa

De acordo com o MEC (BRASIL, 2018), a BNCC para Língua portuguesa é um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2017, p. 5). O documento esclarece que, no período da educação básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de pelo menos 10 competências gerais²⁹. Por competência geral é subentendido:

Na BNCC a competência é definida como a mobilização do conhecimento (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 6)

A BNCC para língua portuguesa é a parte integrante da área de códigos e linguagens compostas por outras disciplinas, tais como Artes e Língua Inglesa. Neste documento há

²⁹ Confira as 10 competências para educação básica (BRASIL, 2018, p. 9). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

orientações curriculares que abrangem todos os níveis da educação básica, que vai da Educação Infantil até o Ensino Médio. Como já foi mencionado, este documento fará papel coadjuvante na presente análise, assim levar-se-á em conta somente os itens dos documentos referentes a proposta de ensino de língua portuguesa no âmbito nacional.

d) Diretrizes Pedagógicas para o Centros de Línguas de Brasília

Diz respeito a como se apresentam as diretrizes, documentos resultantes de atividades realizadas por grupos representantes de todos os CILs de Brasília, além de representantes das instâncias intermediárias da SEEDF e colaboradores externos, ou seja, que não são profissionais lotados no CIL ou na SEEDF.

Tal documento foi criado de forma democrática a fim de orientar o trabalho pedagógico dos Centros de Línguas. Nele destaca-se que os CILs devem estar em concordância ou alinhados aos outros novos documentos norteadores da rede de ensino público que regem a educação pública no DF. Sobre este aspecto, ressalta-se a importância que deve ser dada à comunidade atendida pelos CILs, conforme é possível constatar no trecho a seguir:

Tanto os objetivos quanto função social estão em consonância com o que estabelece os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento e mantém o foco nas aprendizagens e nas estratégias que possibilitem que os estudantes se tornem mais autores em se processo de aprendizagem/aquisição de um novo ideário. (BRASIL, 2019, p. 7)

As Diretrizes Pedagógicas também abrangem entre outros conteúdos a explanação de como e quando os CILs foram idealizados e sua finalidade. O documento versa acerca da estrutura organizacional e pedagógica dos CILs no âmbito do Distrito federal.

É importante esclarecer, contudo, que para fins de análise documental nesta pesquisa o presente documento passará por um recorte. Os itens evidenciados na análise serão os descritos como: *Função social dos CILs e abrangência destes centros de línguas no DF*.

A relevância em se analisar os itens descritos nas Diretrizes Pedagógicas para os CILs relativos à função social contribuirá para a constatação da existência ou ausência de ações voltadas ao acolhimento de estudantes estrangeiros visto este ítem abordar seu papel perante a comunidade a ser atendida. A análise da abrangência dos CILs no âmbito do DF e da SEEDF justifica-se pela relevância em averiguar-se de forma legal as esferas jurídicas e territoriais a que os CILs correspondem e em contrapartida onde estejam alocados a maioria dos estudantes

estrangeiros que possivelmente deveriam ser atendidos por estas unidades dos CILs próximas a seus domicílios ou unidade de ensino regular que estejam matriculados.

No ítem **I** realizei a descrição dos documentos a serem analisados com função coadjuvante. Ressalto que esta denominação foi designada a estes registros pois os mesmos não abordam diretamente em seus registros a oferta de PFOL na rede pública de ensino do DF, mas são documentos que apresentam em sua proposta relevância para a pesquisa

No ítem **II** fiz a descrição dos documentos elencados para a análise e são classificados como documentos principais.

II – Documentos Principais para a análise documental

Como afirmado anteriormente, os documentos classificados como principais no escopo da análise são os denominados projetos vigentes na SEEDF. São projetos que se relacionam diretamente com o processo ensino aprendizagem de PFOL no âmbito do DF. Assim será realizada uma descrição de cada projeto objetivando compreensão inicial acerca de itens ditos gerais tais como finalidade e abrangência desses projetos no âmbito do DF.

a) Projeto: A Educação do DF Abraça o Mundo: a realidade da regional de Taguatinga no atendimento de estudantes imigrante e refugiados.

O projeto em sua apresentação reconhece a realidade das migrações contemporâneas e os fluxos migratórios presentes na capital do país. Afirma-se também a necessidade de reconhecer que estes fluxos representam um desafio social. Reconhece-se que há ações não governamentais e que denominam “forte compromisso da sociedade civil que auxilia no processo de acolhimento e atendimento do público em questão” (BRASIL, 2018). Para a elaboração e realização do projeto, este amparou-se inicialmente em dados quantitativos de migrações contemporâneas fornecidos pelo CONARE e pela Polícia Federal que, mesmo que sejam dados nacionais, refletem a realidade migratória no DF.

No contexto proposto no projeto, tem-se que os espaços públicos educativos não são adequados, pois não se apresentam preparados para atender às necessidades de tais comunidades falantes de outras línguas.

Há a justificativa para a implantação do projeto a partir do reconhecimento da inadequação das escolas quanto ao atendimento a essa parcela da sociedade e os conflitos

resultantes de tal inadequação. O projeto é apresentado como iniciativa da equipe pedagógica UNIEB³⁰, coordenação pedagógica da coordenação regional de Taguatinga (CRET³¹)

Reconhecendo as dificuldades enfrentadas pelas famílias advindas de outros países, bem como as escolas públicas de Taguatinga que recebem esses alunos, a Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF) junto a coordenação regional de Ensino de Taguatinga (CRET) inicia este projeto com o intuito de oferecer suporte direto às escolas facilitando a comunicação entre família, alunos e corpo docente. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 2)

Realizou-se então levantamento quantitativo acerca dos estudantes estrangeiros matriculados nas escolas coordenadas correspondentes a CRET. Os dados são apresentados no corpo do projeto, como se pode verificar na tabela a seguir:

Tabela 3 — Estudantes estrangeiros matriculados nas escolas coordenadas correspondentes a CRET (2018)

GRUPOS ATENDIDOS	QUANTITATIVO DE ALUNOS
Latino-americanos	43
Anglófonos e Francófonos	15
Árabes	10
Outras (Japoneses, Chineses, Bengalis, Paquistaneses, entre outros)	22
TOTAL	90

Fonte: Distrito Federal (2018)

Os educandos a serem atendidos pelo projeto foram dispostos no quadro categorizados como grupos atendidos. Assim o quantitativo total e inicial é de 90 alunos oriundos de núcleos familiares e culturais distintos. Os objetivos gerais, específicos assim como as ações elencadas no presente projeto serão itens relevantes para a análise deste projeto, como será disposto no texto desta dissertação na seção de análise e discussão dos dados coletados.

³⁰ UNIEB – Unidade de Educação Básica (setor subordinado á coordenação regional de ensino que trata de assuntos pedagógicos referentes aos alunos matriculados na educação básica da SEEDF)

³¹ CRET – Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga – Núcleo setorizado por cidade satélite responsável por coordenar toda a estrutura física e pedagógica das escolas públicas compreendidas por aquela coordenação na cidade satélite de Taguatinga – DF.

b) Projeto: Bem-vindos ao Distrito Federal

A fim de contribuir de forma efetiva com o acolhimento de alunos e ou pessoas em situação de refúgio ou migração, a equipe da UNIEB/ CRE – Guará propôs o presente projeto. Afirma-se que o acolhimento a este público se dá em abrangência àqueles estrangeiros que residem ou estudam nas escolas pertencentes à RA do Guará – DF.

Em seu texto introdutório, o projeto apresenta-se como iniciativa conjunta entre profissionais da CRE – Guará, professora do quadro efetivo da SEEDF e a coordenação pedagógica da UNIEB – Guará além da direção do CIL – Guará.

Os autores do projeto relatam que o projeto se baseia fundamentalmente nas questões de migrações forçadas contemporâneas. Ressaltam, ainda, que tais demandas é fator desafiador para a sociedade atual. O Projeto faz referência a dados fornecidos pelo Ministério da Justiça, segundo o qual há um número expressivo de estrangeiros residentes no Brasil. A iniciativa faz também referência a questões de diversidade cultural, étnica e religiosa que esses povos trazem consigo ao adentrarem o território nacional.

No texto do projeto, há também referência à necessidade de o Brasil ter uma legislação que garanta ao estrangeiro o acesso gratuito à educação, do mesmo modo como é garantido aos brasileiros. Há observações sobre a carência de políticas públicas que supram efetivamente as demandas apresentadas por estes grupos:

O Brasil, no entanto, carece de políticas públicas explícitas para o acolhimento destas pessoas no que tange o aprendizado da língua com metodologias específicas para este grupo e da mesma forma, de políticas de formação profissional. Acompanhando o cenário nacional, pesquisas indicam que o DF também não possui política pública específica para refugiados [...]. (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 6)

Ainda em relação à ausência de políticas públicas, há uma lacuna em relação ao ensino do idioma nacional que esteja voltado para as necessidades interacionais (tais como saúde, educação e trabalho) que a falta do conhecimento da língua abrange e ampara, o que explicaria a aplicabilidade do projeto.

Os autores apresentam dados quantitativos dispostos em tabela feita à época na qual consta o número de alunos estrangeiros matriculados nas escolas atendidas pela CRE Guará. Os estudantes dispostos na tabela estão classificados por nacionalidade, dado que pode facilitar o reconhecimento dos grupos linguísticos de línguas maternas a que pertencem, como podemos constatar:

Tabela 4 — Aprendizes classificados por nacionalidade

EU	Quantitativo de alunos	Nacionalidade
CEF 04	1	Paquistão
EC 02 Estrutural	2	Colômbia, Venezuela
CED 04	3	Bangladesh
EC 06	1	Venezuela
CEF 0	2	República da China
EC 08	2	Haiti
EC 03	4	Bangladesh
CED 01	1	Paquistão
CEF 08	4	França, Gana, Haiti
TOTAL	20

Fonte: (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 3)

Com base no número de estrangeiros matriculados nas escolas públicas de educação básica coordenadas pela CRE – Guará, o projeto propõe entre outras ações o ensino de língua portuguesa na perspectiva do acolhimento (PLAc). A equipe responsável pelo projeto afirma a inexistência, na rede pública, de tal modalidade. Além disso, também não há uma adequação pedagógica que atenda as necessidades dos educandos e de seus familiares.

O reconhecimento acerca de projeto ProAcolher, pioneiro, voltado para o ensino de PLAc a estrangeiros em situação de vulnerabilidade, coordenado pela professora Lúcia Maria de Assunção Barbosa é mencionado no projeto como uma justificativa para a parceria entre estas instituições (SEEDF/UNIEB/CILG e UNB). Foi acertado que as aulas de PLAc propostas no projeto ocorreriam no CILG Guará e seriam ministradas por professora do quadro efetivo da SEEDF, sob a coordenação da gestora do ProAcolher.

Desse modo acordou-se entre as partes que o material didático a ser utilizado seria o do PROACOLHER, acrescido naturalmente e de outras fontes que atendessem a demanda dos estudantes. Outro aspecto apontado no Projeto refere-se à realização de uma formação da professora regente das turmas do CILG

Como forma de resumir e facilitar a visualização de toda a proposta do projeto e sua funcionalidade, elaborou-se um quadro em que os itens que constam no projeto serão dispostos em categorias distintas, tais como objetivos, recursos, público alvo entre outros.

c) Projeto: Termo de Parceria e Plano de Trabalho (SEEDF/UNB)

Projeto foi proposto com o objetivo de firmar uma parceria institucional, entre a SEEDF e a UnB. A estrutura é composta de dois documentos distintos que se complementam. O termo requer o plano de trabalho detalhado para que a parceria ocorra na legalidade exigida e seja publicada no DODF. Além disso, o documento conta com a descrição dos representantes e responsáveis por executar o projeto no âmbito do DF. Cada instituição é representada por sua autoridade competente, que deve autorizar a execução do projeto. As assinaturas das partes devem constar no documento como forma de legalizar a participação e responsabilidade de cada instituição. Desse modo, assinam o termo o Secretário de Educação do DF (como representante da SEEDF), a Reitoria da Universidade de Brasília e a Coordenadora do projeto ProAcolher (representantes da UnB).

