



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**

**INSTITUTO DE LETRAS – IL**

**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA PGLA – UnB**

**ELIANI DE MORAES SANTOS**

**Acolhimento de imigrantes no ensino público do Distrito Federal sob a  
perspectiva de professores de Português**

Brasília, DF

2022

ELIANI DE MORAES SANTOS

**Acolhimento de imigrantes no ensino público do Distrito Federal sob a perspectiva de professores de Português**

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

**Área de concentração:** Práticas e teorias no ensino-aprendizagem de línguas.

**Linha de Pesquisa:** Processos formativos de professores e aprendizes de línguas.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa.

Brasília, DF

2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

dM828a de Moraes Santos, Eliani  
Acolhimento de imigrantes no ensino público do Distrito Federal sob a perspectiva de professores de Português / Eliani de Moraes Santos; orientador Lúcia Maria de Assunção Barbosa. -- Brasília, 2022.  
116 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, 2022.

1. Linguística Aplicada. 2. Português de Acolhimento. 3. Secretaria de Educação do Distrito Federal. 4. Formação de Professores. 5. Imigração. I. Maria de Assunção Barbosa, Lúcia, orient. II. Título.

ELIANI DE MORAES SANTOS

**Acolhimento de imigrantes no ensino público do Distrito Federal sob a perspectiva de professores de Português**

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

**Área de concentração:** Práticas e teorias no ensino-aprendizagem de línguas.

**Linha de Pesquisa:** Processos formativos de professores e aprendizes de línguas.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa.

Defendida e aprovada em: 3 de junho de 2022.

**Banca examinadora formada por:**

---

Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa – UnB (orientadora)

---

Dra. Fidel Armando Cañas Chavez – UnB (membro interno)

---

Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz – UFMG (membro externo)

---

Dr. Lúcia de Fátima Santos – UnB (membro suplente)

Brasília, DF

2022

O presente trabalho foi realizado com apoio da  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de  
Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de  
Financiamento 001.

Dedico esta pesquisa a todos professores e a todas as professoras que atuam na rede pública de ensino e que buscam entregar o melhor trabalho no acolhimento de imigrantes. Dedico aos imigrantes que chegam ao Brasil em busca de uma vida melhor. Dedico ao meu pai, à minha mãe, à minha irmã e ao meu marido por me apoiarem intensamente em minha caminhada de pesquisa. A estes, toda a minha gratidão.

## AGRADECIMENTOS

### Agradeço a Deus

Agradeço aos meus pais, à minha irmã e aos meus sobrinhos, que sempre estiveram ao meu lado para aprimorar meus conhecimentos, incentivando, apoiando e vibrando por cada pequena ou grande conquista minha. Gratidão pelo amor e pelo carinho que me deram nesse ciclo do mestrado.

Agradeço ao meu marido, que foi meu porto seguro nos momentos em que achei que não fosse conseguir alcançar um determinado objetivo ou uma determinada meta. Obrigada por acreditar em mim e me incentivar a alçar novos voos em busca da realização dos meus sonhos.

Agradeço à Maria Aparecida Neves da Silva, a Cida, que esteve ao meu lado me motivando como uma perfeita *coach*, trazendo reflexões sobre minha pesquisa e fazendo com que eu ampliasse minha visão sobre diferentes perspectivas de estudo.

Agradeço aos colegas de mestrado que trouxeram para essa caminhada alegria, solidariedade e novos conhecimentos. Aqui destaco também Ana Lúcia Morais, que foi um anjo em minha vida, me auxiliando na Plataforma Brasil para que meu projeto fosse aprovado e eu pudesse executar a coleta de dados.

Agradeço ao professor Fidel Armando Cañas, que teve a sensibilidade de me motivar e apoiar quando estava cansada, me resgatando novamente para a pesquisa.

Agradeço ao Marcelo Carmozini, que foi meu colega de universidade, depois meu professor de inglês e agora é colega de pós-graduação, o qual me ensinou o pensar crítico sobre os assuntos relacionados à política linguística pública.

Agradeço à Aline Simo Ferreira por acreditar em mim e me apoiar em meu aperfeiçoamento acadêmico.

Agradeço à Vila Internacional por me convidar para ser coordenadora do Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em especial à escola que me acolheu e me recebeu com muito carinho para que pudesse realizar a pesquisa, e às professoras da escola que estiveram comigo na coleta de dados, mostrando-se abertas e dispostas a colaborar para que o estudo pudesse trazer mudanças na comunidade escolar.

Agradeço à equipe administrativa do PGLA-UnB, que sempre me tratou com muito respeito e muita paciência.

Agradeço aos professores e às professoras do PGLA-UnB, que tanto contribuíram para meu desenvolvimento no mestrado, em especial ao Professor Dr. Fidel Armando Cañas e à Professora Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade, que me orientaram junto com a Professora Dra. Lúcia Barbosa em minha qualificação, de modo que minha pesquisa ficasse mais consistente e crítica.

Agradeço à Capes, uma vez que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Gratidão, esse auxílio foi essencial para minha subsistência.

À minha querida orientadora, Professora Dra. Lúcia Barbosa, por todas as recomendações e todos os conselhos para o bom andamento da pesquisa e para meu desenvolvimento pessoal. Gratidão pelo privilégio de ser orientada pela idealizadora do Português como Língua de Acolhimento no Brasil. Agradeço a oportunidade de aprendizados e de acolhimento.

Gratidão pela maravilhosa experiência de vida.

[...] ninguém tem mais direito do que outro a estar num determinado lugar da Terra. (KANT, 1990, p. 147).

## RESUMO

Devido a situações políticas e econômicas que perpassam por países próximos e distantes do território brasileiro, os imigrantes de crise adentraram no Brasil, proporcionando para os professores da rede pública de ensino do Distrito Federal um contexto especial dentro da sala de aula: estudantes falantes de português como língua materna e estudantes falantes de outras línguas juntos. Dessa forma, a língua, que é um dos meios de comunicação, por vezes, pode ser mal interpretada e não atingir todos os estudantes. Considerando-se a sala de aula de Português com estudantes de língua materna portuguesa e estudantes de língua materna diferente da língua portuguesa, esta dissertação objetivou responder: (a) quais seriam as possíveis dificuldades identificadas pelos professores participantes da pesquisa quanto às práticas pedagógicas?; (b) há, por parte da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (a escola em que as professoras participantes de pesquisa exercem a docência), alguma formação adequada ao acolhimento e as especificidades apresentadas pelo estudantes imigrantes? Procedeu-se à metodologia de pesquisa qualitativa amparada pela ética em pesquisa, utilizando o instrumento formulário eletrônico, o qual foi respondido por três professoras de Português em agosto de 2021. O formulário apresentava questões abertas e fechadas e abordava temas relativos à fragilidade no acolhimento dos estudantes dentro das escolas, às ações pedagógicas de acolhimento dos docentes e acolhimento dos estudantes de acordo com o PLAc. Como resultado, notou-se a urgência de políticas linguísticas públicas para a apropriada recepção de imigrantes no contexto escolar e de apoio formativo pedagógico em PLAc para os professores escolares. Foi assinalada pelas professoras a barreira linguística, evidenciada por meio de problemas de comunicação com os estudantes na sala de aula e entre os colegas. As docentes também destacaram mudanças nas práticas dentro da sala de aula para poder atingir os estudantes, por exemplo, não trabalhar a gramática sem contexto. Espera-se que esta pesquisa sirva de base para trabalhos futuros a fim de trazer melhorias para a escola pública.

**Palavras-chave:** Português de Acolhimento na escola pública; formação de professores; ensino e aprendizagem de Português.

## ABSTRACT

Due to various political and economic situations that permeate countries near and far from the Brazilian territory, crisis immigrants entered Brazil, providing teachers in the public school system in the Federal District a special context within the classroom: Portuguese-speaking students as a mother tongue and students who speak other languages together. In this way, the language, which is one of the means of communication, can sometimes be misinterpreted and not reach all students. Considering the Portuguese classroom with students whose mother tongue is Portuguese and students whose mother tongue is different from Portuguese, this dissertation aimed to answer (a) what would be the possible difficulties identified by the teachers participating in the research regarding pedagogical practices?; (b) is there, on the part of the State Department of Education of the Federal District (the school in which the teachers participating in the research work), any adequate training for the reception and the specificities presented by immigrant students? A qualitative research methodology was carried out, supported by research ethics, using the electronic form instrument, which was answered by three Portuguese teachers in August 2021. The form presented open and closed questions and addressed issues related to the fragility of the reception of students within the schools, pedagogical actions for welcoming teachers and reception of students according to Portuguese as a Welcoming Language (PWLg). As a result, it was noted the urgency of public linguistic policies for the appropriate reception of immigrants in the school context and pedagogical training support in PWLg for school teachers. The teachers highlighted the language barrier, evidenced by communication problems with students in the classroom and among colleagues. The teachers also highlighted changes in practices within the classroom in order to reach students, for example, not working on grammar without context. It is hoped that this research will serve as a basis for future work in order to bring improvements to the public school.

**Keywords:** Portuguese as a Welcoming Language in the public school; teacher training; teaching and learning of Portuguese.

## **GRÁFICO**

Gráfico 1 – Quantitativo de estrangeiro na rede pública do DF .....28

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resolução n.º 1, de 13 de novembro de 2020, do CNE.....	25
Quadro 2 – Emergência do Português como Língua Estrangeira.....	37
Quadro 3 – O ensino de Português e suas especificidades .....	38
Quadro 4 – Objetivo de cada pergunta no questionário aplicado.....	69
Quadro 5 – Categorias temáticas resultantes das respostas do questionário .....	73
Quadro 6 – Categorias a serem analisadas na pesquisa.....	75
Quadro 7 – Perfil das participantes da pesquisa .....	76
Quadro 8 – Apoio linguístico para os estudantes e habilidades das professoras para ministrar aulas .....	76
Quadro 9 – Evasão escolar .....	78
Quadro 10 – Dificuldades apresentadas pelos alunos ao aprender língua portuguesa .....	79
Quadro 11 – Ações pedagógicas de acolhimento para os alunos .....	81
Quadro 12 – Atividades pedagógicas bem-sucedidas e malsucedidas criadas pelas professoras .....	83
Quadro 13 – Conceito de Português como Língua de Acolhimento .....	85
Quadro 14 – Acolhimento de alunos no ambiente escolar .....	86
Quadro 15 – Colegas da escola e acolhimento .....	87
Quadro 16 – Reação dos colegas brasileiros aos não brasileiros .....	88
Quadro 17 – Adequação do ambiente escolar para alunos falantes de outras línguas .....	88
Quadro 18 – Interculturalidade em sala de aula .....	89
Quadro 19 – Recomendações das professoras de Português atuantes em salas com alunos brasileiros e não brasileiros para novos professores .....	91

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Estudantes imigrantes matriculados na escola pública de 2012 a 2016 .....	27
Tabela 2 – Quantitativo de estudantes estrangeiros matriculados na rede pública de 2015 a 2019 .....	28

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
APM	Associação de Pais e Mestres
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CG-Conare	Coordenação-Geral do Comitê Nacional para os Refugiados.
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNIg	Conselho Nacional de Imigração
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CREs	Coordenações Regionais de Ensino
CRNM	Carteira de Registro Nacional Migratório
DF	Distrito Federal
DREs	Delegacias Regionais de Ensino
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento para Profissionais em Educação
GDF	Governo do Distrito Federal
Ideb	Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IMDH	Instituto Migrações e Direitos Humanos
L2	Segunda língua
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua estrangeira
Libras	Língua Brasileira de Sinais
OBMigra	Observatório das Migrações Internacionais
OIM	Organização Internacional para Migrações
ONU	Organização das Nações Unidas
OUA	Organização da Unidade Africana
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PBMIH	Português Brasileiro para Migração Humanitária
PBSL	Português do Brasil como Segunda Língua
PFOL	Português para Falantes de Outras Línguas
PL2	Português como Segunda Língua
PLA	Português como Língua Adicional
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
PLE	Português como Língua Estrangeira
PLH	Português como Língua de Herança
PLNM	Português Língua Não Materna
PPP	Projeto político-pedagógico
PTT	Portugal para Todos
RA	Região administrativa

RNE	Registro Nacional de Estrangeiro
RNM	Registro Nacional Migratório
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SIPLE	Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade
UEs	Unidades Escolares
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UnB	Universidade de Brasília
UNDESA	United Nations Department Of Economic And Social Affairs; Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas
Unicamp	Universidade de Campinas
Uniebs	Unidades Regionais de Educação Básica
UNILA	Universidade de Integração Latino-Americana
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1.1</b>	<b>Justificativa da pesquisa</b> .....	18
<b>1.2</b>	<b>Perguntas da pesquisa e objetivos</b> .....	29
<b>1.3</b>	<b>Organização da dissertação</b> .....	29
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	31
<b>2.1</b>	<b>Breve descrição do panorama de refúgio do mundo e no Brasil</b> .....	31
2.1.1	Globalização e fluxo migratório .....	31
2.1.2	Migração no mundo .....	32
2.1.3	Migrações no Brasil .....	35
<b>2.2</b>	<b>O ensino e a aprendizagem de Português e suas especialidades</b> .....	37
2.2.1	Considerações do Português como Língua de Acolhimento .....	40
2.2.2	O percurso histórico do Português como Língua de Acolhimento no Brasil.....	45
2.2.3	Especificidades do aprendiz da língua de acolhimento.....	54
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	58
<b>3.1</b>	<b>Natureza da pesquisa</b> .....	58
<b>3.2</b>	<b>Cenário de pesquisa</b> .....	59
3.2.1	O contexto da escola analisada .....	59
3.2.2	As participantes da pesquisa .....	64
<b>3.3</b>	<b>Considerações éticas na pesquisa qualitativa</b> .....	65
<b>3.4</b>	<b>Instrumento de coleta de dados: questionário</b> .....	67
<b>3.5</b>	<b>Procedimentos para a análise de dados</b> .....	71
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	74
<b>4.1</b>	<b>Apresentação das categorias a serem analisadas</b> .....	74
4.1.1	Categoria 1: Possíveis fragilidades e potencialidades: acolhimento aos estudantes estrangeiros .....	76
4.1.2	Categoria 2: Ações pedagógicas de acolhimento por parte dos docentes .....	81
4.1.3	Categoria 3: Acolhimento, por parte dos docentes, de acordo com o PLAc .....	85
<b>4.2</b>	<b>Participação das professoras</b> .....	92
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	94
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	99
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> 111	
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO</b> .....	113

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está inserida no campo de estudo da Linguística Aplicada (LA) e é de natureza qualitativa, baseada na perspectiva de professores de português.

Minha motivação inicial se deu em razão de os professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) terem relatado, em conversas informais, dificuldades para reger uma sala com alunos de língua materna portuguesa e com alunos de língua materna diferente do português. Tal dificuldade desencadeava situações adversas, como o não aproveitamento do programa de ensino da disciplina, o pouco aproveitamento das atividades e o baixo desempenho dos estudantes com baixa proficiência em língua portuguesa, realidade que se assemelha à situação da escola pública retratada por Andrade (2009), que foi a primeira pesquisadora a tratar do assunto (imigrantes nas escolas públicas do DF). Minha pesquisa vem com o intuito de ampliar essa temática já esboçada primeiramente pela autora.

Em minha trajetória, participei da coordenação do Programa Português de Acolhimento da escola Vila Brasil, hoje Vila Internacional<sup>1</sup> — pois o projeto cresceu e se tornou uma organização não governamental em 2021 —, a qual recebe estudantes refugiados e imigrantes<sup>2</sup> em situação de vulnerabilidade que necessitam aprender a língua portuguesa para se conectarem a sociedade e inserirem no mercado de trabalho. Lá, recebi contato de professores da SEEDF que buscavam cooperação no ensino de língua portuguesa para os imigrantes que estavam dentro da escola. Devido a esses contatos que os professores fizeram, encontrei a motivação para a pesquisa de mestrado.

Inserida nesse contexto, esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de uma região administrativa do Distrito Federal (DF) com um grupo de três professoras de Português atuantes em turmas compostas por estudantes com o português como língua materna e estudantes com língua materna diferente do português. As participantes de pesquisa foram somente professoras de Língua Portuguesa, pois o foco da pesquisa está na atuação dessas profissionais em sala de aula, e as questões que tangenciam as especificidades dos estudantes podem ser tratadas em outras pesquisas. Nesta dissertação, pretendo contribuir para o ensino de Português nas salas de aula na rede pública de ensino do DF apresentando e analisando os dados coletados por meio de questionário eletrônico com as professoras selecionadas, atuantes na disciplina.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://vilainternacional.org.br/>. Acesso em: 1 abr. 2022

<sup>2</sup> O contexto de imigrante analisado na pesquisa é o de imigrantes em situação de vulnerabilidade social e situação de refúgio. Não se constituindo portanto a migração interna, indígena e surda.

Optei por abordar o Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Essa terminologia passou a ser utilizada primeiramente em Portugal, em um projeto voltado para português para estrangeiros chamado Portugal Acolhe, hoje conhecido como Português para Todos, que oferece cursos de língua portuguesa para estrangeiros e cursos específicos de português técnico, como o próprio *site*<sup>3</sup> informa, nas áreas de comércio, construção civil e engenharia, cuidados de beleza e restauração. A língua de acolhimento se diferencia por ter especificidades próprias devido ao contexto em que está inserida, o da migração, e à necessidade urgente de aprender a língua para a sobrevivência, a interação e a capacidade de usufruir da cidadania democrática (GROSSO, 2010).

Destaco também os conceitos de “imigração”, configurada como a saída do país de origem para outros; de “emigração”, o retorno de um país estrangeiro para o país de origem; e de “migração”, a qual engloba os movimentos de imigração e emigração, caracterizando-se como o trânsito entre países (SÃO BERNARDO, 2016). O termo “migrante” se refere a toda pessoa que se transfere de seu lugar habitual, de sua residência comum para outro lugar, região ou país (IMDH, 2014), enquanto “refugiado” está conectado com o sentido de deslocados forçados em contexto de migração de crise (CLOCHARD, 2007) e será mais bem explicado ao longo do texto. Para esta pesquisa, vou utilizar as designações imigrantes<sup>4</sup> e refugiados<sup>5</sup>.

Ressalto que a dissertação será escrita em primeira pessoa de modo a trazer mais vivacidade às experiências, às vivências, às práticas de ensino e aos conhecimentos adquiridos em toda a trajetória da pesquisa. Para que esta seja mais bem entendida, iniciarei este texto com uma breve apresentação da justificativa. Em seguida, serão apresentados a motivação, os objetivos, as perguntas orientadoras e a organização desta dissertação.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.iefp.pt/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

<sup>4</sup> De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados e colaboradores (ACNUR *et al.*, 2019, p. 10), o termo “imigrante” se refere em específico à pessoa que vem de um outro país, enquanto “emigrante” é quem deixa seu país de origem para viver em outro — ou seja, o imigrante é considerado um emigrante para seu país de origem e vice-versa.

<sup>5</sup> De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados e colaboradores (ACNUR *et al.*, 2019, p. 10), “refugiada” é a pessoa que foi forçada a deixar seu país de origem e requer “proteção internacional” devido a fundado temor de perseguição e risco de violência caso volte para casa, incluindo também pessoas forçadas a fugir de territórios em guerra. O termo tem suas raízes em instrumentos legais internacionais, notadamente a Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados, de 1951, o Protocolo de 1967 e a Convenção de 1969 da Organização da Unidade Africana (OUA).

## 1.1 Justificativa da pesquisa

Com a entrada de imigrantes no Brasil, devido a diversas situações políticas e econômicas que perpassam por vários países próximos e distantes de nós, os professores da rede pública de ensino do DF se depararam com uma sala de aula composta por estudantes falantes de português como língua materna e estudantes falantes de outras línguas maternas. Dessa forma, a língua que é um dos meios de comunicação em sala de aula, por vezes, pode ser mal interpretada e não atingir todos os estudantes. Outrossim, esses imigrantes que estão em sala de aula precisam aprender a língua portuguesa para se sentirem inseridos no novo país que adentraram de forma inesperada. Apesar das dificuldades, esses estudantes imigrantes são aceitos nas escolas da rede pública de ensino brasileira, mas, frequentemente, recebem o mesmo tratamento que um estudante com língua materna portuguesa. Isso se configura como um grande desafio para os professores de Português da rede pública que trabalham com uma média de 30 a 40 alunos por sala de aula. Essa situação de ensino — salas de aula de Português compostas de alunos brasileiros nativos de português e de imigrantes — chegou até mim por meio do exercício da função de coordenadora do Programa Português de Acolhimento da escola Vila Brasil – Comunidade de línguas e saberes<sup>6</sup> (hoje Vila Internacional), localizada em Brasília (DF). Iniciei esse trabalho no programa em agosto de 2018 e nele estou atuando até o presente momento (abril de 2022).

Essa escola teve sua fundação baseada no ensino de Português como Segunda Língua (PBSL) e atende estrangeiros de diversas nacionalidades. Desde 2017, iniciou-se, em virtude do alto índice de imigrantes residentes em Brasília, o programa Português de Acolhimento para essa comunidade. Atuo nesse programa desde 2018 até o presente momento de 2022. O trabalho é realizado em conjunto com a Cáritas do Brasil, o Instituto de Migrações e Direitos Humanos (IMDH), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização Internacional para Migrações (OIM), as Aldeias Infantis, igrejas e redes informais de apoio que acolhem esses imigrantes na comunidade. Esses parceiros nos contatam para que possamos oferecer aulas de português, de forma gratuita, para os imigrantes que chegam até eles. Nossa parceria está relacionada apenas à oferta de aulas de PLAc de forma gratuita, não configurando, portanto, convênios ou contratos de outra forma. A demanda é grande, e hoje temos 84 estudantes recebendo atendimento ou individual ou em grupos. Esse número abarca crianças, na rede

---

<sup>6</sup> Instituição privada que oferece ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) a diplomatas e estrangeiros de um modo geral e, desde 2017, oferece gratuitamente aulas de PLAc a imigrantes em situação de vulnerabilidade e refugiados. Disponível em: <https://escolavilabrasil.com.br/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

pública de ensino, que são acompanhadas de forma voluntária por nossa equipe de professores. As aulas, desde 2020, em decorrência da pandemia, estão sendo realizadas de modo remoto, mas antes eram ministradas de forma presencial. As aulas continuam na modalidade virtual, uma vez que pudemos alcançar mais imigrantes em outros lugares do país, fizemos novos contatos com os imigrantes para voltar a ofertar presencialmente, mas não obtivemos sucesso. O objetivo, no entanto, é voltar com o ensino presencial nos próximos meses e continuar com o ensino remoto também para continuarmos atingindo novos locais do Brasil.

Algumas escolas com alunos imigrantes tomaram conhecimento do acolhimento que nós oferecemos para o ensino de PLAc e procuraram nossa ajuda para podermos colaborar com o ensino da língua portuguesa para esses estudantes. Isso se deve ao fato de essas crianças e esses jovens direcionados para as escolas nem sempre terem um atendimento adequado, uma vez que o governo não se evidencia no que se refere à criação de políticas linguísticas públicas para o acolhimento desses discentes em sala de aula, além de ofertar suporte limitado, e não dar apoio no que tange à formação de professores apropriada e acertada para a recepção desse público no ambiente escolar. Tal situação entra em confronto com um ambiente escolar favorável ao bom andamento do ensino.

Para se ter uma educação de qualidade é preciso uma série de fatores tais como boa estrutura escolar assim como funcionamento, professores qualificados, bem remunerados, que participem das decisões que envolvem o ensino como a escolha do material didático por exemplo, é preciso que todos que integram a escola tenham compromisso com a educação. (SILVA *et al.*, 2014).