Diferentes ações são propostas no projeto. Dentre elas, destaca-se a oferta de um Curso de formação de professores da rede pública de ensino. Tal formação segundo o documento, teria como objetivo “não apenas compreender as diferentes realidades do contexto de migrações, mas elaborar formas de acolhimento a esses diferentes grupos matriculados nas redes de ensino público do DF” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p.2). Tal pressuposto emerge a partir de demandas apresentadas por profissionais de educação como conta no termo. O projeto enfatiza o aumento expressivo do número de educandos matriculados na rede pública e, ao mesmo tempo, o pouco conhecimento por parte dos docentes acerca das especificidades desses grupos.

Como forma organizacional, o termo apresenta as cláusulas que devem ser cumpridas por cada participante responsável constante nos termos. As cláusulas serão dispostas posteriormente em quadro para melhor visualização e compreensão dos itens que dela fazem parte.

No que concerne ao plano de trabalho, o mesmo apresenta, de forma minuciosa como serão desempenhadas as ações elencadas e quais as responsabilidades de cada uma das instituições parceiras. Consta também do documento um plano de trabalho, um cronograma das ações a serem desenvolvidas, o público-alvo, recursos envolvidos e outros itens.

A proposta não apresenta dados quantitativos referentes ao número de docentes solicitantes de formação a ser ofertada ou ao número de educandos estrangeiros passíveis de receberem a oferta de PLAc.

A seguir, são elencados os demais itens do plano de trabalho:

Quadro 1 — Quadros de resumo de itens que contam nos documentos

a) Coadjuvantes

Documento	Categoria	Abrangência	Finalidade
Lei de Imigração e Refúgio (Lei nº 13.445)	Legislação	Nacional	Regulamentação de direitos de imigrantes e refugiados no território nacional.
Portaria nº 16 de 3 de outubro	Legislação	Nacional	Flexibiliza a proficiência em LP para fins de naturalização.
BNCC para Língua Portuguesa	Pedagógico	Nacional	Versa sobre o ensino de língua portuguesa no país.
Diretrizes Pedagógicas para os CILs	Pedagógico	Distrital	Versa sobre o ensino de idiomas estrangeiros dentro dos CILs.

b) Principais

Projetos Abrangência DF	Objetivos	Público Alvo	Recursos
A educação do DF abraça o mundo	Geral: acolhimento aos alunos estrangeiros matriculados na SEEDF e seus familiares. Específicos: Realizar visita às escolas dos aprendizes, realizar atendimentos a família auxiliando e mediando o contato dela com a escola e traduzir documentação dos alunos caso necessário.	Estrangeiros matriculados na SEEDF e seus familiares.	Não há previsão de recursos financeiros. Espaço físico: altas habilidades (1 sala), professor efetivo SEEDF
Bem-vindos ao DF	Geral: acolhimento de estudantes estrangeiros matriculados na SEEDF e seus familiares. Específico: aulas de PLAc no CILG, acompanhamento dos alunos estrangeiros na escola regular, intermediação entre as famílias dos alunos estrangeiros e a equipe pedagógica da escola.	Estrangeiros matriculados na SEEDF, seus familiares e equipe pedagógica das escolas de origem.	Não há previsão de recursos financeiros. Espaço físico: sala no CILG (1 sala)
Termo de Cooperação e Plano de Trabalho	Geral: ofertar formação aos profissionais do quadro efetivo SEEDF. Específicos: acompanhar as aulas de PLAc, auxiliar na produção de material pedagógico e avaliar a atuação dos profissionais.	Professores e funcionários efetivos da SEEDF e estrangeiros matriculados nas escolas.	Não há previsão de recursos financeiros. Espaço físico: não especificado no projeto. Afirma-se que serão destinados espaços no âmbito da SEEDF e UNB caso necessário.

Fonte: Elaborado pela autora

Os quadros elaborados ilustram de forma geral itens relevantes a serem constatados. O primeiro item é a abrangência. É importante percebermos que os documentos partem de abrangência nacional, como é o caso da Lei de Imigração (Lei nº 13.455), da Portaria nº 16 de 3 de outubro e da BNCC para Língua Portuguesa, além de documentos que abrangem apenas o DF, como é o caso das Diretrizes Pedagógicas para os CILs e os demais projetos vigentes na SEEDF. Os projetos vigentes, por serem o cerne dessa análise, serão estudados com maior rigor de detalhes.

No caso do quadro em que são elencados o item “recurso”, é prerrogativa comum aos três projetos, o fato de não envolverem em sua execução necessidade de recursos financeiros destinados exclusivamente para o projeto.

Ademais, os três projetos contam com o uso de espaços físicos públicos e agentes executores também provenientes do quadro efetivo de servidores distritais e federais.

Na próxima seção, analisei e fiz discussão detalhada dos documentos elegidos para esta finalidade. Estes documentos apresentam em seu teor itens relevantes para a temática pesquisa documental. Os registros foram analisados de acordo com a categoria de sua classificação e sua função, coadjuvantes e principais, a conferir.

3.4.1 Análise e discussão de dados

Para efetuar a análise proposta, foram selecionados trechos que se referem direta ou indiretamente às questões de implementação de PFOL nas instituições Distritais. Tais itens versam acerca da promoção ou não de políticas públicas voltadas para o ensino de português a essa parcela da sociedade.

3.4.1.1 1ª Categoria: leis e portarias

a) Lei nº 13.445 de 24 de maio de 2017

Em seu texto na íntegra, a referida lei não apresenta inciso ou parágrafo expressamente sobre a promoção de PFOL como uma responsabilidade do Estado. Desse, a opção foi fazer recortes para a análise, pois dessa forma torna-se possível disponibilizar itens correlacionados a tal temática.

A seguir, foram destacados trechos separados em quadros, a de visualizar e facilitar uma análise de tópicos que dizem respeito à política migratória brasileira e a questão relacionada à língua.

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

V – promoção de entrada regular e de regularização documental;”

A regularização de documentos abrange aqueles, entre outros, os apresentados pelos estrangeiros e outros exigidos no cotidiano brasileiro para acesso aos serviços nas redes públicas de ensino, a serviços de saúde, por exemplo. Obviamente os documentos escolares apresentados são os originais oriundos de seus países de origem. Não há um núcleo específico nas CREs que forneça suporte às escolas ou aos alunos acerca da tradução ou adequação curricular desses documentos.

“VI – acolhida humanitária;” (BRASIL, 2017, p. 1)

As especificações de acolhida humanitária na lei denotam a dualidade entre os vistos concedidos aos estrangeiros quando adentram ao país. As demandas apresentadas por estas populações são prontamente item de produção de políticas públicas, como afirmou Sonai (2019).

Mesmo com o respaldo da Lei de Migração nº 13.445/17, que garante a essas pessoas o direito à educação pública, mesmo assim, não está em pauta ou, melhor dizendo, ainda não é prioridade, cursos de língua portuguesa que deveriam ser ofertados antes ou concomitantemente à matrícula que antecede os períodos letivos. (SONAI, 2019, p. 94)

Para Sonai (2019), tal fato resulta no quantitativo já comprovado de imigrantes que são inseridos no ambiente escolar com pouca ou nenhuma proficiência em português e, conseqüentemente, impedem um rendimento ou sucesso escolar.

Isso se evidencia também nos vistos humanitários, pois não há documentação oficial que mobilize ou reforce uma política pública a ser ofertada a esses grupos.

“IX – igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares;” (BRASIL, 2017, p. 1)

Este item que trata de igualdade de tratamento também requer uma discussão aprofundada, pois sabemos que há diferença na acolhida que é feita, por exemplo, a uma pessoa

proveniente da Europa ou dos Estados Unidos e aquelas de países africanos. Tais diferenças ecoam com força no acolhimento de crianças matriculadas na rede pública. Isso também se deve ao despreparo institucional de uma forma mais geral. Tal realidade requer acolhimento e acompanhamento diferenciado e diálogo com os pais e mães, mas tendo em vista essa realidade linguístico-cultural, não é possível ativar esse acolhimento de forma adequada.

“X – inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas;” (BRASIL, 2017, p. 1)

Inclusão social e laboral é fator expresso de como a questão de políticas linguísticas são extremamente necessárias. Ainda que os estrangeiros apresentem em seus currículos uma formação compatível para assumir alguns postos de trabalho, a lacuna acerca do idioma nacional aparece como uma barreira para acessar essas oportunidades. O mesmo movimento ocorre em relação ao acesso a uma formação profissional, uma vez que essas são ofertadas em estruturas adequadas aos aprendizes brasileiros.

“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, p. 1)

Apesar de terem garantido o acesso igualitário aos serviços ofertados pelo Estado, a desigualdade se faz marcante nos quesitos assinalados no item XI. O chamado “acesso igualitário” não ocorre porque a legislação não prevê formação linguístico-cultural específica que seja destinada a essas populações. Todos os atendimentos são realizados no idioma nacional. O mesmo ocorre em relação aos panfletos explicativos, a campanhas de diferentes assuntos e objetivos. Nesse sentido, o desconhecimento da língua nacional pode ser considerado um item que não apenas dificulta, mas exclui imigrantes do acesso a serviços, ainda que isso esteja assegurado pela Lei

b) Portaria Interministerial nº 16 de 3 de outubro de 2018

A referida portaria versa acerca da flexibilização de comprovação de proficiência em língua portuguesa para fins de naturalização, conforme afirmado no início da descrição dos documentos. O recorte para análise deste documento dará ênfase aos artigos e incisos que tratam de forma direta ou indireta da promoção do ensino do Português aos migrantes e refugiados.

“Art. 5º Para a instrução do procedimento previsto no inciso I do art. 1º, a comprovação da capacidade de se comunicar em língua portuguesa se dará, consideradas as condições do requerente, por meio da apresentação de um dos seguintes documentos:

I – certificado de:

Proficiência em língua portuguesa para estrangeiros obtido por meio de Exame Celpe Bras, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.” (BRASIL, 2018, p. 1)

As populações imigrantes que se encontram em situação de vulnerabilidade social provavelmente desconhecem não apenas o formato; mas o teor desse Art 5º principalmente quando o mesmo faz referência ao exame de proficiência Celpe-bras. Trata-se de um exame cuja a aplicação ocorre duas vezes por ano e que requer uma formação voltada especialmente para o conhecimento de suas especificidades. Além disso, ainda há poucos postos aplicadores no País. Há ainda o fator financeiro, pois, em geral, os cursos preparatórios e o exame são pagos.

“b) conclusão em curso de ensino superior ou pós-graduação, realizado em instituição educacional brasileira, registrada no Ministério da Educação;

c) aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB aplicado pelas unidades seccionais da Ordem dos Advogados do Brasil;

d) conclusão de curso de idioma português direcionado a migrantes realizado em instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação;”

(BRASIL, 2018, p. 1)

No caso específico do item “b”, não apenas o ingresso ao ensino superior, mas a permanência de imigrantes e refugiados em instituições educacionais brasileiras ainda são fatores que dificultam a obtenção dos resultados exigidos. Salvo exceções, o ingresso em estabelecimento de ensino superior (como os vestibulares e estratégias de matrícula e conseqüentemente a grade curricular) é pensado para um grupo com características linguísticas tidas como mais ou menos homogêneas. A premissa é que todos são falantes de português. Além disso, nem todas as instituições de ensino superior possuem núcleos adequados para recepção e atendimento de demandas de falantes de outras línguas

No que concerne à oferta de cursos de Português como Língua de Acolhimento ainda é baixo o número de instituições que se ocupam dessa especialidade.

No entanto, há que se ressaltar que no que concerne à flexibilização de comprovação de proficiência, o documento aponta algumas outras possibilidades, como é possível constatar nas opções citadas nos incisos “a” e “b”, a seguir:

“II – comprovante de:

- a) Conclusão do ensino fundamental ou médio por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCEJA; ou
- b) Matrícula em instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação decorrente de aprovação em vestibular ou de aproveitamento de nota obtida no Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM;” (BRASIL, 2018, p. 1)

O que o documento não prevê é o fato de que grande parte da rede chamada de “ensino regular” não oferece uma acolhida ou recepção aos grupos de falantes de outras língua-culturas. Tal fator duplica as dificuldades em conclusão dos referidos níveis de escolaridade e, como consequência, a impossibilidade de comprovação de proficiência por meio de tais certificações ocorre com maior frequência

A seguir farei a análise dos registros classificados em categoria denominada bases curriculares e Diretrizes pedagógicas. Ainda que apresentem funcionalidade secundária quanto a pesquisa documental apresenta-se como documentos relevantes a temática central desta dissertação.