Corroborando o exposto, estando próxima desses estudantes, notei que há problemas no que se refere ao recebimento desses alunos nas escolas de rede pública. Os professores reportaram, em conversas informais, que há falta de conhecimento de práticas de ensino de uma língua estrangeira (LE) para lidar com tais estudantes. Com isso, foi possível delinear a pesquisa em torno da LA.

A LA é um campo de conhecimento da ciência social aplicada que transcende vários campos de pesquisa e conhecimento, sendo trans e interdisciplinar, como afirmam Schmitz (1992) e Cerutti-Rizzatti, Koerich e Kuerten-Dellagnelo (2008), por entrar em áreas como Sociologia, Antropologia e Psicologia, além de outras. Ela não se baseia somente no estudo de ensino de línguas e tem como objetivo trazer solução para problemas referentes ao uso da linguagem, respondendo, assim, a alguma demanda da sociedade. Como afirma Leffa (2001), a LA procura eliminar problemas comunicativos em diversos contextos, como escolas, empresas ou qualquer outro local onde haja comunicação.

Esta vai além da língua em si em seu construto de estruturas gramaticais, uma vez que também envolve gestos e costumes, por exemplo. Como explicar a um estrangeiro o que significa um almoço para um brasileiro? Como aceitar ou não aceitar uma comida quando ela for oferecida? Como se portar em uma entrevista de emprego? Pode-se olhar diretamente no olho do outro ao conversar ou isso é proibido? Pode-se abraçar e beijar em um ambiente formal? Por esses e outros motivos, a linguagem está presente em quase tudo o que fazemos e vivenciamos em nosso dia a dia. Outrossim, está constituída por pressupostos que denotam a cultura de um povo, estando em constante movimento. Orlandi (2012, p. 9) argumenta nesse sentido:

A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos.

A referendada autora corrobora a afirmação de Leffa (2001): aprender língua pressupõe mais que aprender estruturas, atingindo o âmbito de cultura de um povo. Seguindo esse princípio, esta pesquisa procura discutir questões relativas à língua em uso no ambiente de sala de aula. Essa temática está conectada ao que afirma Leffa (2001) sobre a LA, a qual é o campo do saber que se preocupa com o uso da língua nas relações entre as pessoas, sendo enfatizados ainda os diversos locais onde acontecem essas interações, dentre eles a sala de aula, um ambiente de aprendizagem, desenvolvimento e trocas de experiências e rico em emoções envolvidas no próprio processo de ensino.

A LA, que responde às demandas da sociedade em questões relacionadas ao uso da língua, dá retorno social de duas maneiras: por meio de prestação de serviço e por meio de pesquisa (LEFFA, 2001). Nesse contexto, esta dissertação se insere nessa ideia de poder contribuir com a comunidade docente na busca de um ensino de qualidade nas aulas de Português para receber e receber esses imigrantes em sala de aula. Ademais, na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, é notável a preocupação com a educação.

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ONU, 1948, p. 5).

Crianças, jovens e adultos imigrantes têm direito e acesso à educação pública, independentemente de o seu nível de proficiência em língua portuguesa ser avançado ou inexistente. Dessa forma, um novo quadro de diversidade cultural e linguística começa a se esboçar dentro das salas de aula, trazendo novas experiências para os professores regentes.

A Lei de Migração ou Lei n.º 13.445/2017 (BRASIL, 2017a) faz uma diferenciação entre estrangeiros da seguinte forma:

I - (VETADO);

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

III - emigrante: brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior;

IV - residente fronteiriço: pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho;

V - visitante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional;

VI - apátrida: pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, segundo a sua legislação, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto n.º 4.246, de 22 de maio de 2002, ou assim reconhecida pelo Estado brasileiro.

Quando se analisa a *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* (CF/88), percebe-se como os imigrantes estão amparados em pé de igualdade com os brasileiros. A CF/88 prevê, no artigo 5º, que “[t]odos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos **brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade**, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes” (BRASIL, 1988, grifos nossos).

Além disso, observa-se no artigo 5º que os estrangeiros, em razão da igualdade estabelecida, possuem acesso ao sistema de saúde público e à atividade laboral com respectiva remuneração, além do acesso à educação. Já no artigo 6º da CF/88, trata-se dos direitos sociais:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 90, de 2015). (BRASIL, 1988).

Portanto, os imigrantes estão inseridos nos direitos sociais citados no artigo 6º da CF/88, e seus filhos têm direito ao acesso às escolas públicas do Brasil, assim como aos outros direitos mencionados. Nesse mesmo viés, a Lei de Migração (BRASIL, 2017a) destaca, em seu artigo 3º, a política migratória regida por princípios e diretrizes, entre os quais se destaca o “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”. Seguindo esse mesmo contexto, pode-se observar que o artigo 4º continua no tema:

Art. 4º Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados:

[...]

X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória (BRASIL, 2017a).

É claro que entre a Lei Magna, que é a Constituição Federal (BRASIL, 1988), e a Lei de Migração (BRASIL, 2017a) não se vê discriminação para o acesso à educação, mas sim a inclusão desses imigrantes, oferecendo-se igualdade de tratamento para o ingresso em escolas públicas ou universidades, como foi mostrado, constituindo um direito social. É possível encontrar também amparo à educação no Estatuto da Criança e do Adolescente, apresentado na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990:

Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 5º - Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 1990).

Assim como no Estatuto da Criança e do Adolescente há a menção à educação, há também esse direito na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), referente à Lei n.º 9.394/1996:

Art. 2º- A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º- O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 1996).

Pelo exposto, pode-se concluir que os estudantes imigrantes e refugiados possuem prerrogativas para que sejam inseridos no ambiente escolar. Dessa maneira, eles podem se desenvolver e atuar de forma cidadã, bem como se qualificar para o mercado laboral e beneficiarem-se da inclusão social.

Analisando a *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC), de 2017, nota-se que há, em poucas partes do texto, a menção do acolhimento de estudantes de forma que respeite a

diversidade cultural não só no âmbito escolar e social mas também fora da escola. É o que se pode ver a seguir: “é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico” (BRASIL, 2017b, p. 70). Na mesma linha, a BNCC acrescenta:

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 do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira.

No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares. (BRASIL, 2017b, p. 71).

Portanto, a única língua a ser inserida foi a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para o ensino de surdos. Não houve uma orientação no que se refere ao ensino para estudantes imigrantes, falantes de outras línguas, que chegam ao país, nem para os próprios falantes de outras línguas que estão no Brasil, tendo em vista que o Brasil é um dos países mais plurilíngues do mundo, contendo 200 línguas faladas (170 indígenas e 30 faladas por alóctones de imigrantes) (ANDRADE, 2009).

A BNCC (BRASIL, 2017b) não aponta diretrizes para o que se denomina “patrimônio linguístico e cultural”, tampouco salienta a questão do ensino de Português para estudantes que não o tenham como língua materna, apesar do aumento constante do fluxo migratório no país, como explicam Diniz e Neves (2018). Os autores ainda ressaltam que carece de uma política linguística adequada para aqueles estudantes que não possuem boa proficiência em língua portuguesa. O que é notado no texto da BNCC é que há um reconhecimento dessa diversidade linguística, mas não se percebe uma estruturação para que ocorra de fato uma inclusão desses estudantes no ambiente escolar de forma apropriada e sensata.

Observa-se na BNCC a questão do multilinguismo, porém o discurso é permeado de “contradição entre seu discurso formal universalizante e sua prática concreta de segregação” (ORLANDI, 2012, p. 7). Segundo Diniz e Neves (2018, p. 96, grifos dos autores),

[a] *diversidade* também tem passado por um processo de capitalização, sendo frequentemente construída, em termos discursivos, a partir de valores positivos. Entretanto, esse é, muitas vezes, antes de tudo, um recurso de *marketing*, na medida em que pessoas, instituições e empresas que, supostamente, fazem uma leitura positiva da diversidade assumem posicionamentos em seu dia a dia que, nitidamente, trabalham em favor do monocultural.

Sendo assim, o notável na BNCC é que há a menção de diversidade linguística e cultural, porém não se percebe indicação de ações concretas que possam desencadear situações que agreguem de fato à vida escolar dos estudantes imigrantes, os quais trazem consigo a baixa proficiência em língua portuguesa, a sua cultura que não é trabalhada de forma intercultural e sua língua materna que, por vezes, é ignorada. Ademais, os professores não são preparados para esse ambiente plurilíngue, pois a formação deles é pautada na monocultura/no monolinguismo, propiciando situações em que o estudante mal compreendido é taxado como possuidor de algum tipo de deficiência cognitiva (DINIZ; NEVES, 2018), embora o que esse estudante não saiba seja a língua em uso dentro da sala de aula. Ignorar a situação de plurilinguismo e pluricultura é inadequado, uma vez que “respeitar a língua que o aluno estrangeiro traz de casa é uma forma de valorizar a sua identidade cultural e preservar sua autoestima” (ANDRADE, 2009, p. 68). Tal declaração se aplica também aos próprios brasileiros dentro do país que possuem outras línguas como língua materna.

No ano de 2020, em 16 de novembro, uma notícia publicada por Verdélio (2020) no *site* da Agência Brasil abordou o Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual, por meio da Resolução n.º 1 de 13 de novembro de 2020,

[assegurou] o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica brasileiras. A resolução foi publicada hoje (16) no Diário Oficial da União e diz que o acesso desse público à escola deve acontecer sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória e que não há a necessidade de documentação comprobatória de escolaridade anterior.

[...] A situação migratória irregular ou documentos fora do prazo de validade não devem ser impedimento para a matrícula das crianças e adolescentes. (VERDÉLIO, 2020).

A resolução trouxe inovações no sentido do recebimento dos imigrantes nas escolas públicas e aproxima os professores do contexto do PLAc. Carmozini e Moraes (2021) fazem uma análise da resolução dedicada às questões relativas às políticas linguísticas e à interculturalidade que permeiam os envolvidos na resolução (Quadro 1).

Quadro 1 – Resolução n.º 1, de 13 de novembro de 2020, do CNE

Disposições normativas	Eixos teóricos de apoio
<b>Direito de matrícula sem burocracia e sem discriminação de nacionalidade ou condição migratória, com procedimentos de avaliação de seriação na língua nativa do migrante no momento imediato da demanda da matrícula, sem empecilhos.</b>	Política linguística e Interculturalidade.
<b>Na Educação Infantil ou no primeiro ano do Ensino Fundamental, a matrícula passa a ser automática pela idade, tal como é feita com os estudantes nacionais.</b>	Política linguística e Interculturalidade.
<b>Para a matrícula a partir do segundo ano no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o sistema de ensino deverá aplicar procedimentos de avaliação para verificar o grau de desenvolvimento do estudante e sua inserção no nível e ano escolares adequados. Essas avaliações classificatórias, bem como as avaliações posteriores, deverão ser realizadas considerando a língua e a cultura do estudante migrante.</b>	Política linguística e Interculturalidade.
<p>§ 2º, Art. 4º</p> <p><b>I - automática equivalência, quando o estudante apresentar documentação do país de origem; II - avaliações sistemáticas, no início e durante o processo de inserção nos anos escolares, considerada a idade do estudante; III - reconhecimento de competências para efeitos de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, inclusive com relação à educação profissional técnica de nível médio; e IV - certificação de saberes, a partir de exames supletivos, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e ainda por outros exames, para fins de aferição e reconhecimento de conhecimentos e habilidades adquiridos por meios informais, nos termos do artigo 38, § 2º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).</b></p>	Política linguística e Interculturalidade.
<p><b>Art. 6º As escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, com base nas seguintes diretrizes:</b></p> <p><b>I - Não discriminação; II - prevenção ao bullying, racismo e xenofobia;</b></p> <p><b>III - Não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns; IV - capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros; V - prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros; e VI - <u>oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que tiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa.</u></b></p>	<p>Política linguística.</p> <p>Interculturalidade.</p> <p>Português como Língua de Acolhimento.</p>

Fonte: Adaptado de Carmozini e Moraes (2021, p. 55).