3.4.1.2 2ª Categoria: Bases curriculares e Diretrizes pedagógicas

a) BNCC – Língua Portuguesa

Como consta na descrição deste documento, realizada anteriormente, a BNCC é um documento curricular extenso que contempla a base curricular de todas as áreas de conhecimento e também das disciplinas contidas em cada uma delas. A Língua Portuguesa é

um desses componentes curriculares e integra a área de conhecimento denominada *Códigos e Linguagens*.

A análise deste documento restringe-se aos itens relevantes ao currículo em Língua Portuguesa, que de forma direta ou indireta, façam referências aos falantes de outras línguas. O documento em sua integralidade não prevê base curricular específica ao ensino de PFOL, contempla apenas o currículo de ensino de Língua Portuguesa aos falantes nativos de português, como é possível comprovar ao longo da análise da introdução deste documento.

“Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursiva na abordagem de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias” (BRASIL, 2017, p. 67).

A pesquisa empreendida, há mais de 20 anos, por Andrade (2009) já mostrava e discutia essa realidade no ensino público do Distrito Federal. Os aprendentes de outras línguas apresentam lacunas quanto à compreensão de textos relacionados a contextos por vezes adversos a suas realidades culturais ou étnicas, como afirma Andrade (2009):

A escola não faz muito por esses alunos que chegam sem conhecer a língua que ali se fala. E esses AE por não saberem falar a língua enfrentam problemas de toda ordem – a comunicação fica inviável, também a integração social e o resultado acadêmico. Quando a escola não reconhece a existência dos problemas oriundos da baixa proficiência linguística em português desses alunos, não suscita reflexão sobre eles e, portanto, os delega à invisibilidade. (ANDRADE, 2009, p. 68)

Para Andrade (2009), a escola ocupa lugar importante no que concerne ao acolhimento desses grupos de imigrantes e é dever dessa instituição reconhecer as dificuldades como o objetivo de promover não apenas maior reflexão da comunidade escolar, mas um engajamento institucionalizado.

“Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2017, p. 67).

Outro aspecto que necessita ser pontuado refere-se ao ensino ofertado de forma homogênea pois esta perspectiva dificilmente proporcionará práticas sociais desconhecidas pela comunidade falante de outras línguas-culturas. A situação é, portanto, conflitante e dicotômica pois algumas práticas pois ser desconhecidas por eles e causar mal-entendidos devido à práxis culturais e religiosas distanciadas da realidade em que estão inseridos. Isso se evidencia no trecho a seguir:

“Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além e português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira.” (BRASIL, 2017, p. 70)

Ao assumir um reconhecimento da diversidade cultural e linguística, espera-se que tal visão seja indicativo para se promover ou se efetivar políticas públicas voltadas para o ensino de português para falantes de outras línguas. Nesse aspecto, o documento assinala algumas ações efetivadas por Municípios brasileiros que reconheceram e oficializaram outras línguas:

“Muitos representantes de comunidades de falantes de diferentes línguas, especialistas e pesquisadores vêm demandando o reconhecimento de direitos linguísticos. Por isso já temos municípios brasileiros que cooficializaram línguas indígenas – tukano, baniwa, nheengatu, akwe, xerente, guarani, macuxi – e línguas de migração – talian, pomerano, hunsrickisch – existem publicações e outras ações expressas nessas línguas (livros, jornais, filmes, peças de teatro, programas de difusão) e programas de educação bilíngue” (BRASIL, 2017, p. 71).

Ressalte-se a importância de ações que reconheçam e valorizem outras línguas e, conseqüentemente, outras culturas vivenciadas por grupos como os que estão citados. Entretanto, no que se refere ao contexto de migrações, ainda há lacunas que necessitam ser preenchidas, pois as línguas-culturas maternas praticadas por esses grupos ainda são desconsideradas quando se trata do aprendizado do idioma nacional.

b) Diretrizes Curriculares para os CILs

Trata-se de documento norteador para o projeto de Centros de Línguas, projeto este com abrangência no DF. A proposta de análise de tal documento considera itens específicos do projeto que estejam, de algum modo, relacionados a promoção de ensino de PFOL na rede de ensino.

Em sua introdução, e como já foi exposto na descrição inicial destas diretrizes, tem-se assumido os idiomas estrangeiros ofertados nas unidades do CILs, como constata no item a seguir::

2.3 Função social

Os CIL têm como função social democratizar a oferta especializada e o acesso à aprendizagem e à aquisição de línguas estrangeiras, assim como promover a formação integral dos estudantes por meio da ampliação do seu universo cultural sob os preceitos contidos numa educação que corrobora os direitos humanos, a sustentabilidade, a cidadania e a autonomia.

(DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 17)

Conforme se observa, no item “função social” há uma referência evidente à expansão do acesso a línguas estrangeiras, nessas unidades de ensino. No entanto, ao citar que a promoção “por meio da ampliação do seu universo cultural sob os preceitos contidos numa educação que corrobora os direitos humanos, a sustentabilidade, a cidadania e a autonomia”, o projeto de CILs explicita o compromisso com uma educação cidadã. Dessa visão expandida da função social, prevê-se o ensino de idiomas estrangeiros a educandos matriculados nas redes públicas de ensino com possibilidade de vagas remanescentes destinadas à comunidade em geral, conforme o texto a seguir:

“É importante ressaltar que o processo de expansão dos CIL nunca se restringiu, entretanto, ao quantitativo de unidades e de estudantes atendidos. A ampliação da oferta de outras línguas de interesse de suas comunidades, seja a partir de Termos de Cooperação Técnica, por meio de projetos ou por iniciativa de gestores e outros agentes envolvidos nessa política pública de ensino de línguas, é um traço que confirma a vocação dos CIL para a diversificação de cursos que podem neles encontrar espaço” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 11).

Assume-se, pois a responsabilidade de se ofertar idiomas a partir do reconhecimento da função social do projeto, que é atender as demandas da comunidade pertencente às Ras onde se encontram as unidades de cada CIL

A oferta de idiomas estrangeiros - como Alemão e Japonês – para além daqueles mais usuais é uma prerrogativa assumida nas diretrizes e comprova o papel importante da gestão dos CILs para a promoção de políticas públicas de ensino de línguas, conforme ressalta o documento: “É um traço que confirma a vocação dos CILs para a diversificação de cursos que podem neles encontrar espaço” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 11).

Tal afirmativa reforça possibilidades de inclusão da oferta de PFOL na perspectiva do acolhimento PLAc. Uma vez incluso o ensino de PFOL como componente curricular nos CILs torna-se possível a viabilização não só de uma formação, mas a contratação de profissionais aptos para atuarem nessa modalidade de ensino.

A pesquisa empreendida por Sonai (2019), a respeito das representações sociais de alunos estrangeiros em relação a professores da SEEDF, reforça essa premissa ao afirmar que:

(,,,) faz-se necessária implementação de políticas públicas que objetivem preparar o professor para receber esses aprendentes oferecendo-lhes cursos de formação especializada para docentes e gestores, capacitação com cursos de idiomas de inglês e espanhol; de forma gratuita para os professores; criação de polos de atendimento para imigrantes com cursos de língua portuguesa, para os aprendentes e seus pais, ou cursos de português para estrangeiros nos Centros Interescolares de Língua (CIL); implementação da disciplina Português Língua de Acolhimento (PLAc) no currículo das escolas regulares. (SONAI, 2019, p. 97)

A autora ainda sugere que o ensino de PLAc seja efetivado como componente curricular seguido da criação de núcleos pedagógicos que atendam especificamente imigrantes. Estes departamentos pedagógicos podem ser descentralizados, visto que haver apenas um setor pedagógico para cada modalidade de educação básica nas CREs assim como dos CILs.

Adequar a oferta de idiomas em acordo ao que preconiza as demandas da comunidade é descrito nas diretrizes ao citar-se inclusão da oferta do idioma Japonês em uma das unidades dos CILs:

“A oficialização da língua japonesa, por meio da inclusão desse componente curricular em concurso público para professores realizado em 2017, é um grande exemplo do potencial dessas EU no que diz respeito a esse aspecto de seu constante processo de expansão. Iniciada como um projeto de curso em 2009, nos CIL do Gama, de Sobradinho, de Ceilândia e de Taguatinga, a oferta do Japonês se expandiu para o CIL do Recanto das Emas em 2016 e em 2017 chegou ao CIL do Paranoá, que contou com o apoio de recursos financeiros do Governo Japonês para sua implantação já como oferta oficial.”

(DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 11)

Um dos aspectos relevantes e possibilitadores da oferta de idiomas não usuais, no caso o japonês, são as parcerias realizadas entre a SEEDF e outras instituições. No caso do ensino do japonês, a SEEDF contou com o auxílio do governo japonês além de inicialmente ofertarem treinamento aos professores possibilitaram intercâmbio entre os aprendizes dos dois países. O ensino de Alemão é outro exemplo de parceria bem-sucedida com o intuito de atender às demandas da comunidade e proporcionar novos aprendizados.

“Também é relevante citar o projeto do curso de Alemão no CIL 01 de Brasília, iniciado em 2009 com apoio do Instituto Goethe e da Embaixada da Alemanha, no marco da iniciativa Escolas: parceiras para o futuro (PASCH), projeto do Governo desse país que, por meio do referido instituto, fomenta o ensino da língua e da cultura alemã em escolas públicas e privada em mais de 100 países”

(DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 11).

A promoção e oferta do idioma alemão em uma das unidades do CIL só foi possível após oficialização de termo de cooperação técnica. O referido termo formalizou a parceria entre a SEEDF e o Instituto Goethe.

O pressuposto de parceria entre os CILs e organismos internacionais é fator positivo quando apresenta precedentes para que haja da mesma forma a implementação de PFOL nos centros de línguas. Entre outras palavras, a proposta de parceria entre a SEEDF e a UnB

materializada em termo de parceria e cooperação técnica tem respaldo legal, tendo em vista as parcerias anteriormente formadas e os componentes curriculares inclusos.

A partir das constatações acerca de itens relevantes no quesito oferta de PFOL nos documentos categorizados como coadjuvantes, partiremos para a análise dos documentos que discorrem diretamente sobre a promoção do PFOL na rede pública de ensino.

Motivados por tais características, esses documentos foram categorizados como principais no referente a sua função na análise dessa pesquisa.

3.4.2 Análise de projetos: principais

Para uma análise mais detalhada dos itens relevantes e comuns aos três projetos, elencaram-se os seguintes elementos: Público alvo, Objetivo geral e específicos e Ações propostas.

Cada item será analisado e será mantida a coerência entre o que é proposto no texto e as demandas apresentadas pelas populações que falam outras línguas expressas nos teóricos apresentados nesta pesquisa.

a) O DF acolhe o mundo. A situação do imigrante e refugiado matriculado na região administrativa de Taguatinga.

“3 – Público Alvo

Inicialmente a previsão de atendimento seria para 82 (anexo ‘x’) estudantes, de nacionalidades diversas, das escolas públicas da Secretaria de educação do DF, Regional Taguatinga, porém essa demanda vem aumentando devido ao crescente número de novas matrículas.”

O público alvo é expressamente delimitado pela quantidade de estrangeiros matriculados nas escolas vinculadas a CRET, tal fator pode ser excludente visto haver a possibilidade de comunidade estrangeira composta também por grupos (falantes de outras

línguas) que não estejam necessariamente matriculados em nenhuma escola da rede pública, mas necessitem de acolhimento linguístico-cultural.

“OBJETIVO GERAL

- Desenvolver ações de acolhimento ao aluno imigrante e refugiado com o intuito de melhor inseri-lo no contexto escolar.”

Apesar de ter se assumido como público alvo os 82 estudantes³² estrangeiros matriculados nas escolas vinculadas a CRET com o objetivo de acolhê-los, as ações propostas não explicitam o que será – de fato – efetuado em relação a esses estudantes.

No que concerne aos objetivos específicos elencados para o acolhimento do grupo de 82 (oitenta e dois) estudantes, apenas um está efetivamente relacionado a este público, como pode se constatar no quadro a seguir:

“OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Fazer um levantamento geral dos alunos imigrantes e refugiados matriculados nas escolas públicas vinculadas à Regional de Taguatinga.
- Encaminhar Circular informando sobre ida dos coordenadores do Projeto à escola com o intuito de conhecer o contexto educacional vivido pelos alunos.
- Elaborar calendário de atendimento as escolas.
- Produzir Relatório de Orientação e Acompanhamento Pedagógico às Escolas e Ficha individual do aluno.
- Ofertar atendimento pedagógico ao aluno.”

O que se constata efetivamente é que os objetivos específicos listados não mostram quando e quais serão de fato as ações a serem efetuadas e, sobretudo, com que objetivos.

Os estudos efetuados por Andrade (2009) discutem quão importante é a implantação de um atendimento pedagógico a esses aprendizes que falam outras línguas:

³² Consta de um total de 90 estudantes estrangeiros no Quadro n. 3, p. 67, disponibilizado no projeto. Não foi especificado no texto o motivo de atendimento apenas a 82 alunos estrangeiros.

Visando a integração escolar e social dos AE a escola deveria adotar política interna de idioma mais acolhedora, que provesse meios para ajudá-los a superar mais eficazmente as dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa. Por exemplo, a escola poderia proporcionar ao AE um acompanhamento pedagógico. Essa medida fornece aos professores, aos pais e aos alunos um retrato mais fiel para se detectar as dificuldades e assim agir mais pontualmente para tentar saná-las. (ANDRADE, 2009, p. 71)

Além desses aspectos, seria importante que no referido Projeto estivesse indicado que tais atividades haveriam de ser desenvolvidas por profissionais que tenham formação adequada ou experiência nessa especificidade.

Estratégias de ação

- Fazer levantamento geral dos alunos estrangeiros matriculados nas escolas públicas vinculadas à Regional de Taguatinga.
- Encaminhar Circular informando sobre ida dos coordenadores do Projeto a escola com o intuito de conhecer o contexto educacional vivido pelos alunos.
- Elaborar calendário de atendimento às escolas (Anexo x).
- Produzir relatório de Orientação e Acompanhamento Pedagógico às Escolas e Ficha individual do aluno.
- Traduzir caso necessário, para a secretaria da escola os documentos oficiais do aluno solicitados para o ato da matrícula.

Nas estratégias de ação, acrescentam-se dois novos objetivos, como a produção de relatórios pedagógicos sobre os educandos. A produção e a finalidade de tais relatórios podem indicar fator positivo quando realizado de forma conjunta por toda a equipe envolvida no acolhimento a estes grupos. O teor dos relatórios pode ser ferramenta útil para o acompanhamento dos profissionais competentes ao acolhimento desses alunos atendidos. Por meio desse documento, é possível ainda acessar as demandas apresentadas pelos grupos e o desempenho dos mesmos pode ser indicativo não apenas para atender esse grupo, mas para que a comunidade escolar faça adequações para que ocorra um acolhimento de fato (e de direito) desse público.

No que se refere ao auxílio em traduções documentais evidencia-se, também, como ação positiva, mas é importante ressaltar que ele é apenas unilateral. O fato de amenizar questões

burocráticas (como é a matrícula) não garante a esse público (crianças, jovens e adultos) uma real inserção no espaço educativo. Como exemplo, pode-se citar a problemática de todos os outros documentos escolares, tais como manuais e regimentos a serem escritos em língua portuguesa e que o projeto não prevê tradução nas línguas maternas dos aprendizes. Sobre a manutenção no ambiente doméstico da língua materna, Andrade afirma:

É importante que os alunos que pertencem às minorias lingüísticas e que chegam à escola sem conhecer a língua de interação encontrem professores sensíveis às suas dificuldades, que entendam que a aquisição/aprendizagem da segunda língua é um processo que demanda tempo e muito esforço e que estimulem os pais destes alunos a manter a primeira língua, a de interação no ambiente familiar. Do ponto de vista lingüístico, mais importante ainda se torna a manutenção da língua familiar, pois favorece a continuidade do desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança na língua que ela entende melhor ao passo que também permite a continuidade da aprendizagem da segunda língua. (ANDRADE, 2009, p. 68)

Para uma política de acolhimento que se queira eficaz, é necessário conhecer as especificidades dos alunos e de seus familiares para que se possa organizar estratégias de ação exitosa. Contudo, o projeto não elenca como se daria este acolhimento às famílias dos aprendizes de forma que ficasse perceptível. Talvez fosse o caso de se indicar qual ou quais profissional (profissionais) realizaria essa tarefa de acolhimento institucional.

Por fim, e, nenhum trecho do projeto há a proposta de ensino de português na perspectiva de acolhimento a esses alunos ou aos seus pais. Ainda que assumam as demandas lingüísticas, a respeito da oferta de tradução de documentos ou da necessidade de intermédio entre família e escola, o ensino de PFOL é comprovadamente uma demanda importante, mas esse aspecto não é mencionado.

b) Projeto Bem-vindos ao DF CRE – Guará

Público-Alvo

“O público alvo relaciona-se com imigrantes de diferentes nacionalidades, em situao de refúgio, residentes na cidade do Guará e entorno. Estima-se atendimento aos estudantes e a seus familiares, além de professores e comunidade de escolas que recebem estes estudantes e também precisam ser acolhidos.” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 2)

O público-alvo a ser envolvido no projeto  caracterizado como três grupos distintos: aprendizes estrangeiros, familiares dos aprendizes e profissionais em educao responsáveis pelo acolhimento desses estudantes nas escolas. O acolhimento adequado a cada um dos grupos mostra-se de suma importância para que esses falantes de outras línguas sejam inseridos no ambiente escolar e conseqüentemente nos espaços sociais de que fazem parte. Ressalte-se que cada grupo apresenta uma demanda específica, assim as propostas desenvolvidas a eles devem ser distintas e atender a suas necessidades.

“Objetivos:

6.1 – Geral

Ofertar acolhimento para imigrantes pelo ensino de português para pessoas em situao de migrao e refúgio e formao de professores e comunidade escolar para atuar nessa especificidade.” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 8)

De forma geral, há essa indicao objetiva de suprir principalmente demanda apresentada por estes aprendizes: o idioma nacional na perspectiva do acolhimento. A formao de docentes  fator importante em relao  recepo dos aprendizes e neste quesito d-se relevo  especificidade requerida: o português a falantes de outras línguas.

Quando comparamos os objetivos a serem alcançados  carga horária e aos executores do projeto, fica evidente que os objetivos propostos no projeto não serão atingidos de forma eficaz.

“8.3. Recursos humanos e pedagógicos, administrativos, financeiros e estruturais.

a) Recursos humanos e pedagógicos: Por ser um projeto piloto, inicialmente requer-se um (a) 1 professor (a) de língua portuguesa, exclusivo para o projeto, com carga horária de 40 horas ou 20/20, com formação interdisciplinar, preferencialmente com experiência ou motivação para atuar com culturas internacionais e que possa se comunicar em pelo menos mais de uma língua estrangeira como espanhol, inglês ou francês. Havendo um aumento do quantitativo de alunos, a médio prazo, o projeto poderá requerer a participação de mais docentes”. (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 13, grifo do autor)

Ao relacionarmos os executores do projeto e a carga horária a ser cumprida por ele, percebe-se discrepância. O fato é que, para desempenhar tais funções e suprir as demandas propostas, seria preciso um efetivo maior de profissionais, e não apenas 1 professor, como é descrito no item que relata informações sobre os recursos humanos e financeiros do projeto.

“Objetivos

6.2 – Específicos

- Auxiliar necessidades comunicativas emergenciais das/os aprendentes (Ensino de Línguas sob a perspectiva da Língua de Acolhimento);
- Desenvolver práticas e/ ou materiais com ênfase no ensino comunicativo por meio da língua em uso (Abordagem Comunicativa / Competência Comunicativa Intercultural);
- Desenvolver ações para conscientizar/sensibilizar as/os aprendentes sobre aspectos culturais brasileiros;
- Formar professores com habilidades para práticas e elaboração de materiais para este público alvo;
- Orientar ações de conscientização à comunidade escolar sobre aspectos culturais dos estrangeiros e de práticas pedagógicas e/ou de acessibilidade por meio de formação continuada com a comunidade dos estrangeiros;
- Fornecer dados à SEEDF que permitam pesquisas para elaboração de políticas públicas educacionais que favoreçam a inserção dos imigrantes à educação e ao mundo do trabalho.”

É possível concluir que a parceria assumida entre a CRE – Guará e a coordenação do projeto ProAcolher apresenta-se como fator positivo, pois conforme explicitado no documento, tal aproximação possibilitará não só a formação do docente responsável por ministrar as aulas de PLAc mas também garantir o material pedagógico a ser utilizado nas aulas.

“O trabalho voltado para o ensino de língua portuguesa com os estudantes será realizado nos moldes do projeto ProAcolher: Português como Língua de Acolhimento. Esta escolha justifica-se pelo fato de que o atendimento a imigrantes é uma iniciativa sem precedentes em documentos pedagógicos específicos da SEE-DF. Neste sentido, o projeto requer formação inicial dos professores da SEEDF que executarão o projeto para poder atender os estudantes e a comunidade estrangeira nos moldes de uma língua portuguesa que prime pelo acolhimento” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 10).

Outro aspecto considerado indispensável às atividades de acolhimento diz respeito à sensibilização acerca das diferenças culturais que – eventualmente - podem se mostrar conflitantes, conforme assinala Andrade (2009, p. 57):

O efeito da língua e da cultura manifesta-se diretamente nas interações em sala de aula, favorecendo ou bloqueando o desempenho destes alunos. Portanto, quando professores do ensino fundamental e médio ensinam alunos estrangeiros, aprendizes de português como segunda língua e pertencentes a diversas culturas e países, há que se refletir sobre a sua prática pedagógica: como construir um ambiente de aprendizagem eficiente em sala de aula. (ANDRADE, 2009, p. 57)

Dessa forma, os espaços educativos devem estar preparados para o acolhimento da diversidade entre os grupos, com posturas e propósitos que partam de ambas as partes.

A formação do grupo docente para a recepção de aprendizes estrangeiros é importante e necessária. Contudo tal formação deve advir de equipe especializada para tal, pois assim essa terá mais possibilidade de êxito, conforme Andrade (2009)

O professor da escola de ensino fundamental e médio quando atende em sua sala de aula o aluno estrangeiro, na maioria das vezes, não tem a formação e a experiência para adotar uma atitude consciente e assertiva em prol da aquisição de Português como segunda língua, em diante PL2, pelo aluno estrangeiro. Esse professor não é necessariamente. (ANDRADE, 2009, p. 58)

Uma equipe especializada para essa formação poderá proporcionar ações conjuntas quando da construção do material didático a ser utilizado nas aulas de PLAc e, além de possibilitar construção de futuras ações a serem desenvolvidas pela equipe de professore(as) funcionários e administração escolar para melhor entender e atender à demanda de alunos estrangeiros.

O acompanhamento aos familiares também é fator positivo, uma vez que abre a possibilidade para que a família participe do processo educacional dos seus filhos ou parentes. Tal atendimento também deve ser realizado por profissional com formação para tal, de forma a evitar possíveis conflitos que culminem em desinteresse ou evasão escolar. Dessa forma, a necessidade de ampliação do grupo de executores (professores) do projeto fica evidente, pois a proposta do projeto é garantir atendimento a três grupos distintos. Considerando a carga de trabalho sob a responsabilidade apenas de um profissional com a carga descrita para desempenhar o projeto não seja o suficiente.

“8.1. Ações

a) Atendimento aos estudantes/comunidade imigrante na oferta de língua portuguesa como acolhimento [...]” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 10)

De acordo com o Projeto, a ação principal é a oferta do idioma que será realizada em parceria com o projeto ProAcolher, que atua desde 2012 junto a imigrantes e refugiados residentes no Distrito Federal. De acordo com a coordenação do Projeto (à época denominado “Módulo Acolhimento”):

As ações para implantação do primeiro “Módulo Acolhimento” iniciaram-se de forma tímida, em fins de 2012 foram ganhando feições mais detalhadas e estruturais para sua consolidação no segundo semestre de 2013. Desde então uma série de mudanças e adequações vêm sendo feitas com o objetivo de atender às especificidades das demandas apresentadas pelo grupo. (BARBOSA, 2019, p. 163)

Uma das especificidades de demandas apresentadas pelos grupos de alunos estrangeiros, está a necessidade de que a oferta das aulas teria que ser no período noturno, em virtude da possível “inserção laboral” (BARBOSA, 2019, p. 163) desses grupos no turno diurno.