É possível perceber a partir do exposto que há contextualização de política linguística, de interculturalidade e de língua de acolhimento no âmbito escolar quando se diz, por exemplo, respectivamente, sobre o direito de matrícula dos estudantes, as avaliações classificatórias baseadas na língua materna do estudante, a oferta de PLAc visando à inserção social dos estudantes e também a capacitação de professores para a recepção dos estudantes. Entretanto, ainda não é possível dizer que haja uma orientação sistêmica do modo que esse processo deve ser executado — processo o qual se configura como basilar, já que

[...] há um descompasso entre o aluno estrangeiro que está matriculado em uma determinada série escolar e o seu nível de proficiência linguística em português para acompanhar o conteúdo curricular da mesma série. Constatou-se que esse fato tem interferido nas oportunidades de sucesso de aprendizagem do aluno nas diversas disciplinas do currículo e na sua verdadeira integração à escola. (ANDRADE, 2009, p. 17).

Sendo assim, não basta criar leis. É preciso criar leis executáveis que possam trazer benefício para a população referida. Sem uma orientação de execução, a resolução é vista somente como um primeiro passo em questões relativas tanto à interculturalidade quanto ao acolhimento em todo o ambiente escolar, destacando aí também a implementação do PLAc. Ressalto ainda a consonância da Resolução com a LDB, a qual, em seu artigo 24, inciso II, alínea “c”, defende o ingresso do aluno “independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996). Logo, essa resolução do CNE faz uma reiteração do assunto e estabelece diretrizes para que haja a criação de um ambiente aberto à interculturalidade e disposto a promover uma mudança de ações no sentido de receber melhor os alunos imigrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio.

Dessa forma, é visto que, além de permitir a matrícula dos estudantes a qualquer tempo, a resolução, a qual passou a vigorar em 1º de dezembro de 2020, menciona a capacitação de professores e funcionários para a recepção e o acolhimento desses estudantes dentro das escolas. Apesar das diversas dificuldades que os gestores de educação possam encontrar para que ela entre de fato em ação, a resolução se apresenta como um grande passo para o reconhecimento da existência desses estudantes a fim de que possam se sentir acolhidos no ambiente escolar.

Ademais, trazendo a questão dos imigrantes para o contexto de ensino do Governo do Distrito Federal (GDF), em 2021 lançou-se uma orientação sobre a estratégia de matrícula para as escolas públicas, dando um enfoque especial para os estrangeiros, imigrantes ou refugiados.

Os Estudantes Estrangeiros, sobretudo quando são imigrantes ou refugiados necessitam de atendimento e acolhimento adequado. [...]

Os estrangeiros deverão ter a garantia de matrícula, a qualquer tempo, observando-se a etapa ou modalidade da Educação Básica adequada: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA, Educação do Campo ou Educação Especial. **Na falta de documentação deverá ser solicitada autodeclaração, em matrículas de jovens e adultos ou declaração do responsável, nos demais casos e na falta de documentação que comprove a vida escolar anterior do estudante, este deverá ser submetido à exames de classificação.** (DF, 2021, p. 40-41, grifo nosso).

Pode-se notar que mesmo que o estrangeiro esteja sem documentação, é possível fazer a matrícula na escola pública brasileira, em conformidade com a afirmação da Resolução n.º 1 do CNE. Para efetuar a matrícula, o estrangeiro pode apresentar, caso tenha, o Registro Nacional Migratório (RNM) — antigo Registro Nacional de Estrangeiro (RNE) —, o comprovante de residência, o histórico escolar e a certidão de nascimento. De acordo com o *site*<sup>7</sup> da Polícia Federal, o RNM é um número alfanumérico de registro na Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM), a qual traz também informações pessoais e impressões digitais, identificando cada estrangeiro no Brasil.

É possível observar que há leis que garantem a entrada dos imigrantes nas escolas públicas independentemente de terem ou não documentos que comprovem seu tipo de permanência no Brasil ou mesmo sua escolaridade ou proficiência em língua portuguesa. Esses dados já vinham sendo discutidos desde a iniciativa de Andrade (2009). Já naquela época não havia uma atenção especial da SEEDF, assim como hoje não há, para a formação continuada dos professores da rede pública, de modo que os professores pudessem ser capacitados para a recepção dos alunos imigrantes. Andrade (2009, p. 18) menciona:

[os] professores afirmam não terem recebido em seus cursos de formação sequer indícios de estratégias para lidar com alunos estrangeiros em salas de aula, onde também se encontram os outros falantes nativos do português que, por sua vez, apresentam dificuldades linguísticas de naturezas diferentes.

Ainda nesse contexto, Sonai (2019) faz a mesma ressalva citando um levantamento, o qual abrange os anos de 2012 e 2016, feito por Barbosa e Leurquin (2018). Tal levantamento mostra o aumento do número de imigrantes nas escolas públicas, como se pode observar na Tabela 1:

Tabela 1 – Estudantes imigrantes matriculados na escola pública do DF de 2012 a 2016

Ano	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAL
<b>Número de matriculados</b>	302	398	450	389	394	1933

Fonte: Barbosa e Leurquin (2018, p. 283).

<sup>7</sup> Disponível em: [https://www.gov.br/pf/pt-br/assuntos/imigracao/duvidas-frequentes/autorizacao-de-residencia-e-registro-nacional-migratorio-rnm/o-que-e-registro-nacional#:~:text=O%20Registro%20Nacional%20Migrat%C3%B3rio%20\(RNM,ou%20de%20autoriza%C3%A7%C3%A3o%20de%20resid%C3%A2ncia](https://www.gov.br/pf/pt-br/assuntos/imigracao/duvidas-frequentes/autorizacao-de-residencia-e-registro-nacional-migratorio-rnm/o-que-e-registro-nacional#:~:text=O%20Registro%20Nacional%20Migrat%C3%B3rio%20(RNM,ou%20de%20autoriza%C3%A7%C3%A3o%20de%20resid%C3%A2ncia). Acesso em: 24 jun. 2021.

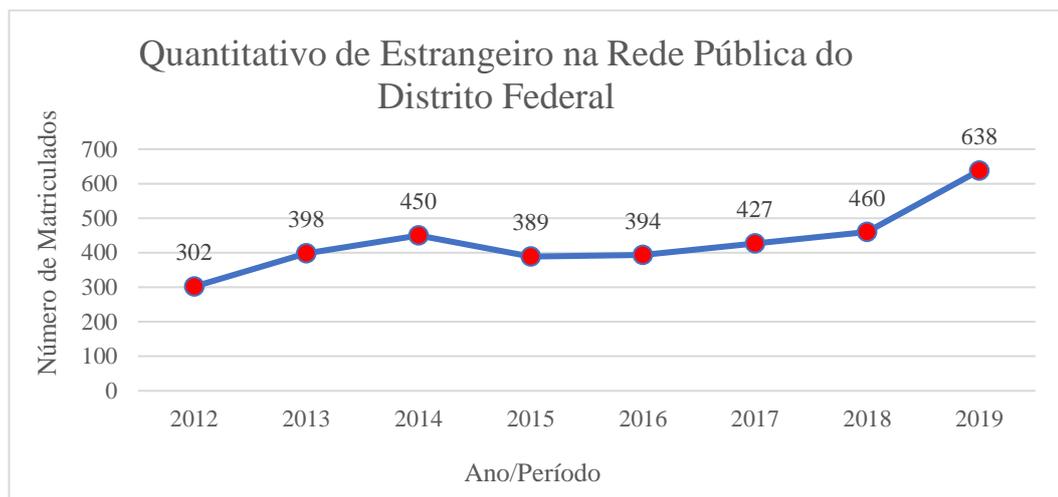
Para Barbosa e Leurquin (2018, p. 278), “o número impressiona pela falta de políticas públicas que atendam às demandas específicas desse grupo de estudantes”, uma vez que o número de alunos atinge quase 2 mil matriculados. Em acompanhamento dos anos posteriores, de 2017 a 2019 (Tabela 2 e Gráfico 1), segundo dados da SEEDF, o quantitativo de estudantes imigrantes matriculados na rede de ensino do DF só aumentou (SILVA, 2021).

Tabela 2 – Quantitativo de estudantes estrangeiros matriculados na rede pública do DF de 2015 a 2019

Ano	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL
<b>Número de matriculados</b>	389	394	427	460	638	<b>2308</b>

Fonte: Silva (2021, p. 38).

Gráfico 1 – Quantitativo de estrangeiro na rede pública do DF



Os dados mostram quão significativa foi a entrada de imigrantes em 2019 no âmbito da SEEDF. Foi também naquela época que começaram a chegar até mim professores da rede que estavam procurando uma colaboração por parte do Programa de Acolhimento da escola Vila Brasil, hoje Vila Internacional, no trato com os novos estudantes que tornavam o cenário da educação diferenciado.

Segundo dados das Unidades Regionais de Educação Básica (Uniebs) fornecidos pela SEEDF via *e-mail*, em julho de 2021, a quantidade de estudantes imigrantes falantes de outras línguas chegava a 309, ou seja, houve um decréscimo de mais da metade dos alunos de 2019, justamente o ano em que a pandemia de covid-19 surgiu, trazendo modificações na forma de ensino (de presencial para remota). Ainda observando os dados das Uniebs de 2021 (dados esses colhidos pela SEEDF que buscou conhecer o público de cada escola por meio de pesquisa

respondida pelo responsável de cada escola), foi possível observar que 137 desses estudantes não tinham proficiência em língua portuguesa. Por isso a necessidade de pensar em um ensino que seja satisfatório e não somente indicar as crianças para a escola sem que esta promova um devido tratamento de acordo com as necessidades delas.

## 1.2 Perguntas da pesquisa e objetivos

As perguntas que sustentam esta pesquisa são:

1. Quais seriam as possíveis dificuldades identificadas pelos professores participantes da pesquisa quanto às práticas pedagógicas?
2. Há por parte da SEEDF, a escola em que as professoras participantes de pesquisa exercem a docência, alguma formação adequada ao acolhimento e as especificidades apresentadas pelo estudantes imigrantes?

**O objetivo geral da pesquisa é identificar as dificuldades apontadas pelas três participantes (professoras de Português de uma escola pública do DF) diante de estudantes falantes de português como língua materna e também de imigrantes que não tenham o português como língua materna.** Nessa linha de estudo, os objetivos específicos são:

1. identificar as possíveis fragilidades apontadas pelas professoras com relação à prática e à recepção dos estudantes imigrantes matriculados nas turmas regidas pelas professoras de português;
2. listar e analisar os principais documentos comprobatórios da possível oferta de formação ou de orientação para os professores atuantes em turmas com estudantes imigrantes por parte do Estado representado, aqui pela SEEDF.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário eletrônico enviado às três professoras que se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

## 1.3 Organização da dissertação

A estrutura organizacional da dissertação está constituída por cinco capítulos. Neste **Capítulo 1**, a Introdução, apresentei resumidamente a temática, as motivações, a justificativa, os objetivos e as perguntas que sustentam o estudo. No **Capítulo 2**, abordo a Fundamentação Teórica e faço uma breve descrição do contexto escolar pesquisado e do refúgio no mundo e no

Brasil, além de denotar as bases epistemológicas do Português como Língua de Acolhimento, trazendo os principais teóricos como Grosso (2008, 2010), Ançã (2003) e Barbosa e São Bernardo (2017). Já no **Capítulo 3**, discorro sobre a Metodologia: a natureza da pesquisa (qualitativa), o contexto e as participantes, também mencionando considerações éticas na pesquisa qualitativa e descrevendo os procedimentos de coleta e análise de dados. No **Capítulo 4**, voltado para Apresentação e Discussão dos Dados, discuto os dados obtidos por meio do questionário. Por fim, no **Capítulo 5**, referente à Conclusão, retomo e respondo às perguntas de pesquisa, trazendo pontos considerados importantes que foram encontrados e que se refletiram no decorrer do estudo, assim como cito limitações e sugestões de investigações futuras sobre o tema. A seguir, apresento a Fundamentação Teórica da pesquisa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento uma breve descrição do panorama da imigração de crise no Brasil e no mundo e, em seguida, mostro as teorias e reflexões sobre o conceito de língua de acolhimento, as especificidades desse processo de ensino e aprendizagem e as leis que subsidiam o acesso dos imigrantes à educação pública. Esse fundamento teórico orientou a presente pesquisa, proporcionando a compreensão, a identificação, a explicação e a reflexão do trabalho que desenvolvi na condição de coordenadora e pesquisadora, no âmbito das práticas de ensino e aprendizagem de PLAc.