Tais aspectos mostram-se pertinentes, pois a exemplo da experiência de ações efetivadas pelo projeto *ProAcolher e Bem-vindos*, há que se prever que uma parceria considere a oferta de curso de PLAc também contraturno laboral dos(as) participantes, por exemplo.

“O trabalho de formação continuada realizado com a comunidade escolar também deverá iniciar-se a partir do conhecimento dos anseios dos docentes, que pode identificar e relatar as problemáticas que ocorrem no cotidiano escolar. Isto incorre na produção de teorias e práticas pedagógicas específicas para o acolhimento da comunidade escolar que recebe estrangeiros em situação de imigração e refúgio.” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 11)

Uma ação de acolhimento amparada em apoio e formação proveniente de equipe especializada é fator positivo para que haja a oferta adequada de PLAc. Novamente a parceria com instituição que já atue no ensino de PLAc se faz necessária, em virtude do desconhecimento dos núcleos pedagógicos (UNIEBs) acerca de tal temática como evidenciam-se no trecho do documento: “atendimento a imigrantes é uma iniciativa sem precedentes em documentos pedagógicos específicos da SEEDF” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 10).

Dessa forma, um projeto com vistas a organizar a estrutura pedagógica da SEEDF prevê formação de profissionais e os prepara para que, no futuro, possam realizar e planejar as estruturas de atendimento aos imigrantes e refugiados com iniciativas próprias.

“b) Atendimento à comunidade escolar das escolas que recebem estudantes imigrantes.” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 11)

Nesta ação, assume-se o compromisso de ofertar aulas de PLAc, que acontecerão no espaço do CIL, e atender estes educandos em suas escolas regulares. Ao analisarmos o quantitativo apresentado acerca do número de aprendizes matriculados nas escolas regulares, temos ideia acerca da proporção de turmas de PLAc a serem abertas, pois estes grupos necessitam de tal modalidade de ensino. Aliada a esta demanda, há o acompanhamento desses aprendizes em suas unidades de ensino, ação também elencada no projeto.

É importante lembrarmos que de acordo com o princípio da inclusão, a escola deve acolher o aluno estrangeiro, representante legítimo de uma minoria lingüística, étnica e cultural, e criar condições para que ele se desenvolva integralmente. A asserção anterior está embasada em legislação do CEDF que atribui à escola a função de matricular e dar tratamento especial ao aluno estrangeiro. (ANDRADE, 2009, p. 59)

Andrade já em 2009 afirmava que era imprescindível haver espaços educativos adequados ao acolhimento aos estudantes estrangeiros. E este acolhimento deveria ter formatação adequada, com início desde a matrícula até o acompanhamento deles em seu processo de integração no ambiente escolar.

“c) Metodologia de treinamento do professor (a) coordenador(a) e executor(a) do projeto pela SEEDF.” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 12)

Um dos efeitos desta ação, será a previsão de treinamento e formação do professor que executará o projeto, inclusive constando do cronograma do projeto. Novamente a parceria com a instituição especializada mostra-se benéfica e necessária para execução do projeto.

c) Termo de cooperação e Plano de Trabalho

Este documento, como descrito anteriormente, consta de um termo de parceria cujo plano de trabalho é parte integrante como descrito na subcláusula:

Subcláusula única: Integra o presente Termo de Cooperação, o Plano de Trabalho elaborado pela FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA — FUB, devidamente aprovado pela autoridade competente da Secretaria de Estado de Educação. (DISTRITO FEDERAL, 20019, p. 2)

O Termo de Cooperação consta de cláusulas a serem cumpridas pelos partícipes e o Plano de Trabalho expõe acerca da realização do projeto em detalhes práticos. Assim como na forma de organizar a análise desse documento serão elencadas as cláusulas do termo que corresponderem aos objetivos, público alvo e ações. O plano de trabalho compreende entre outros itens o objetivo geral e os específicos, além das ações propostas para a execução do projeto. Como forma complementar, serão elencados os itens que constam no plano de trabalho ou no Termo de cooperação que se refiram aos objetivos geral e específico, público alvo e ações propostas com relação à execução do projeto.

Do público alvo:

“CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

O presente Termo de Cooperação tem por objeto a oferta de ensino de Português como língua de acolhimento a refugiados e imigrantes que chegam ao DF e à RIDE – DF, aos estudantes estrangeiros da Rede Pública de ensino do Distrito Federal e adultos imigrantes ou refugiados que necessitem adquirir ou aperfeiçoar conhecimentos de língua portuguesa.”

O termo prevê atendimento ao público estrangeiro em geral matriculado ou não nas escolas da rede pública do DF e que necessitem de alguma forma do aprendizado de português como língua de acolhimento. Nesta totalidade de público alvo, incluem-se familiares dos educandos com aprendizado do idioma na função de facilitador do acompanhamento da vida escolar dos filhos. Para Andrade (2009) é extremamente importante que a escola acolha não só os aprendizes estrangeiros, mas também que ofereça aos seus familiares todo o suporte necessário ao acompanhamento de seus filhos no percurso pedagógico.

“OBJETIVOS GERAIS

1 – Agrega instituições governamentais, internacionais e comunitárias na construção de política pública de acolhimento e proteção a pessoas imigrantes e refugiadas que chegam ao Distrito Federal e à RIDE-DF.”

O acolhimento às comunidades estrangeiras, especialmente nas questões do ensino de português, tem ficado a cargo de entidades não governamentais (AMADO, 2013). Tal evidência denota a ausência de políticas públicas para que o Estado assuma as demandas dessas populações de imigrantes e refugiados. Dessa forma, uma proposta de cooperação em que se agreguem ações de diversas instituições governamentais ou que atuem de forma voluntária, envolvidas e ou responsáveis pelo acolhimento a imigrantes e refugiados, é o ideal a ser feito.

“2 – Promover cursos de língua portuguesa e projetos de intervenção inclusiva voltados ao acolhimento de pessoas refugiadas e imigrantes em situação de vulnerabilidade social e que necessitem desenvolver conhecimentos linguístico-culturais com fins de inserção sociolaboral.”

O desconhecimento do idioma nacional por parte de grupos de falantes de outras línguas apresentou-se como principal dificuldade a estas pessoas quando da busca a questões básicas de inserção social, como saúde, educação e trabalho. Mesmo que tenham direito a saúde, educação e direitos trabalhistas assegurados por lei, o desconhecimento da língua portuguesa é um dos fatores que impossibilita por vezes o acesso dessas pessoas a esses direitos. Portanto, objetivar o ensino de PLAc com vistas à finalidade de inserção sociolaboral é ação necessária e eficaz.

A proposta apresentada no documento que prevê a formação continuada e especializada ofertada a profissionais que atendam diretamente ao público de estrangeiros é fator positivo para a adequação dos espaços pedagógicos.

Como afirma Barbosa (2019), os espaços escolares não foram pensados nem estruturados para a recepção desses grupos de alunos imigrantes e refugiados. Uma iniciativa que vise à formação e ao preparo aos profissionais que estarão diretamente atuantes na recepção desses grupos de educandos é passo importante para a reestruturação e adequação desses espaços escolares.

O Plano de trabalho prevê, ainda, a elaboração de propostas curriculares que poderão compor essa área de ação no contexto educacional do Distrito Federal.

“2 – Construir propostas curriculares de ensino de Português para estrangeiros como língua de acolhimento a imigrantes e refugiados.”

A construção de propostas curriculares também engloba as questões de adequação de espaços e estruturas educacionais para receber e acolher estrangeiros e imigrantes matriculados

ou não nas escolas públicas do DF. Tal iniciativa é inédita quando se analisa aqui documentos categorizados como bases e diretrizes pedagógicas, *BNCC para Língua Portuguesa e Diretrizes Pedagógicas para os CILs* – por exemplo – e se constata essa ausência. Deste modo, a construção de uma proposta curricular que leve em conta todas as demandas de falantes de outras línguas trará benefícios e essa parcela da sociedade que são os imigrantes e refugiados, além de contribuir ao aprimoramento do trabalho docente.

É importante destacar que o documento apresenta explicitamente a oferta de cursos de Português para estrangeiro como observado a seguir:

“3 – Ofertar cursos de Português para estrangeiros em unidades escolares da rede pública de ensino, de acordo com as demandas específicas por esse atendimento nas regiões administrativas do DF.”

Os cursos de português ofertados em instituições privadas – como já afirmado por Amado (2013) e Barbosa e São Bernardo (2014) – são onerosos, portanto, é algo que os imigrantes e refugiados em situação de vulnerabilidade social não conseguem arcar. Outras iniciativas (gratuitas) dessa modalidade também são ofertadas por ONGs ou por meio de Projetos de extensão em universidades, nem, sempre contemplam a forte demanda apresentada por este público de aprendizes de Português (AMADO, 2019).

A formação continuada é item presente nos objetivos específicos desse documento. Esta ação é voltada, como expresso no registro, para o grupo de profissionais não só do ensino de idiomas estrangeiros, mas a formação também é proposta a todos os educadores que manifestarem interesse pelo curso formador, a conferir:

“ESPECÍFICOS

1 – Promover formação continuada a professores de Português e de Língua Estrangeira Moderna LEM que já atendam imigrantes ou refugiados, assim como aos profissionais que já trabalhem com esses componentes curriculares e manifestem interesse no desenvolvimento de atividades de ensino/aprendizagem de Português para estrangeiros.”

A oferta de cursos na perspectiva do acolhimento PLAc em todas as unidades de ensino público que apresentem demanda para tal é ação e positiva a adequação dos espaços escolares

e atendimento adequado a esses grupos de imigrantes e refugiados na capital do país. Ademais com a flexibilização de comprovação de proficiência em língua portuguesa (Portaria nº 16 de 3 de outubro/2018), item necessário aos estrangeiros que desejam naturalizar-se, a oferta desse idioma em cursos gratuitos em todas as UE (Unidades de Ensino) beneficiará aqueles que precisem desses certificados, mas não conseguiram o acesso a esses.

“4 – Acompanhar projetos interventivos por meio de estágio de estudantes do curso de Letras da Universidade de Brasília.

5 – Oferecer assessoria técnica a projetos de pesquisa relacionados ao Português como língua de Acolhimento, à formação de professores, à interculturalidade, ao plurilinguismo na escola e suas extensões.”

O acompanhamento relativo à implantação e promoção do ensino de PFOL na rede pública de ensino por equipes especializadas é também ação positiva quanto à adequação dos espaços públicos educacionais para o acolhimento a esses falantes de outras línguas. O reconhecimento a diversidade cultural e o plurilinguismo agregados à grande quantidade de aprendizes nas redes públicas de ensino requerem a ampliação de conhecimentos práticos e teóricos dessas comunidades. O fomento à pesquisa e o fornecimento de dados que a auxiliem são expressos em resultados que corroboram a importância do presente termo de cooperação técnica.

Por fim, a proposição dessa parceria entre as instituições, SEEDF e UNB, proporciona não apenas o compartilhamento de conhecimentos, mas possibilita a construção conjunta de novas ações que objetivem o acolhimento aos grupos mais vulneráveis de imigrantes e refugiados., conforme é possível constatar nos itens 6 e 7:

“6 – Gerar dados para conhecimento da realidade e para subsidiar políticas públicas.

7 – Fomentar pesquisas acadêmicas sobre a temática como subsídio para a construção e a consolidação de políticas voltadas ao acolhimento a imigrantes e refugiados na Região Integrada de Desenvolvimento do distrito Federal e Entorno – RIDE-DF.”

A exemplo dos documentos analisados na categoria projetos vigentes na SEEDF (Bem-vindos e O DF Colhe o Mundo), os quais apresentam dados quantitativos expressos em quadros

para justificar as ações propostas nos referidos projetos, o termo de cooperação técnica propõe exatamente a disponibilização de dados para fomento a ações futuras de acolhimento.

Desse modo, é possível afirmar que tal parceria possibilitará a expansão do atendimento das demandas de comunidade de falantes de outras línguas residentes no DF.

“As atividades a serem desenvolvidas pelo programa são as seguintes:

- Formação de professores;
- Aulas de Português como língua de acolhimento aos estudantes estrangeiros;
- Criação de projeto interventivos voltados ao ensino do Português como língua de acolhimento;
- Estágios supervisionados de estudantes de instituições superiores;
- Encaminhamento de imigrantes e refugiados às unidades escolares que possuem oferta do ensino de Português.”

(DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 5)

Dentre as ações elencadas anteriormente, destacamos o item “Criação de projetos interativos voltados ao ensino de Português como língua de acolhimento”, que por sua descrição engloba as propostas contidas nos projetos vigentes e analisados anteriormente. O acolhimento e acompanhamento pedagógico já são ações previstas tanto no projeto da CRE Taguatinga, quanto no projeto da CRE- Guará.

Sob a perspectiva das duas iniciativas, uma vez havendo parcerias cooperativas, aumentam as possibilidades de um mapeamento necessário com relação à demanda de aprendizes estrangeiros de português. A partir de dados fornecidos entre as UEs, os estudantes falantes de outras línguas podem ser encaminhados às escolas que ofertam cursos de português e que atendam suas necessidades.

A seguir, com base na análise documental, será condensada a informação para consulta e armazenagem, conforme defende Bardin (2010), em formato de um quadro (Quadro 2), com o objetivo de fornecer uma visão geral dos pontos principais que foram elencados e analisados nos três projetos vigentes:

Quadro 2 — Principais pontos elencados e analisados nos três projetos vigentes

Projetos	Público Alvo	Objetivo geral	Objetivo específico	Ações
A educação do DF abraça o mundo	82 estudantes nacionalidades diversas, matriculados nas escolas regulares CRET	Desenvolver ações de acolhimento ao aluno imigrante e refugiado com intuito de melhor inseri-lo no contexto escolar.	Fazer levantamento de alunos matriculados Encaminhar circular informando das visitas Elaborara calendário de atendimentos Produzir relatórios Ofertar atendimento pedagógico aos alunos	Fazer levantamento de alunos. Encaminhar circular. Elaborara calendário. Produzir relatório. Traduzir para a secretaria da escola documentos oficiais do aluno para a matrícula.
Bem-vindos ao Distrito Federal	O público alvo relaciona-se com imigrantes de diferentes nacionalidades, em situação de refúgio, residentes na cidade do Guará.	Ofertar acolhimento para imigrantes pelo ensino de português para pessoas em situação de migração e refúgio e formação de professores e comunidade escolar para atuar nessa especificidade.	Auxiliar necessidades comunicativas emergenciais das/os aprendentes (ensino d línguas sob a perspectiva da língua de Acolhimento); Desenvolver práticas e/ou materiais com ênfase no ensino comunicativo por meio da língua em uso. Desenvolver ações para conscientizar/sensibilizar as/os aprendentes sobre aspectos culturais brasileiros. Formar professores com habilidades para práticas e elaboração de materiais para este público alvo. Orientar ações de conscientização à comunidade escolar sobre aspectos culturais dos estrangeiros; Fornecer dados à SEEDF que permitam pesquisas para elaboração de políticas públicas educacionais que favoreçam a inserção dos imigrantes à educação e ao mundo do trabalho	Atendimento aos estudantes/comunidade de imigrantes na oferta de língua portuguesa como acolhimento. Atendimento à comunidade escolar das escolas que recebem estudantes imigrantes. Metodologia de treinamento do professor (a) do projeto pelo coordenador (a) e executor (a) do projeto pela SEEDF.

Projetos	Público Alvo	Objetivo geral	Objetivo específico	Ações
Termo de Cooperação e Plano de Trabalho	Imigrantes que chegam ao DF, estudantes estrangeiros da SEEDF e adultos imigrantes que precisam aperfeiçoar o português.	<p>Agregar instituições governamentais, internacionais e comunitárias na construção de política pública de acolhimento e proteção a pessoas imigrantes e refugiados que chegam ao DF.</p> <p>Promover cursos de língua portuguesa e projetos de intervenção inclusiva voltados ao acolhimento de pessoas refugiadas e imigrantes em situação de vulnerabilidade social e que necessitem desenvolver conhecimento linguístico-culturais com fins de inserção sociolaboral</p>	<p>Promover formação continuada a professores de Português e de Língua Estrangeiras modernas – LEM que já atendam imigrantes ou refugiados, assim como aos profissionais que já trabalham com esses componentes curriculares.</p> <p>Construir propostas curriculares de ensino de Português para estrangeiros como língua de acolhimento a imigrantes e refugiados.</p> <p>Ofertar cursos de Português para estrangeiros em unidades escolares da rede pública de ensino de acordo com as demandas específicas nas regiões administrativas.</p> <p>Acompanhar projetos interventivos por meio e estágios de estudantes do curso da Universidade de Brasília.</p> <p>Oferecer assessoria técnica a projetos de pesquisa relacionados ao Português como língua de Acolhimento, à formação de professores, à interculturalidade, ao plurilinguismo nas escolas e extensões.</p> <p>Gerar dados para conhecimento da realidade e para subsidiar políticas públicas.</p> <p>Fomentar pesquisas acadêmicas sobre a temática como subsídio para a construção e a consolidação de políticas públicas voltadas ao acolhimento a imigrantes e refugiados no DF.</p>	<p>Formação de professores.</p> <p>Aulas de Português como língua de acolhimento aos estudantes estrangeiros.</p> <p>Criação de projetos interventivos voltados ao ensino do Português como língua de acolhimento.</p> <p>Estágios supervisionados de estudantes de instituições superiores.</p> <p>Encaminhamento de imigrantes e refugiados às unidades escolares que possuem oferta do ensino de Português.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

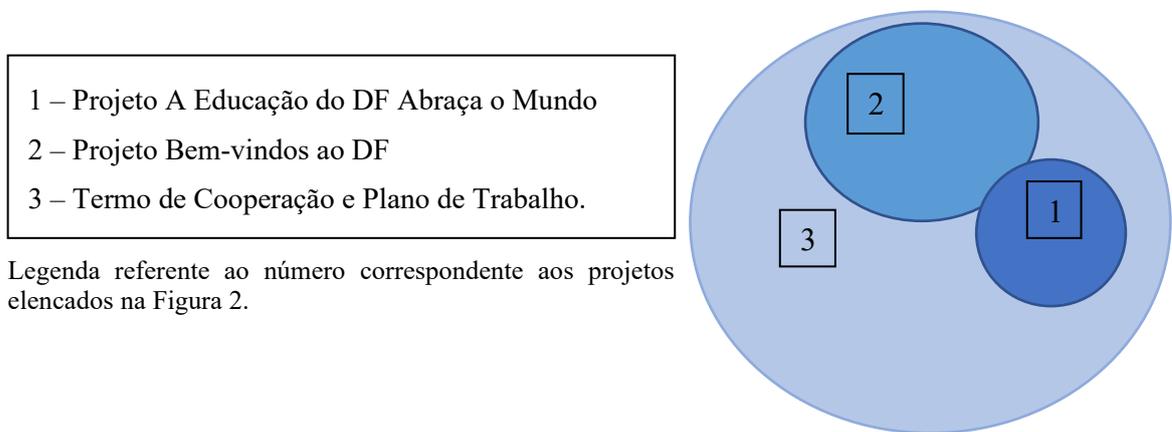
Após análise comparativa realizada acerca dos projetos, percebeu-se que eles possuem pontos em comum.

Partindo do item *público alvo*, é possível citar que os três apontam a necessidade de atendimento aos alunos estrangeiros matriculados na rede pública. Os mesmos projetos também preveem, de forma nítida, a formação de professores e a adequação dos espaços pedagógicos para uma melhor recepção do público constituído por alunos estrangeiros.

Ao tomar como base os itens propostos como ações e objetivos, constata-se que - além do público alvo - fica perceptível que os projetos - como conjunto maior - contém outros dois conjuntos menores.

Para melhor visualização, apresentamos um esquema ilustrativo a seguir:

Figura 3 — Abrangência de projetos



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

De acordo com os dados fornecidos em cada projeto e dispostos em quadro apresentado (ver quadro nº 2) podemos observar o fato de que os projetos se completam e também estão contidos um no outro. Os dados dispostos em quadro comparativo demonstram, por exemplo, que, apesar de terem público alvo distinto, o termo de cooperação técnica contempla os alunos matriculados na CRE Guará e os alunos da CRE Taguatinga. O Termo de Cooperação apresenta maior amplitude, porque propõe ação para todos os estrangeiros imigrantes e refugiados matriculados ou não nas escolas do DF. Enquanto o projeto “A Educação do DF Abraça o Mundo” é representado no esquema de menor tamanho, pois esse prevê número menor de ações voltadas ao acolhimento, inclusive o ensino de PLAc. Mesmo sem objetivar tal ação, os 82 aprendizes elencados como quantitativo a ser contemplado no projeto estão inseridos na previsão de acolhimento linguístico a que se propõe o Termo de Parceria e Plano de Trabalho.

O projeto “Bem-vindos ao Distrito Federal”, por sua vez, é representado no esquema com abrangência um pouco maior que o projeto “A Educação do DF Abraça o Mundo”, ambos contidos no Termo de Cooperação e no Plano de Trabalho.

O fato é que o projeto “Bem-vindos ao DF” propõe aulas de PLAc e a parceria com a UnB. O projeto “Bem-vindos ao DF” conta por parte dessa instituição, a UnB, a formação necessária para capacitar o professor executor do projeto. Após capacitação, o professor em questão poderá atender à demanda dos imigrantes e refugiados matriculados nas escolas que pertencem à CRE do Guará e mais 3 RAs (Taguatinga, Núcleo Bandeirantes e Cidade Estrutural como descrito no texto do projeto). Obviamente a RA do Guará está inserida no contexto de todas as RAs a serem atendidas com a formalização do Termo de Cooperação entre a SEEDF e a UnB.

4 CONCLUSÃO

Ao longo da história do Brasil, há movimentos de diferentes fluxos migratórios oriundos de diversas partes do mundo. Contudo, apesar desse histórico, estudos efetuados sob diferentes óticas mostram que alguns setores da sociedade ainda demonstram despreparo no que se refere à recepção e acolhimento de alguns grupos.

No caso desta pesquisa, foi constatado que, no movimento migratório mais recente, há evidências de que - dentre as demandas apresentadas por estes grupos - o aprendizado do idioma nacional apresenta-se como a maior delas. De acordo com Amado (2013), o Estado brasileiro não demonstrou preocupação em ofertar o acolhimento linguístico-cultural a essas pessoas até o presente momento. Embora, do ponto de vista legal, haja uma garantia de acesso igualitário de estrangeiros à saúde, à educação e ao trabalho, a lacuna linguística (ANDRADE, 2009) permanece e, a depender do grupo, pode se tornar um aspecto desfavorável a essa comunidade falantes de outras línguas-culturas o acesso a esses pelos grupos de falantes de outras línguas.

A cidade de Brasília devido à presença de embaixadas e de outras representações internacionais abriga instituições estrangeiras e multinacionais de diferentes partes do mundo. Além disso conforme mostraram pesquisas anteriores, entre os falantes de outras línguas, há grupos indígenas aos quais são garantidos os direitos básicos como saúde, educação e trabalho, como consta na Lei nº 13.445/2017 (art. 3º, inciso XI). No entanto, os espaços públicos não estão preparados para atender adequadamente esta parcela importante de brasileiros falantes de outras línguas que atendem a esses interesses não estão preparadas para atender adequadamente esta parcela de falantes de outras línguas.

Algumas pesquisas citadas no decorrer deste estudo mostram que a oferta de ensino se estrutura para um atendimento de forma homogeneizada, partindo do princípio de que todos são falantes de português

Andrade (2009) mostrou a presença de grupos de estudantes estrangeiros nas escolas públicas e elencou uma série de dificuldades enfrentadas por estes grupos para acompanhar as aulas no ensino regular.

No decorrer da dissertação, procurei mostrar a urgência em haver formação e adequação das unidades públicas de ensino tendo em vista o número expressivo e crescente de estudantes estrangeiros matriculados nas escolas públicas do Distrito Federal.

Para realizar análise de possíveis ações a respeito da promoção da modalidade de PLAc na rede pública de ensino, optei por fazer um levantamento e análise de documentos que, ainda que de forma indireta, abordassem propostas que pudessem se relacionar ao ensino de PLAc. Para isso, decidi por dividir os documentos em categorias.

Leis e portarias: houve avanço com relação aos direitos de imigrantes e refugiados. A partir da lei, a esse grupo de estrangeiros, há maior garantia de acesso aos mesmos direitos que os brasileiros têm, tais como saúde, educação e trabalho. Porém o acesso a esses direitos é dificultado pela lacuna do conhecimento do português apresentada pelos estrangeiros e pelo despreparo dos agentes públicos em acolhê-los. Já a portaria interministerial flexibilizou a comprovação de proficiência em língua portuguesa, este fato aumentou a possibilidade de obterem a naturalização. Por outro lado, a flexibilização não coincidiu com a oferta de tal modalidade de ensino pelo Estado.

Bases curriculares e diretrizes pedagógicas: o texto da BNCC para Língua Portuguesa reconhece a existência de falantes de outras línguas e a diversidade cultural e linguística de povos diferentes no contexto da escola pública. Apesar de tal reconhecimento, não se inclui em seu texto nenhuma proposta de componente curricular que atenda às demandas linguísticas desses grupos. As Diretrizes pedagógicas para os CILs em seu texto apresenta função social que prioriza o atendimento às demandas das comunidades onde as unidades dos CILs estão instaladas. Em contrapartida e apesar dos números de estrangeiros existentes naquelas RAs, as Diretrizes Pedagógicas para os CILs não propõem a oferta de modalidade de ensino de português a falantes de outras línguas. Em suma, os CILs preveem a oferta de idiomas estrangeiros a brasileiros, mas não propõe a oferta do idioma nacional para estrangeiros.

O que ficou evidenciado nos documentos categorizados como coadjuvantes é que estes documentos não mencionam diretamente propostas de oferta de PFOL e isto pode ser um reflexo da falta de políticas públicas para o atendimento de falantes de outras línguas, necessitados de tal modalidade de ensino. A BNCC referente à língua Portuguesa e as Diretrizes pedagógicas relacionam-se, ainda que indiretamente, ao que é proposto nos projetos vigentes que acolhem os imigrantes e refugiados no âmbito da SEEDF.

As escolas de ensino regular que ofertam aulas de português seguem o que preconiza a BNCC no que concerne ao ensino de língua portuguesa, da mesma forma que o proposto no projeto “A Educação do DF Abraça o Mundo” ambos registros apenas propõem o acompanhamento aos alunos estrangeiros nessas escolas de ensino regular, porém não detalhando as estratégias adotadas para tal.

Já as Diretrizes pedagógicas para os CILs estão inseridas no contexto do projeto Bem-vindos ao DF, pois ofertam o ensino de PLAc naquele centro de línguas. Esta ação ampara-se na prerrogativa da função social dos CILs, proposta em suas diretrizes pedagógicas, pois atende a demanda de estudantes oriundos daquela Coordenação de ensino e moradores da mesma RA. Destaca-se que, apesar de atender à demanda social da cidade abrangida pela unidade do CIL Guará, o projeto “Bem-vindos ao DF” não consta no texto das diretrizes pedagógicas para os CILs.

Concernente ao projeto “A Educação do DF Abraça o Mundo: A realidade dos alunos estrangeiros matriculados nas escolas públicas da regional de Taguatinga”, destaca-se a proposta de ação que visa ampliar o acolhimento e acompanhamento pedagógico à família dos estudantes estrangeiros.

Barbosa e São Bernardo (2014) afirmam que há inadequação dos espaços pedagógicos relativos ao acolhimento de aprendizes estrangeiros nas escolas públicas de Brasília. Dessa forma, a ação proposta pelo projeto “O DF Acolhe o Mundo”, que visa ao acompanhamento de alunos e familiares ao intermediar e auxiliar a comunicação entre os envolvidos, pode ser considerada como uma ação positiva. O que pode ser questionado é a forma como é proposto tal acompanhamento, uma vez que as ações para o acompanhamento pedagógico centram-se mais em aspectos burocráticos do que em atividades efetivas voltadas aos alunos estrangeiros. Um exemplo disso evidencia-se na elaboração de relatórios e na organização de calendários de atendimento, quando poderia especificar estratégias de ação em prol dos educandos estrangeiros e seus familiares realmente ocorreriam.

Desse modo, entende-se que uma ação efetiva por parte dos executores do projeto seria a solicitação de atividade de formação de equipe especializada para tal. No entanto, tal aspecto não é elencado aos objetivos do projeto.

Em relação ao projeto “Bem-vindos ao DF”, consta-se que o projeto prioriza o acolhimento aos educandos matriculados nas escolas de ensino regular atendidas pela coordenação de ensino do Guará (CRE – Guará). Isso evidencia na ação proposta ao acolhimento aos aprendizes estrangeiros matriculados nas escolas regulares por meio de um acompanhamento pedagógico.

De acordo com o texto, tal ação se daria por parte do docente executor do projeto passaria por formação específica de equipe especializada que no caso seria a equipe que vem atuando junto a coordenação do projeto de pesquisa ProAcolher (UnB).

Outra ação proposta pelo projeto é a oferta de aulas de Português na perspectiva de acolhimento PLAc.

As aulas de PLAc a serem ofertadas atenderiam os estudantes matriculados e a comunidade de estrangeiros que necessitassem de tal modalidade de ensino. O docente a ministrar as aulas também o faria de acordo com moldes das aulas vigentes do projeto ProAcolher. Os autores do projeto justificam a parceria com o ProAcolher como base no fato da não-existência de orientações pedagógicas da própria SEEDF para o atendimento dessa modalidade de ensino. Desse modo, a proposta dessa ação reconhece não só as demandas existentes dos alunos, mas também a dificuldade, por parte da coordenação pedagógica da SEEDF em atender e ofertar aulas de PLAc; desse modo, pode-se concluir que a parceria entre projeto ProAcolher e a equipe da CRE – Guará foi bem-sucedida.

Assim, conclui-se que as propostas oriundas no projeto “Bem-vindos ao DF”, no que se refere a ações voltadas ao acolhimento a estudantes e refugiados, são adequadas. Contudo há dificuldades de execução, em virtude do número restrito de executores e, conseqüentemente, à limitação no quantitativo de pessoas estrangeiras a serem atendidas no projeto.

Outro aspecto que merece ser registrado como positivo é que cada instituição pode e deve contribuir para o acolhimento aos estrangeiros da maneira que lhe é possível. Registre-se também como fator positivo de que tais ações mostram que a secretaria de educação dispõe de condições física e material para realizar o acolhimento necessário aos grupos de estrangeiros que vivem em todas as RAs do DF.

Além desses fatores, cabe ressaltar que a oferta de aula de PLAc pode e deve ser concretizada nos próprios CILs, uma vez que se trata de uma ação específica voltada para o ensino de idiomas em Brasília.

As lacunas acerca de orientações pedagógicas às escolas com vistas à recepção adequada aos grupos de estrangeiros poderão ser supridas a partir da parceria prevista no termo de cooperação. As cláusulas que constam no termo elencam as responsabilidades dos partícipes e entre elas está a responsabilidade em disponibilizar dados para a produção de documentos que auxiliem na promoção de políticas públicas.

Finalmente, ressalte-se que tais mudanças devam emergir primeiramente dos ambientes escolares com a conscientização do grupo de docentes e gestores públicos, dentro do princípio defendido por Freire (1996) quando afirma que: “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua

prática.”(FREIRE,1996). Desse modo, espera-se que os grupos envolvidos e os executores dos projetos sigam realizando, de forma efetiva, as ações enumeradas.

Espera-se que estudos futuros possam verificar a eficácia das atividades propostas por meio das ações que efetivamente foram executadas na prática cotidiana da escola.

REFERÊNCIAS

ACNUR. **Perfil socioeconômico dos refugiados no Brasil**: subsídios para elaboração de políticas. Curitiba, PR: [s.n.], 2019. v. 2. Disponível em:

<https://www.acnur.org/portugues/wpcontent/uploads/2019/06/Resumo-Executivo-Versa%CC%83o-Final-Alterada.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. *In*: LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (orgs). **Rosae**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias. Salvador, BA: EDUFBA, 2012a. p. 723–8.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Fundamentos de abordagem e formação em PLE e em outras línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. História política e ética na formação de professores de línguas. *In*: REIS, S. **Histórias, política e ética na área profissional da linguagem**. Londrina, PR: Eduel, 2017.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; LOMBELLO, L. C. (org.). **Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros**. Campinas, SP: Pontes, 1992.

AMADO, Roseane de Sá. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista SIPLE**, v. 4, 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: 2 dez. 2019.

AMADO, Roseane de Sá. Português como língua de acolhimento para imigrantes e refugiados na cidade de São Paulo: políticas e práticas. *In*: GOROVITZ, S.; GOMES, D. M. **Fronteiras linguísticas em contextos migratórios**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2019.

ANÇÃ, Maria Helena. Língua portuguesa e imigração: entre língua de acolhimento e língua de afastamento. *In*: ENDIPE (ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO), 13., 2006, Recife. **Atas** [...]. Recife, PR, Brasil, 2006. s/ p. Versão em CD-ROM.

ANÇÃ, Maria Helena. Português: língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA E SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ÁFRICA E TIMOR. Lisboa. **Anais** [...], Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2003. p. 1–6.

ANDRADE, Marilena Somavilla Bomfim de. **Retrato da realidade escolar de alunos estrangeiros matriculados em escolas públicas do Distrito Federal**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília, DF, 2009.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. Português como língua de acolhimento para a inserção linguística e laboral de imigrantes. *In*: GOROVITZ, Sabine.; GOMES, Dionei Moreira. **Fronteiras linguísticas em contextos migratórios**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2019.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção.; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. Acolhimento e escolarização de imigrantes no ensino básico de Brasília (Distrito Federal): perspectivas e ações. *In*: FIGUEIREDO, José Quaresma de.; SIMÕES, Darcília. **Contribuições da Linguística Aplicada para a Educação Básica**. Campinas, SP: Pontes, 2018.

BARBOSA, Lúcia Maria Assunção.; SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. Língua de acolhimento. *In*: CAVALCANTI, Leonardo *et al.* (org.). **Dicionário crítico de migrações internacionais**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2017. p. 434–7.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção.; SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. Português para refugiados: especificidades para acolhimento e inserção. *In*: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Metodologia de/em Linguística Aplicada para o ensino aprendizado de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

BARBOSA, Lúcia Maria Assunção.; SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. The role of language in social integration of refugees. *In*: GOROVITZ, S.; MOZILLO, I. **Language contact: mobility, borders and urbanization**. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2015.

BARDIN, Lawrence. **Análise de do conteúdo**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2010.

BRASIL. **Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília, DF: MEC, 2007. Cadernos SECAD/MEC.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Pcn+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de Políticas Públicas. *In*: **Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006.

BRAYNER, Thais Nogueira. **É terra indígena porque é sagrada: Santuário dos Pajés – Brasília/DF**. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

CAVALCANTI, Leonardo.; OLIVEIRA, Tadeu.; MACEDO, Marília de. **Relatório anual 2018: migrações e mercado de trabalho no Brasil**. Brasília, DF: OBMigra, 2018. Série Migrações. Disponível em: <http://obmigra.mte.gov.br/index.php/relatorio-anual>. Acesso em: 23 nov. 2020.

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

CODEPLAN. **População indígena: um primeiro olhar sobre o fenômeno do índio urbano na área metropolitana de Brasília**. Brasília, DF: Diretoria de Estudos e Políticas Sociais, 2015.

COURY, Paula; ROVERY, Julia. O idioma como facilitador do processo de integração de refugiados e imigrantes: a experiência do Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH). **Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania**, v. 12, n. 12, 2017. Brasília, DF: Instituto Migrações e Direitos Humanos. Disponível em: http://www.migrante.org.br/components/com_booklibrary/ebooks/FINAL%2022dez17_IMDH-CadDeb12_nr2.pdf. Acesso em: 6 dez. 2019.

DAMASCO, Denise Gisele de Britto. Uma proposta de periodização do ensino de línguas estrangeiras no Distrito Federal: 1959–2012. **Histórico do Ensino de Línguas no Brasil**, ano 6, n. 6, 1/2012. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-6-no-6-12012/202-uma-propostade-periodizacao-do-en-sino-de-linguas-estrangeiras-no-distrito-federal-1959-2012>. Acesso em: 10 dez. 2019.