### 2.1 Breve descrição do panorama de refúgio do mundo e no Brasil

Devido ao processo de globalização o fluxo migratório se intensificou no decorrer dos anos, o que favoreceu e facilitou a entrada de imigrantes internacionais no mundo e no Brasil. A seguir descrevo a globalização associada ao fluxo migratório.

#### 2.1.1 Globalização e fluxo migratório

A migração inclui os processos de movimentação de pessoas de forma geral, ou seja, as ações de imigrar ou emigrar, de sair ou retornar ao país de origem, conforme São Bernardo (2016). A migração é um processo de deslocamento antigo, mas que perdura até hoje no século XXI. Já os refugiados, de acordo com a Coordenação-Geral do Comitê Nacional para os Refugiados (CG-Conare), órgão presidido pelo Ministério da Justiça e associado a entidades governamentais e da sociedade civil, são aqueles que foram forçados a sair de seu país por questões que envolvem raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um grupo social específico ou a uma opinião política e não podem ou não querem acolher-se da proteção de seu país. No âmbito das migrações, ainda se pode dizer que há tipos diferenciados de acordo com os objetivos delas. São Bernardo (2016, p. 28) faz apontamentos quanto às migrações por sobrevivência.

No início, as migrações podiam ser explicadas pela necessidade de sobrevivência e de adaptação ao clima e às estações. O ser humano se via obrigado a seguir o fluxo de migração dos animais, dado que sua sobrevivência dependia da caça e da busca por alimentos. Após o domínio do homem sobre as técnicas de produção agrícola e das condições climáticas, os movimentos migratórios tornaram-se menos constantes.

Como se observa, os fluxos migratórios mudaram seus objetivos no decorrer do próprio processo evolutivo e social das pessoas. E hoje há de se discutir imigrações associadas à globalização, alavancada por meio do uso da internet, associada ao desenvolvimento de meios de transporte e à diminuição de fronteiras em alguns lugares do mundo, ou seja, o movimento migratório transpassa a questão econômica e a influência que esta tem nas sociedades atuais, segundo São Bernardo (2016). A seguir discorro sobre a migração no mundo.

### 2.1.2 Migração no mundo

A história das migrações no mundo começou muito tempo atrás, fazendo parte da história e da cultura dos povos. Segundo Castles (2005), a Idade Média foi o período de maior contingente de migrações europeias devido ao deslocamento de pessoas das metrópoles para as colônias, durante o período das conquistas marítimas, no século XI. A migração, para Castles (2010), é uma parte do processo de transformação de estruturas e instituições na sociedade que nasce por meio de grandes mudanças nas relações sociais, econômicas e políticas globais.

O mesmo autor aponta que os países da América Latina passaram por cinco séculos de mudanças globais nas relações de poder a partir do estabelecimento, no território, dos países europeus (portugueses e espanhóis), que trouxeram a destruição das populações precedentes. Após esse período, o século XIX foi marcado por batalhas de independência, com novos fluxos de imigração europeia, destacando-se novamente Espanha e Portugal, mas não somente esses países. Outros, como Alemanha, Inglaterra, Irlanda e Europa Oriental, também contribuíram para a nova ordem de desenvolvimento de novos Estados-nação e novas economias. Nos anos 70, a globalização neoliberal levou a uma desigualdade econômica e à centralização da riqueza e do poder nas mãos dos dominadores, os chamados “países desenvolvidos” (CASTLES, 2010, p. 14) do Norte. Castles (2010, p. 14) discorre sobre as transformações da época:

Como resultado, fluxos migratórios históricos foram invertidos: brasileiros agora migram para Portugal, EUA e Japão (dentre outros destinos), enquanto argentinos e equatorianos migram para Espanha e Itália. Profissionais latino-americanos entraram no esquema da fuga de cérebros sul-norte, enquanto os trabalhadores menos hábeis buscam a migração, frequentemente em condições de irregularidade, insegurança e exploração.

Como se pode ver, os movimentos migratórios vão se construindo de acordo com interesses e necessidades dos imigrantes, bem como, em alguns casos, o interesse dos países que vão receber esses imigrantes.

Nota-se que as políticas de migração e as leis de migração visam a um resultado imediato de curto prazo. Normalmente, essas leis não obtêm sucesso, uma vez que há ainda um pensamento que não se deve haver a migração em um país, ou que a migração é ruim para o país. Nesse sentido, o processo de migração não é visto como algo natural e sugestivo de desenvolvimento e transformações sociais interessantes para a economia e a sociedade. Castles (2010, p. 14) complementa:

Os governantes enxergam a migração como um problema a ser resolvido, de preferência buscando formas para evitar que os migrantes abandonem suas terras de origem. Falta-lhes uma compreensão da migração como parte intrínseca do desenvolvimento humano, mediante a qual as pessoas respondem às oportunidades procedentes de fatores ambientais, econômicos e políticos nas possíveis áreas de chegada.

Como o autor defende, a migração é um processo inerente ao ser humano que pode oferecer diversos benefícios (social, cultural e laboral) para aquele local que o recebe.

Outros tipos de migração foram surgindo ao longo dos séculos XIX e XX, como as migrações laborais. Já o século XXI é marcado pela fluidez e pelo desenvolvimento de meios de transportes mais rápidos e eficientes, tecnologia e cultura, favorecendo, assim, o contato das pessoas para além das fronteiras físicas. Ainda, outros propósitos de migração podem ser citados: estudo, casamento, profissionalização, aposentadoria e estilo de vida, ou seja, o tipo de migração mudou, conforme aponta Castles (2010).

Percebe-se que houve um aumento relevante desses processos migratórios após a crise econômica de 2007, acompanhada de guerras, inclusive a guerra da Síria, que está completou dez anos em 2021. Cavalcanti (2015, p. 53) afirma que os fluxos migratórios possuem a seguinte justificativa: “vivemos na era das migrações, que seriam sintetizadas em cinco características fundamentais: globalização, aceleração, diferenciação, feminização e a crescente politização das migrações”.

Mesmo com tantas modificações, as fronteiras ainda continuam endurecidas e frias, como aponta Castles (2010, p. 15):

Os controles das fronteiras nacionais e a cooperação internacional na gestão das migrações se tornaram altamente restritivos. A maioria das pessoas não tem os recursos econômicos nem os direitos políticos necessários para a livre circulação. Apenas 3% da população mundial são migrantes internacionais. A utopia pós-moderna de um mundo de mobilidade sem fronteiras ainda não alvoreceu e, assim, ainda parece apropriado abordar as migrações como processos baseados na desigualdade e discriminação, e controlados e limitados pelos Estados.

É preciso ainda que se “naturalize” que as migrações sem fronteiras podem ser saudáveis e boas para toda a população sem haver desigualdade, discriminação e preconceito.

Ainda nesse viés, nos anos anteriores à recessão econômica de 2008 (resultado do colapso imobiliário dos Estados Unidos), houve uma combinação de fatores demográficos, econômicos e sociais que levou a um aumento da dependência dos países altamente desenvolvidos em relação aos trabalhadores imigrantes. Assim, trabalhadores com boa formação eram bem recebidos nesses países desenvolvidos, mas aqueles imigrantes que não possuíam formação adequada eram vistos como indesejados.

Segundo dados publicados pelo IMDH em 15 de janeiro de 2021, o número de migrações no mundo chegou a 281 milhões em um ano de pandemia. Esse número faz parte do relatório “International Migration 2020 Highlights”, elaborado pelo Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas (UNDESA, na sigla em inglês). É possível notar a diferença a partir dos dados: de 173 milhões em 2000 para 221 milhões em 2010. Dessa forma, pode-se observar que o número de migrações internacionais cresceu mais rápido que a população mundial. A percentagem de imigrantes internacionais na população total aumentou de 2,8% em 2000 para 3,2% em 2010 e, em 2020, para 3,6% (UNDESA, 2020). Um dado interessante desse relatório é que o número de migrações é quase igual ao total de habitantes da Indonésia, o qual é o quarto país mais populoso do mundo.

Segundo o UNDESA (2020), o número de migrações forçadas continuou a aumentar, como foi retratado nos anos seguintes, apesar de ter havido uma pequena redução no início do ano de 2020 devido às condições da pandemia. Destaca-se ainda que o número de deslocados forçados internacionais dobrou de 17 milhões para 34 milhões, correspondendo a 16% do aumento total do número de imigrantes forçados de todo o mundo durante o período de 2000 e 2020. O relatório também mostrou o perfil do imigrante, comprovando que jovens e mulheres representam 48% do total e estão em idade ativa. Isso pode ser uma consequência da pandemia, uma vez que a expectativa de vida de mulheres é maior que a de homens e que esse público saiu à procura de trabalhos que envolvessem cuidado. Também foi apontada pelo relatório uma procura maior, por parte do mercado de trabalho, de mulheres em faixa etária ativa em área de cuidados. Cabe destacar ainda o dado de que 73% dos imigrantes têm entre 20 e 64 anos de idade. Por fim, o relatório UNDESA salientou que domínios políticos os quais promovem os “direitos dos imigrantes” e o “bem-estar socioeconômico” para essa população foram aqueles que demonstraram os níveis mais baixos: 55% e 59%, respectivamente.

A seguir, volto-me para a migração no Brasil.

### 2.1.3 Migrações no Brasil

Os dados de migrações no Brasil possuem origem e constituição pela passagem de movimentos migratórios, tanto de imigrantes quanto de emigrantes, o que o torna um país de origem, trânsito e destino, segundo Almeida (2009). Os primeiros imigrantes que chegaram ao Brasil não foram somente os portugueses, mas imigrantes de outros países também, como Espanha, França e Holanda, nos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX. Após o período da I e II guerra mundial, o país começa a receber também imigrantes asiáticos, aspecto esse que perdurou até o século passado.

O Brasil, desde o período de 1939 a 1945, apresentou flexibilização na política de entrada de imigrantes internacionais, em função do número de refugiados e deslocados forçados, como apontam Zamberlam *et al.* (2014). Nos anos seguintes, houve uma redução da entrada de estrangeiros no Brasil e um aumento das migrações internas, principalmente dos nordestinos que procuravam trabalho e melhores condições de vida em outras regiões brasileiras, tendo destaque o Sudeste, nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro (LIMA, 2019). Após esse período, em 1960, a imigração foi orientada para o interior, haja vista que Brasília acabava de ser apresentada como nova capital do país. “A cidade foi fruto de articulação fundamentada na ideologia nacional desenvolvimentista e no crescimento industrial, que acabaram por legitimar a necessidade da empreitada.” (OLIVEIRA, 2019, p. 51).

Depois da década de 80, inicia-se um fluxo emigratório inverso, ou seja saindo do Brasil rumo a outros para países como Estados Unidos, Europa Ocidental e Japão em busca de melhor trabalho e qualidade de vida. Ainda nessa, após o processo de redemocratização, Acnur inicia o diálogo como o Brasil e começa a ocorrer uma maior entrada de refugiados no país, citando aqui angolanos, iranianos e a partir da década de 90, Congo, Libéria e ex- Iugoslávia (SÃO BERNARDO, 2016).

Após os anos 90, alcançou-se estabilidade econômica, controle da inflação, maior visibilidade externa, devido a crise internacional que se instalava em 2008, nos Estados Unidos. Nesse momento brasileiros retornam ao país e imigrantes, de países vizinhos na América Central, como Haiti, de países africanos, da Síria, de Bangladesh, da China e da Coreia, chegam ao Brasil em busca de melhores condições de vida.