DAMASCO, Denise Gisele de Britto; WELLER, Wivian. Centros interescolares de línguas no Distrito Federal: uma experiência singular no Brasil. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 4, n. 2, p. 43–53, maio 2017. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/239>. Acesso em: 16 jan. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta pedagógica do centro educacional Gisno**. Brasília, DF: Secretaria de Estado de educação, 2019. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2018/07/pp_ced_gisno_plano_piloto-1.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61, 8 dez. 2011.

KRAMSCH, Claire. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LAKATUS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2003.

LEO, Cláudia Cruz.; MORAND, Marybeth.; FEITOSA, Vinícius. **Construindo comunidades de prática para refugiados urbanos**. Brasília, DF: ACNUR/PDES, 2015. Relatório da Mesa Redonda do Brasil. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wpcontent/uploads/2018/02/Construindo-Comunidades-de-Pr%C3%A1tica-para-Refugiados-Urbanos_ACNUR-2015.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NASCIMENTO, Daniela Lobato do. **Índios no Distrito Federal?: a educação de crianças indígenas na capital do país**. 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32506>. Acesso em: 12 dez. 2019.

PENHAVEL, Pedro. Urbanização capitalista e resistência indígena no Brasil: o caso do Santuário dos Pajés. **Confluenze (Rivista di Studi Iberoamericani)**, Bologna, v. 6, n. 2, p. 201–20, 2014.

PEREIRA, Brenda Barbosa; LOPES, Cristiane Rosa. Diretrizes educacionais para o ensino de língua inglesa na educação básica: desafios e possibilidades. *In*: SEMANA DE LÍNGUAS E LITERATURAS DO CAMPUS, 3., 2017, Campos Belos. **Anais [...]**, Campos Belos, GO: UEG, 2017. p. 17–34.

PRODANOV, Cleber Cristiano.; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

SANT'ANA, Juscelino da Silva. O cisne e o patinho feio: esperança e retrocesso na história de um centro público de línguas. **Revista HELB**, ano 4, n. 4, 1/2010.

SANTANA, Renato. Construtoras avançam sobre Terra indígena Bananal com tratores, gás de pimenta e apoio estatal. *In*: CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO – CIMI. **Relatório: violência contra os povos indígenas no Brasil: dados de 2011**. Brasília DF, 2011. Disponível em: https://cimi.org.br/pub/relatorio/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2011-Cimi.pdf. Acesso em: 23 nov. 2020.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. São Paulo: UNICAMP, 2006.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage learning, 2014.

SILVA, E. S. C. Sem território, sem educação: a política de demarcação de terras e os impactos na educação escolar indígena. *In*: RAMS (Reunião de Antropologia de Mato Grosso do Sul), 7., 2019, Campo Grande. **Anais [...]**, Campo Grande, MS: UFMS, 2019. p. 296–305.

SOARES, Gabriel Ozório de Almeida. Uma breve história contemporânea do Santuário dos Pajés. **Palavra Insurgente**, 21 out. 2011. Disponível em: <http://palavrainsurgente.blogspot.com/2011/10/uma-brev-historiaetnica-contemporanea.html>. Acesso em: 2 fev. 2020.

SONAI, Sabrina Aglae. **Representações sociais de professores sobre o ingresso de imigrantes nas escolas públicas do Distrito Federal**. 2019. 139 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36040>. Acesso em: 23 nov. 2020.

UETI, Luhema Santos. O gênero carta de pedido de conselhos nos LDS de PFOL. *In*: GIL, B. D.; AMADO, R. S. (org.). **Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas**. São Paulo: Paulistana, 2012. p. 13–20.

ZANELLA, Liame Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis, SC: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013. 134 p.

ANEXO A — ACORDO SANTUÁRIO

<http://www.mpf.mp.br/regiao1/sala-de-imprensa/docs/AcordoSanturioSagradosPaajs.pdf>

ANEXO A — AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA EAPE



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO



Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação – EAPE

Memorando Nº 317/2019 – EAPE

Brasília, 10 de outubro de 2019.

Para: **Coordenação Regional de Ensino da Ceilândia**

Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Senhor(a) Diretor(a),

Encaminhamos autorização de solicitação de pesquisa de **MARIA APARECIDA NEVES DA SILVA**, estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET da Universidade de Brasília.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola e aos professores dar-se-á por autorização expressa do Gestor da Unidade de Ensino e assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** pelos participantes da pesquisa maiores de idade, conforme Resolução nº 12/2009 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, em consonância com os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012.

Atenciosamente,

André Lúcio Bento
Mat. 39.451-3 - Chefe

SED/EAPE
CÓDIGO Nº 3.04/01/19
André Lúcio Bento

ANDRÉ LÚCIO BENTO

Subsecretário

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE

ANEXO B — PLANILHA MATRÍCULAS INDÍGENAS 2019

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO
DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS



**MATRÍCULAS POR COR/RAÇA (INDÍGENA), REDE E ETAPA/MODALIDADE DE ENSINO
EDUCACENSO 2019**

COD_REDE	REDE	EDUCAÇÃO INFANTIL			ENSINO FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL				EJA	EDUCAÇÃO ESPECIAL	TOTAL
		CRÉCHE	PRÉ-ESCOLA	TOTAL	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	TOTAL		TÉCNICO	INTEGRADO AO MÉDIO	INTEGRADO À EJA	FC			
1	REDE FEDERAL					2	2	3	10	2	12				17
2	REDE PÚBLICA		20	20	134	139	273	73	30	1	32		72	1	471
3	REDE PARTICULAR CONVENIADA	14	7	21											21
4	REDE PARTICULAR	4	16	20	32	33	65	29	8	1	10		1		125
5	REDE PÚBLICA ESTADUAL NÃO VINCULADA				166	177	343	1	1		54		73		638
	Total geral	18	43	61	166	177	343	106	48	4	177	1	73	1	638

ANEXO C — PLANILHA MATRÍCULAS REDE PÚBLICA DF 2018



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO
DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

MATRÍCULAS DE ESTRANGEIROS POR REDE, PAÍS E ETAPA/MODALIDADE DE ENSINO
EDUCAÇÃO 2018

COD_REDE	REDE	PAÍS	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL				EJA	EDUCAÇÃO ESPECIAL	TOTAL
			CRIANÇA	PRÉ-ESCOLA	TOTAL	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS		TOTAL	TÉCNICO	INTEGRADO AO MÉDIO	INTEGRADO A EJA			
1	REDE FEDERAL	ANGOLA													4
		ARGENTINA													2
		BOLÍVIA (ESTADO PLURINACIONAL DA)													1
		CAMARÕES													1
		CHILE													1
		CUBA													1
		ESPANHA													1
		JAPÃO													1
		PARAGUAI													1
		PERU													1
		REINO UNIDO DA GRÃ-BREITANHA E IRLANDA DO NORTE													1
		SÉRVIA													1
		VENEZUELA													1
1	Total														19
2	REDE PÚBLICA	ÁFRICA DO SUL				3	3	3	4	4	12				4
		ALEMANHA				1	1	1							4
		ANGOLA				3	1	4	3	2					4
		ARÁBIA SAUDITA				1	1	2							3
		ARGENTINA				1	1	2							3
		AUSTRÁLIA				1	1	2							3
		BANGLADESH				1	1	2							3
		BELGICA				1	1	2							3
		BOLÍVIA (ESTADO PLURINACIONAL DA)				1	1	2							3
		CABO VERDE				1	1	2							3
		CAMARÕES				1	1	2							3
		CANADÁ				1	1	2							3
		CHILE				1	1	2							3
		CHINA				1	1	2							3
		COLÔMBIA				3	1	4	1						5
		CONGO				6	16	22	5	31					42
		COREIA DO NORTE				4	4	8							8
		COREIA DO SUL				1	1	2							3
		COSTA DO MARFIM				1	1	2							3
		CUBA				2	2	4							4
		EGITO				1	1	2							3
		EQUADOR				1	1	2							3
		ESPANHA				1	12	13							16
		ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA				14	8	22	6	28					34
		ETIÓPIA				1	1	2							3
		FILIPINAS				1	1	2							3
		FRANÇA				1	1	2							3
		GANA				2	6	8							10
		GRÉCIA				1	1	2							3
		GUATAMÁ				1	1	2							3
		GUINÉ				1	1	2							3
		GUINÉ-BISSAU				1	1	2							3
		GUINÉ EQUATORIAL				1	1	2							3
		HAITI				3	5	8							11
		HOLANDA				1	1	2							3
		HONDURAS				1	1	2							3
		IRÃ (REPÚBLICA ISLÂMICA DO)				1	1	2							3
		IRAQUE				2	2	4							4
		IRLÂNDIA				4	4	8							8
		ÍTALIA				1	1	2							3
		JAMAICA				1	1	2							3

COD_REDE	REDE	PAIS	EDUCAÇÃO INFANTIL			ENSINO FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO				EDUCAÇÃO PROFISSIONAL				EJA	EDUCAÇÃO ESPECIAL	TOTAL
			CRECHE	PRÉ-ESCOLA	TOTAL	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	TOTAL	TÉCNICO	INTEGRADO AO MÉDIO	INTEGRADO À EJA	FIC	TOTAL						
		JAPÃO		1	1	13	12	25	8								34		
		JORDÂNIA							2								2		
		KUWAIT				2	1	1								1			
		LIBIA		1	1											1			
		MARROCOS		1	1										3	3			
		MEXICO		1	1										1	2			
		NIGERIA		4	4	9	3	12								16			
		NORUEGA													1	1			
		PAQUISTÃO		1	1	4	6	10	1							12			
		PARAGUAI		4	4	10	5	15	2							21			
		PERU		4	4	7	6	15	1							21			
		PORTUGAL		2	2	7	6	15	1							18			
		REINO UNIDO DA GRÃ BREITANHA E IRLANDA DO NORTE				2	2	2	1							3			
		REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DO CONGO				2	2	4	5							13			
		REPÚBLICA DOMINICANA					4	4								4			
		RUSSIA				1	1	1								1			
		SIRIA		2	2	5	3	8	3							14			
		SUIÇA		1	1	3		3								4			
		TOGO		1	1											1			
		TURQUIA		1	1	1	1	1								1			
		UCRÂNIA		1	1	1	1	1								2			
		URUGUAI				1	1	2								2			
		VENEZUELA		5	5	7	3	10	1							17			
		VIETNÃ		1	1	45	176	112	288	61	9					460			
2 Tot#		BOLÍVIA (ESTADO PLURINACIONAL DA)		1	1											1			
3		COLÔMBIA		1	1											1			
		ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA		3	3											3			
		FRANÇA		1	1	1	1	1								1			
		IRLANDA		1	1											1			
		PARAGUAI		1	1	1	1	1								1			
		TOGO		1	1	1	1	1								1			
3 Tot#				6	1	9										9			
4		ÁFRICA DO SUL		1	1	2	1	3								3			
		ALEMANHA		8	6	14	14	21	13							48			
		ANGOLA		2	2	8	8	16	2	1						21			
		ARÁBIA SAUDITA														2			
		ARGÉLIA		2	2	1	2	3	3							4			
		ARGENTINA		2	7	9	10	14	4							29			
		AUSTRÁLIA		3	1	4	2	2	2							8			
		ÁUSTRIA														1			
		AZERBAIJÃO		1	1	1	1	1	1							1			
		BÉLGICA		1	1	2	5	1	6	2						3			
		BENIN		2	1	3	6	1	7							10			
		BOLÍVIA (ESTADO PLURINACIONAL DA)				2	5	7	1	2						11			
		BOTSUANA				1	1	1								1			
		BULGÁRIA		1	1	1	1	1	1							1			
		BURQUINA FASO		1	1	1	2	3	2							6			
		BURUNDI		2	2	3	3	3								5			
		CAMARÕES														1			
		CANADÁ		3	3	9	4	13	3							19			
		CATAR				1	1	1								1			
		CAZAQUISTÃO		1	1	1	2	1	2							3			
		CHILE		3	1	4	7	5	12	1						17			
		CHINA		3	3	6	5	5	10	4						20			
		CINGAPURA														1			
		COLÔMBIA		1	3	4	6	10	16	3						23			
		COREIA DO NORTE														1			
		COREIA DO SUL		1	1	2	1	3	1							5			
		COSTA DO MARFIM		1	2	3	1	2	4							9			
		COSTA RICA		3	3	3	3	3	3							6			