De 2010 a 2014 o Brasil passou por um processo de fortalecimento continuado de refugiados e solicitantes de refúgio. Segundo dados do ACNUR (2014), as solicitações aumentaram 930% entre 2010 e 2013. Os solicitantes de refúgio agora vêm da África (Congo,

Guiné Bissau, Senegal, Nigéria e Gana), Ásia, América do Sul ( Colômbia e Oriente Médio (Paquistão, Bangladesh e Síria) (SÃO BERNARDO, 2016).

Ainda segundo dados do refúgio (ACNUR, 2016), referentes aos anos de 2010 a 2016, o número de solicitações de refúgio por venezuelanos aumentou 33% somente em 2016, em segundo lugar está a Síria, por motivos dos conflitos desse país.

Quando falamos do contexto de imigração hoje no Brasil, segundo o relatório da R4V (2020), o país está no quinto lugar entre os anfitriões que mais recebem venezuelanos deslocados. Desde 2017, mais de 454,8 mil venezuelanos chegaram ao Brasil. No período de abril de 2018 até a publicação do relatório, aproximadamente 88,5 mil refugiados e imigrantes foram registrados nos Centros de Recepção e Documentação em Roraima. Dados de 31 de outubro de 2020 mostram que havia 261,4 mil venezuelanos no Brasil como refugiados e imigrantes; 96,5 mil solicitações de visto provenientes de venezuelanos; 145,4 mil venezuelanos com visto temporário ou definitivo de residência no Brasil. Ainda segundo dados da R4V, em 30 de setembro de 2020, havia 46,3 mil venezuelanos refugiados e reconhecidos no Brasil.

Entre 2019 e 2020 o Brasil recebeu imigrantes em um número maior que nos anteriores. No total, foram aceitos no país 46,9 mil refugiados vindos de diversos países, número maior que o total de refugiados recebidos entre 2011 e 2018, segundo dados publicados por Costa *et al.* (2022). Esse crescimento se deve ao êxodo de venezuelanos para outros países da América do Sul, em face da crise política e econômica do país. Embora a Colômbia seja o principal destino dos refugiados venezuelanos, o Brasil recebeu dezenas de milhares deles, que chegaram principalmente por Roraima. O número de refugiados recebidos pelo Brasil, entretanto, voltou a cair em 2020 e 2021, quando foram aceitos apenas 771 refugiados no total. Tal fato se deu pelo fechamento da fronteira do Brasil devido à pandemia de COVID-19, segundo Teixeira e Alpaca (2022).

O DF, atualmente, ocupa a quinta posição entre as unidades da federação que recebem mais refugiados no país, segundo o Machado (2019). Há também vários casos em que as pessoas vêm ao Brasil como imigrantes e depois pedem reconhecimento como refugiado. Como indicam dados do OBMigra (2017), o Conselho Nacional de Imigração (CNIg) emitiu 4,8 mil autorizações de imigrações, e, dessas, 1,7 mil foram para o DF. Senegal, Haiti e Gana foram os países com mais pedidos.

Apresento agora o ensino e a aprendizagem de Português e suas especialidades.

## 2.2 O ensino e a aprendizagem de Português e suas especialidades

Apesar de termos presenciado em 1500, a chegada dos portugueses ao Brasil trazendo o português como língua estrangeira e oficial, é recente a discussão da língua portuguesa como uma língua estrangeira (LE) como se pode observar a emergência do PLE nas informações do Quadro 2:

Quadro 2 – Emergência do Português como Língua Estrangeira

Período	Surgimento do PLE no Brasil
<b>1901</b>	Primeiro livro didático de PLE Mercedes Marchand: <i>O ensino de Português para estrangeiros</i> . Primeiro manual de língua portuguesa, de Rudolf Damm, para professores de Português em escolas de colônias de Blumenau, <i>Gramática de Língua Portuguesa para alunos de língua alemã</i> .
<b>Anos 30</b>	O ensino científico das línguas modernas (Maria Junqueira Schmidt), e em 1934. O ensino científico de línguas vivas (Carneiro Leão), em 1934.
<b>Anos 60</b>	Cursos de PLE, extensão universitária, nos Estados Unidos. Publicação do livro <i>Modern Portuguese</i> (1966).
<b>Anos 70</b>	Criação da disciplina de PLE na USP e na Unicamp. Contratação de pesquisadores e professores, como o Dr. Almeida Filho.
<b>Anos 80</b>	Publicação dos primeiros artigos em PLE sob coordenação do professor Dr. Almeida Filho.
<b>Anos 90</b>	Criação da Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira (SIPLÉ) em 1992. Criação do exame e do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) em 1993-1998. Projetos de pesquisa de mestrado e doutorado. Criação do curso de Licenciatura de Letras – Português do Brasil como Português como Segunda Língua (UnB). Criação de cursos de formação de professores em universidades argentinas.
<b>Anos 2000</b>	Criação da habilitação de Português como Língua Estrangeira (UFBA) em 2006. Criação da Licenciatura em Letras Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras na UNILA, em 2015. Habilitação de Português L2/LE na Unicamp, 2017.

Fonte: Adaptado de Rocha (2019).

Caminhando no sentido de ampliar o ensino do PLE, tem-se discutido sobre o assunto e sobre as novas nomenclaturas em razão de cada especificidade apresentada no ensino da língua portuguesa. Amado (2013, p. 5) mostra como já foi se diferenciando o ensino de língua de acordo com seus objetivos de uso:

[...] um crescente movimento nas últimas décadas, com a criação de cursos de PLE em escolas de idiomas e de cursos de extensão à comunidade acadêmica nas universidades. Os primeiros, contudo, voltam-se, majoritariamente, a um público de trabalhadores de grandes empresas e suas famílias; já os últimos prestam um serviço para alunos intercambistas e professores visitantes que, via de regra, permanecem de um a dois anos no Brasil. Há também os cursos voltados aos turistas que chegam ao país para os eventos do cenário esportivo, a Copa de 2014 e as Olimpíadas de 2016. São, portanto, públicos com necessidades específicas de aprendizado nos contextos em que se comunicarão em português.

Como esboçado por Amado (2013), o interesse pelo português parte de necessidades específicas de aprendizado dentro do grande sistema do PLE, assim, para cada necessidade específica de aprendizado de português, há um tipo diferente de ensino (Quadro 3).

Quadro 3 – O ensino de Português e suas especificidades

<b>Português como Língua Estrangeira (PLE)</b>	De acordo com Leffa (1988, p. 212), “língua estrangeira quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula (exemplo: situação do aluno que estuda inglês no Brasil).”
<b>Português como Segunda Língua (PL2)</b>	Segunda Língua “é ensinada em contexto de imersão, no qual a língua ensinada é a dominante (LÍNGUA DE ACOLHIMENTO, 2017, p. 436)”. Leffa (1988, p. 212), acrescenta e exemplifica: “uma segunda língua no caso em que a língua estudada é usada fora da sala de aula em que vive o aluno (exemplo: situação do aluno brasileiro que foi estudar francês na França).”
<b>Português como Língua de Herança (PLH)</b>	De acordo com Valdés (2005), língua de herança é a língua das famílias que migraram a outros países onde se fala uma língua distinta, podendo ser também classificada como minoritária, língua dos imigrantes, língua de origem ou língua da casa. Os falantes dessa língua são conhecidos como heritage speakers e foram expostos a essa língua desde a infância, tendo assim o idioma relacionado ao contexto sociocultural familiar. Dessa forma, a língua de herança costuma ser usada em contextos informais e familiares e os falantes não tendem a ter fluência em meio acadêmico (Valdés & Geoffrion-Vinci, 1998) por não serem expostos a ele.
<b>Português como Língua Adicional (PLA)</b>	Conforme Schlatter e Garcez (2009) a língua adicional se refere às adições de línguas e conhecimentos possíveis ao repertório de um indivíduo, contribuindo para o desaparecimento de conflitos e exclusões existentes no âmbito da política linguística no ensino de uma nova língua (línguas adicionais), substituindo, assim, a expressão “língua estrangeira” por “língua adicional” por ser um termo mais abrangente. Os referidos autores ainda acrescentam que há partes do Estado que o Português não é a segunda língua, “, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de migrantes e de descendentes de migrantes. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127).”
<b>Português como Língua de Acolhimento (PLAc)</b>	Língua de acolhimento, evidencia-se o ensino-aprendizagem em contextos migratórios nos quais o público-alvo é constituído por refugiados e imigrantes que estão em condição de vulnerabilidade. Cabete (2010, p. 67) salienta que a língua de acolhimento “relaciona-se com a sociedade que recebe o indivíduo e que se refere a um tipo de L2 adquirida num contexto migratório.”

Sene (2017, p. 25) acrescenta: “[p]ela ótica de teorias e pesquisas desenvolvidas dentro da LA, todas as especialidades mencionadas estão dentro da área de português como língua estrangeira e têm em comum a aquisição ou a aprendizagem<sup>8</sup> de uma outra língua, que não seja a língua materna”.

<sup>8</sup> Destaco que a aquisição é como um processo que ocorre subconscientemente, impulsionado pela comunicação, uma função que o cérebro não pode evitar ao ser exposto aos impulsos auditivos identificados na mensagem codificada da língua (CARIONI, 1988, p. 51). Implicando assim em como saber usar a língua, de forma inconsciente, por meio da busca do significado para a realização da mesma. Ocorre em um ambiente informal da língua, em uma situação real de comunicação. Já aprendizagem remete ao uso da língua de forma consciente em um contexto formal, implicando conhecimento de regras, baseado na gramática, segundo Krashen (1982).

Para cada uma dessas especialidades de ensino de língua, há uma postura docente própria. De acordo com Almeida Filho (2013) essa postura será definida por meio de princípios e dinâmicas que vão apoiar o planejamento da aula, o conteúdo e a avaliação da proficiência a fim de se ter mais eficiência e eficácia no ensino da língua-alvo.

Importa evidenciar que Arantes, Deusdará e Brenner (2016) destacam a importância de se fazer uma denominação diferenciada para a língua de acolhimento, pois ela não pode se confundir com o conceito de LE. A primeira possui especificidades únicas de acordo com as necessidades dos imigrantes, de modo que deve ser evitado o apagamento desses indivíduos, como aconteceria usando o termo “língua estrangeira”. Os mencionados autores apontam:

Em muitos casos, aprender uma língua que não se deseja falar, pela qual nunca houve interesse [...], ou também o inverso, envolve sentimentos sobre as relações de sentido que se estabelecem entre os sujeitos que enunciam e os objetos enunciados na língua-alvo, que culminam em processos importantes a se considerar em ambientes de ensino/aprendizagem da língua e no estabelecimento de políticas públicas. (ARANTES; DEUSDARÁ; BRENNER, 2016, p. 1205).

Nesse contexto, o PLAc que orienta esta pesquisa, possui características que o diferencia de outras especialidades de ensino de português, uma vez que, como citado, ele é caracterizado pelo ensino e a aprendizagem de português para refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade. Sene (2017, p. 25), citando Cabete (2010):

[d]iz que o conceito de língua de acolhimento “relaciona-se com a sociedade que recebe o indivíduo e que se refere a um tipo de segunda língua (L2) adquirida num contexto migratório” (2010, p.67). Trata-se do ensino-aprendizagem de uma segunda língua ou de uma terceira língua em contexto de imersão que, no entanto, se diferencia, de acordo com Oliveira (2010), de qualquer outro ensino tradicional de uma segunda língua, tanto pelo contexto migratório quanto pela necessidade do(a)s aprendentes.

Acrescentando-se a isso, O PLAc é a porta de entrada para outras disciplinas, funcionando como um facilitador para outros contextos de necessidade imediata, contextos estes “em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática” (GROSSO, 2010, p. 74).

Outrossim, a relação entre professor e aluno no PLAc está apoiada na cooperação e no aprendizado conjunto, como afirma Grosso (2010). Nesse sentido, São Bernardo (2016, p. 66) esclarece o papel do professor, que é

[...] tentar amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua, permitindo que o/a mesmo/a comece a vê-la como instrumento de mediação entre ele/a e a sociedade que o/a recebe, bem como, percebê-la como aliada no processo de adaptação e de pertencimento ao novo ambiente, que não é o seu lugar, sua casa.

Andrade (2009, p. 57) também ressalta o papel do professor no Ensino Fundamental e Ensino Médio com estudantes brasileiros e imigrantes:

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?

Um modo de abordar construtivamente a diversidade linguística e cultural introduzida na sala de aula pela presença do aluno estrangeiro é procurar assimilar as diferenças, buscando nelas fontes de informações e conteúdos que enriquecerão a todos os participantes em sala de aula (Cummins, 1996). É plausível admitir-se que tal medida venha a acelerar e tornar mais suave a assimilação da língua e da cultura majoritárias por esses alunos.

Aprender a língua, para o público de que estou tratando, não é um fim, mas sim um meio de inserção na sociedade que o recebe: “aprendizagem é uma necessidade ditada pelos imperativos da vida em meio exolingual” (RISPAIL, 2009, p. 38). Dessa forma, o professor de PLAc atua como um mediador linguístico, intercultural e também humano, já que é ele quem, frequentemente, faz a recepção na nova sociedade.

A seguir trago considerações do Português como Língua de Acolhimento.

### 2.2.1 Considerações do Português como Língua de Acolhimento

As migrações internacionais crescem ao mesmo tempo que sofrem restrições no mundo globalizado contemporâneo. Esses movimentos são provocados pela busca de melhores condições de vida, ou seja, de realização econômico-pessoal, e o acesso à mobilidade global pode criar uma estratificação social de acordo com Santos (2014). Dessa forma, a migração é marcada por um fator de crise (BAENINGER; PERES, 2017), evidenciado por uma questão política. As migrações transnacionais do século XXI (GUARNIZO; PORTES; HALLER, 2003) trouxeram mudanças demográficas nos países que ficaram para trás e nos novos países que recebem imigrantes, como no caso do Brasil.

Ainda nesse contexto, cabe destacar que no Brasil há políticas linguísticas incipientes para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa para esses imigrantes de crise (CLOCHARD, 2007). Ainda assim, não se pode limitar esse acolhimento apenas à

aprendizagem da língua portuguesa, já que envolve também atendimento multilíngue nos órgãos do Estado. Essa falta de políticas linguísticas e de políticas públicas apropriadas resulta em uma territorialização (BIZON, 2013) inadequada e insuficiente, causando, de certa forma, opressão (LOPEZ; DINIZ, 2018) na vida dessas pessoas, como afirma Camargo (2019, p. 89)

A despeito disso, o ensino da língua nacional para os migrantes de crise nunca foi pauta das políticas públicas e continua não sendo na legislação migratória federal atual. A negligência desse direito ratifica, conforme alertado por Maher (2013, p. 124, grifos originais), “o fato de que a ausência de uma política linguística de Estado constitui, em si mesma, uma política linguística de Estado!”. Essa não política incita duas ponderações: (i) se as políticas linguísticas, para além da manipulação pura e simples de uma dada situação sociolinguística, almejam atuar nas identidades dos falantes de determinadas línguas, tanto para enaltecê-las quanto para denegri-las (MAHER, 2013) e (ii) se o conhecimento da língua majoritária do país está, em parte, relacionado à participação dos migrantes como residentes e/ou cidadãos na sociedade (SKUTNAB-KANGAS, 2006 *apud* SHOHAMY, 2006, p. 146), a omissão do direito de acesso à aprendizagem do português pode ser percebida como uma política racializadora na medida em que “o racismo institucional é perpetuado por meio da língua(gem) como um marcador de diferença” (EREL; MURJI; NAHABOO, 2016, p. 1346). Ao não assegurar aos migrantes o direito à aprendizagem da língua majoritária, o governo brasileiro possibilita a racialização dessas pessoas pela língua.

Sendo assim, esboça-se a importância da discussão de políticas públicas e linguísticas adequadas para a recepção desses imigrantes. Quando se fala em língua de acolhimento, há de se pensar em uma política linguística que respeite o estudante imigrante em situação de vulnerabilidade e refúgio que seja expressa por meio de métodos e técnicas durante a elaboração dos materiais didáticos. Visto que esses últimos afetam “o planejamento, os objetivos da aprendizagem, as competências a serem priorizadas, os conteúdos a serem trabalhados e os tipos de atividades a serem propostas” (SCARAMUCCI; DINIZ; STRADIOTTI, 2009, p. 265).

Dessa forma, para que aconteça uma territorialização de forma efetiva e possam ser exercidos os direitos dos imigrantes que estejam no país que o recebe, Lôpo Ramos e Oliveira das Neves (2021, p. 3-4, 2021, explicam:

[...] no âmbito da educação formal, exige das políticas públicas uma formação profissional adequada para atender a esse público, compreendendo a complexidade do cenário, com a sensibilidade necessária, não somente no que se refere ao ensino de língua de modo significativo às necessidades das demandas, mas também ao desenvolvimento de empatia em relação aos aprendizes.

Diante disso, é preciso considerar o desenvolvimento do percurso histórico da língua de acolhimento e seu princípio essencial. Já houve uma grande discussão sobre o assunto na Europa na segunda metade do século XX (ANÇÃ, 2003a, 2003b, 2008) em razão da entrada de um grande número de imigrantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) — Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e

Príncipe —, bem como países do leste europeu, como Ucrânia, e outros países asiáticos (LÔPO RAMOS; OLIVEIRA DAS NEVES, 2021). Lôpo Ramos e Oliveira das Neves (2021, p. 3, ainda descrevem que

[a] ideia de acolhimento foi cunhada em substituição ao termo estrangeira, da tradicional expressão Língua Estrangeira, que não atendia à situação em que os migrantes se encontravam, o que exigia atitudes políticas que incorporassem a aprendizagem da língua portuguesa e a inserção dessas pessoas no seio da comunidade local, pelas fragilidades e vulnerabilidade que apresentavam. Nesse sentido, LAC perpassa os limites de um ensino tradicional de língua estrangeira, ampliando para um universo linguístico-cultural que está além das fronteiras comunicativas. (GROSSO, 2010).

Observa-se, então, que a forma como o termo “acolhimento” foi apresentado e explorado atingindo um ponto bem mais dinâmico, humano e prático para o uso da língua. Lôpo Ramos e Oliveira das Neves (2021, p. 3) explicam mais esse percurso histórico:

No Brasil, que tem assumido um papel de país acolhedor, o termo vem sendo utilizado em contextos de pesquisa e de ensino (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017; EUZÉBIO; REBOUÇAS; LOPES, 2018; RAMOS; ALBUQUERQUE, 2018), em razão do numeroso contingente migratório internacional que por ele procura como lugar de refúgio. São pessoas que saíram de sua pátria por diversas razões, entre as quais, destacam-se guerras civis, perseguições políticas e/ou religiosas e catástrofes naturais.

Pelo exposto, percebe-se como o PLAc aparece de forma diferenciada quando se fala em um ensino de língua para o público imigrante. É fundamental dizer que o PLAc relaciona-se ao ativismo político, uma vez que este traz visibilidade aos imigrantes de crise, evidenciando a questão da viabilidade de políticas públicas de acolhimento (CAMARGO, 2019) e provocando reflexão sobre essa especialidade no campo da LA, no que se refere ao papel da língua na recepção de imigrantes no país.

É importante ressaltar que o termo “PLAc” é muito novo no mundo e, principalmente, no Brasil. A ideia levantada é a de acolher, dar ou receber hospitalidade a qual aproxima-se do conceito defendido por Derrida (2003). O referido autor afirma que a hospitalidade é aquela ofertada sem regras pré-definidas e incondicionalmente, que surge de modo a ser ajustada por quem a solicita. Quanto ao processo de aprender do acolhimento, ele recai no estudante, por este ser o protagonista delineado: aprender sem obrigações e sem imposições. Assim, há uma expectativa de quase autossuficiência no que tange ao seu próprio acolhimento; o aluno deve aprender a língua para utilizá-la em seu próprio benefício, segundo Lopez (2020).

Em decorrência do grande volume de migrações ocorridas nos últimos anos, não só no Brasil mas também no mundo todo, foram se criando ambientes caracterizados por indivíduos

de origens diversas: multiculturais e multilíngues. A nova sociedade a qual foi sendo esboçada ou que está se esboçando com esses novos integrantes também passa a sofrer transformações, uma vez que esses novos integrantes fazem parte do novo mundo que se apresenta, e a língua é uma das formas essenciais para que isso ocorra.

O termo “acolhimento”, usado da maneira como é hoje, originou-se em Portugal, no programa de ensino de língua portuguesa para imigrantes intitulado Portugal Acolhe, sendo hoje conhecido como Portugal para Todos (PTT)<sup>9</sup>. Essa foi e é uma política do Estado português com objetivo de “promover a formação em competências básicas de cidadania e de português, de forma a assegurar aos imigrantes condições que facilitem e potenciem a sua integração na sociedade portuguesa” (CABETE, 2010, p. 57). Quando houve a fundação do programa, Ançã (2003a, 2003b, 2004, 2006) foi a primeira a definir a “língua de acolhimento”, expressão revisitada mais adiante pelos franceses Lüdi e Py (2003[1986]) para designar o ensino-aprendizagem do português para imigrantes em Portugal. Ançã (2003a, p. 2) entende a palavra “acolhimento no sentido literal: acolher, acolhida, refúgio em casa, forte, etc.”.

Em seu artigo “Língua de Acolhimento, Língua de Integração”, Grosso (2010) apresentou um conceito mais amplo e baseado em mais reflexões no que se refere à essência da língua de acolhimento e a quais são seus efeitos no processo migratório. Dessa forma, a autora menciona o valor laboral da aprendizagem da língua para a integração do sujeito à sociedade: “quem chega precisa agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar” (GROSSO, 2010, p. 66).

Sendo assim, o conceito de língua de acolhimento envolve questões linguísticas e laborais relacionadas à inserção do indivíduo na sociedade. Esse imigrante deve ser integrado ao novo país, que pode diferir em língua e cultura do seu país de origem, o que é também reforçado por Ançã (2003b). A autora salienta ainda que, nesse contexto, a aquisição da língua de acolhimento (a língua utilizada no país para onde se migrou) é uma das formas importantes para a promoção de “integração social, para a igualdade de oportunidades e para o exercício da plena cidadania” (ANÇÃ, 2006, p. 2). Não que isso seja uma garantia que aconteça, uma vez que há outros fatores envolvidos nesse quesito, segundo São Bernardo (2016), como aspectos emocionais e subjetivos da língua. Estes últimos dependem da relação de conflito que o imigrante pode ter com o novo país que será sua morada.

Grosso, Tavares e Tavares (2008, p. 13), destacam igualmente o contexto português, reconhecem a importância da aprendizagem da língua de acolhimento e mostram que

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.acm.gov.pt/pt/-/programa-ppt-portugues-para-todos>. Acesso em: 3 ago. 2021.

[a] aprendizagem da língua ultrapassa os objectivos meramente comunicativos, visando uma integração de pleno direito e uma tomada de consciência, como cidadão, dos seus direitos e deveres, articulando-se a aprendizagem da LP [Língua Portuguesa] não só com as próprias necessidades e os interesses deste aprendente, mas também com a necessidade socioeconómica e político-cultural em que se move.

As referendadas autoras Grosso, Tavares e Tavares (2008, p. 5) ainda destacam o efeito da aprendizagem na língua de acolhimento sobre a questão dos contextos de vulnerabilidade:

Conhecer a língua do país de acolhimento não é apenas uma condição necessária e indispensável para ser autónomo, é também, sobretudo, condição de desenvolvimento pessoal, familiar, cultural e profissional. O seu desconhecimento se constitui uma desigualdade que fragiliza as pessoas, tornando-as dependentes e, por consequência, mais vulneráveis.

As referendadas autoras defendem, então, que a língua de acolhimento é orientada para o desenvolvimento do imigrante e refugiado no país que o recebe. Sem a língua, não se pode adentrar na sociedade de forma efetiva.

Grosso (2010, p. 74) explica seu conceito de língua de acolhimento:

[...] geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática.

Sendo assim, o conceito de língua de acolhimento mencionado está ligado à plena cidadania que se refere também à integração laboral, linguística e social, Cabete (2010, p. 57) explica:

[o] domínio da língua enquanto um dos factores basilares na integração do imigrante é uma constatação que tem originado que esta temática esteja sempre na ordem do dia nas discussões relacionadas com a imigração. Isto deve-se antes de mais ao facto da barreira linguística poder condicionar severamente o acesso a qualquer outro aspecto referente à sua própria sobrevivência.

De acordo com as autoras, o ponto que diferencia o PLAc das outras especialidades de aquisição de L2 é justamente esse de integração do sujeito na sociedade de forma laboral, social e linguística. Adquirindo-se essa integração, é possível falar em garantia de direitos e exercício da cidadania. Cabe ainda destacar que, quando a barreira linguística é quebrada e há essa integração na sociedade, o distanciamento linguístico sai e começa uma aproximação, do

acolhimento e da afetividade. Nota-se, portanto, a importância dessa integração linguística, segundo Cabete (2010).

A língua de acolhimento tem como pressuposto uma postura comunicativa visando à inserção desses indivíduos na sociedade de forma que consigam desenvolver-se bem em práticas sociais propostas diariamente em domínios públicos, privados e profissionais. Esse pressuposto é corroborado por Grosso, Tavares e Tavares (2008), uma vez que denotam essa necessidade de comunicação exigida na escola, no trabalho e no exercício da cidadania de modo geral, ainda assim contendo suas particularidades, já que cada imigrante é um universo diferente.

A seguir descrevo o percurso histórico do Português como Língua de Acolhimento no Brasil.

### 2.2.2 O percurso histórico do Português como Língua de Acolhimento no Brasil

O ensino de Português voltado para imigrantes e refugiados foi um termo emprestado de Portugal e trazido para o Brasil em 2011, em vista do contexto migratório contemporâneo. Uma das primeiras docentes pesquisadoras que ressaltou o novo tipo de ensino foi Rosane de Sá Amado, da Universidade de São Paulo (USP), em 2013. A referida autora publicou um artigo na *Revista da Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira (SIPLÉ)* cujo título era “O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados”. Nessa publicação, Amado (2013) faz referência à dissertação de mestrado de Maria José Cabete (2010) e, dessa forma, traz esse ensino para o contexto brasileiro. A autora também mostrava interesse em pesquisas nessa área desde 2011, conforme dados da própria revista (RUANO, 2019). Naquele momento, ainda não havia o termo “acolhimento” para fazer referência a esse tipo de ensino. O termo usado ainda era “Português como Segunda Língua”: *Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados* (AMADO, 2011), por exemplo.

Outra pesquisadora que também se destacou nesse contexto de ensino foi Maria Eta Vieira, da Universidade de Integração Latino-Americana (UNILA), com uma tese publicada em 2010 sob o título *Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo – uma aproximação sociocultural*, na qual Vieira trata do ensino e da aprendizagem de bolivianos no estado de São Paulo. A pesquisadora também publicou um texto que traz reflexões sobre o ensino de imigrantes na *Revista SIPLÉ*, em 2011, e na época ainda não se falava em “Português de Acolhimento”. A expressão empregada, então, foi “Português

Língua Estrangeira/Segunda Língua”, presente em seu artigo “Ensino de Português LE/SL [Língua Estrangeira/Segunda Língua] em comunidades de trabalhadores transplantados”, da mesma maneira que Amado (2011).

Já no ano de 2012, Lúcia Maria de Assunção Barbosa, em Brasília, cria o projeto Pró-Acolher – Português para Estrangeiros: língua-cultura e acolhimento em contexto de imigração e refúgio. A proposta do curso de PLAc é oriunda do contato de um haitiano, que queria aprimorar seu português para poder se empregar melhor, com a coordenadora do NEPPE<sup>10</sup> (curso de ensino de PLE para diplomatas), que à época era Barbosa. Após esse primeiro encontro, a professora se reuniu com a irmã Rosita Milese a qual, até o momento de produção deste texto (2022), é diretora do IMDH, em Brasília. Naquele encontro, discutiram a necessidade de criar um curso voltado para o público imigrante que estava em Brasília. O projeto logrou sucesso e contou com o apoio da agência da ONU para refugiados — a ACNUR. O projeto está em curso até o momento presente.

Ainda nesse percurso, dois anos depois, em 2013, começa-se a usar no Brasil o termo “Português de Acolhimento” nas publicações da área de PLE. De acordo com Amado (2013, p. 6-10), esse termo está relacionado ao ensino de língua portuguesa para aqueles que “chegam ao Brasil em situação de miséria moral e muitas vezes com pouquíssimos recursos financeiros”. Essa situação remete ainda a um contexto educacional de ensino de português para a população de alta vulnerabilidade social (AMADO, 2013).

Na visão de Amado (2013), o acolhimento tem o pressuposto de língua de integração, “mediação de conflitos e libertação”. Percebe-se o acolhimento também em um sentido de proteção, como concorda Ançã (2003a, 2003b): “ensino de português como língua de acolhimento para aqueles estrangeiros que chegam ao Brasil em situação de miséria moral e muitas vezes com pouquíssimos recursos financeiros” (AMADO, 2013, p. 7-10).

Nesse sentido, quando o imigrante encontra conflitos decorrentes da barreira linguística pode dificultar a vida em sociedade e a realização de tarefas simples como fazer compras em um supermercado ou uma farmácia, o que pode resultar em marginalização. Dessa forma, Amado (2013, p. 8-10) demonstra a influência das questões psicossociais nos imigrantes:

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

---

<sup>10</sup> Disponível em: <http://www.neppe.unb.br/br/>. Acesso em: 30 dez. 2021.

A fala de Amado (2014) demonstra que entender os fatores psicossociais que atingem o imigrante e refugiado é primordial para se ter um bom andamento de ensino, como também afirmam anos mais tarde Barbosa e São Bernardo (2017, p. 60):

[...] é fundamental considerar as experiências trazidas pelos/as aprendentes, pois suas experiências vividas em seu país de origem (ou em outros países), na sociedade de acolhimento, nas ruas, praças, no trabalho e nas salas de aula são cheias de significação. Neste contexto, a questão da identidade cultural não pode ser desprezada.

De acordo com o que foi explanado pelas autoras, é necessário, no processo de ensino e aprendizagem, que a vida dos sujeitos envolvidos seja considerada, tanto suas experiências quanto suas angústias, além da bagagem cultural que traz consigo.

Na mesma época, também a docente e pesquisadora Barbosa trouxe o tema para a discussão em diversos congressos renomados, como: X Congresso Internacional do SIPLE (CONSIPL), em 2013<sup>11</sup>; VII Encontro Internacional e o VII Encontro Nacional do Grupo de Estudos de Linguagem do Centro-Oeste (GELCO), em 2014<sup>12</sup>; e V Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa (SIMELP), em 2015<sup>13</sup>. Para o evento de 2014, o VII GELCO, a Profa. Dra. Maria Helena Ançã foi convidada. Naquela ocasião, conforme relatado em conversa informal pela Profa. Dra. Lúcia Barbosa, Ançã disse que os brasileiros conseguiram denominar aquilo que os próprios portugueses criaram, mas para o qual eles, os portugueses, não puderam estabelecer um termo próprio.

Concomitantemente, professores e pesquisadores da UFPR, participantes do projeto do PBMH, traziam reflexões, leituras e discussões acerca de uma língua para acolher imigrantes. Outros pesquisadores brasileiros então começaram a usar o termo “português de acolhimento” nos anos seguintes (SÃO BERNARDO, 2016; SÃO BERNARDO; BARBOSA, 2017) para se referirem ao ensino de língua portuguesa para estudantes imigrantes em situação de vulnerabilidade ou refúgio dentro do contexto do território brasileiro.

---

<sup>11</sup> X Congresso Internacional da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira: Vidas em português – políticas multilaterais para o ensino e a formação em PLE/PL2. Universidade Federal da Bahia – Salvador, 2013. Resumo: Acolhimento e inserção social: o papel da língua portuguesa para imigrantes e refugiados em Brasília (DF).

<sup>12</sup> I Encontro Internacional e o VII Encontro Nacional do Grupo de Estudos de Linguagem do Centro-Oeste – GELCO. Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, 2014. Resumo: Português como língua-cultura e acolhimento em contexto de fluxos migratórios.

<sup>13</sup> V Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa. Università del Salento, Lecce – Itália, 2015. Resumo: Português como língua de acolhimento: o material didático para inserção sociolaboral de imigrantes e pessoas em situação de refúgio, no Brasil.

A partir de então, começou-se a discutir o significado da língua de acolhimento. Essas discussões visavam refletir, problematizar e conceituar a língua de acolhimento no Brasil, a qual se difere do ensino no contexto português. Portanto, tais reflexões serviram para ajustar a terminologia ao contexto local brasileiro.

Segundo São Bernardo (2016, p. 66), a língua de acolhimento é instrumento de “transgressão e luta”, relacionando-se ao ensino crítico freiriano e intercultural:

Depois de examinar a literatura sobre Cultura/Interculturalidade, Pedagogia Crítica, Linguística Aplicada Crítica e ensino de línguas, propomos um conceito específico de língua e a utilização da PC [Pedagogia Crítica] em confluência às teorias da LA e LAC, para o desenvolvimento de um curso que atenda às necessidades de emergência das/os imigrantes e as/os prepare para a cidadania intercultural. (SÃO BERNARDO, 2016, p. 152).

Portanto, a língua associa-se a um objeto de transgressão e posicionamento cidadão. Como Hooks (2013) e Freire (2001) defendem, a aprendizagem da língua consiste em instrumento de luta contra-hegemônica. Esses autores acrescentam que aprender uma língua é constituir-se em sociedade (exatamente o que os imigrantes mais precisam), atuando com seus direitos e deveres, e criar pensamento crítico sobre o que está em sua volta, favorecendo a criação de aprendizes protagonistas das próprias vidas.

São Bernardo (2016, p. 65), nesse contexto, cita a “consciência política”, por tratar da participação desses sujeitos na nova sociedade que os acolhe. Assim como Byram (1997), destaca a “consciência cultural e crítica” para tratar do conhecimento da cultura do país de recepção para o desempenho comunicativo no uso da língua. Enfatiza, dessa forma, o caráter não assimilacionista — que é configurado pela imposição da língua como uma condição sine qua non para permanência no novo território de maneira homogeneizadora e dominante em termos de identidade cultural. São Bernardo (2016) corrobora

[...] também se posiciona de forma contrária à prática tida de alguma forma como assimilacionista, com o que concordamos plenamente, quando diz que “é necessário que os/as professores/as de línguas considerem que o/a aprendente adquira novas experiências/cargas culturais, intrínsecas à língua-alvo e compreendam que ensinar essa língua-cultura não significa aculturar o aprendente, mas enriquecê-lo” (2016, p. 63).

São Bernardo (2016) também salienta que o público de PLAc é diferenciado, pois possuem, frequentemente, uma urgência no aprendizado da língua, de forma mais prática, de modo a ocorrer inclusão na sociedade que o recebe. Sendo assim, vale ressaltar “a busca por mudança e por uma metodologia de ensino apropriada, que atenda às necessidades dos grupos

de refugiados e que corrobore o desafio do reestabelecimento dessas pessoas” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 64). O imigrante chega ao país que o recebe para aprender uma língua que talvez nem quisesse, mas que mesmo assim precisa aprender para se inserir na sociedade. Acrescentando-se a isso, os efeitos da recepção desse indivíduo na nova sociedade podem provocar uma relação de conflito no ensino-aprendizagem da língua do país de chegada.

Outra pesquisadora que desenvolveu vários estudos no que se refere ao ensino de PLAc é Lopez (2016). A autora se refere ao ensino de PLAc como “uma proposta de visibilizar, no contexto de ensino-aprendizagem de PLA, a situação em que se encontram inúmeras pessoas deslocadas forçadamente na atual conjuntura internacional” (LOPEZ, 2016, p. 53). Ela ainda salienta o “gesto político de visibilização de uma demanda social” (LOPEZ, 2016, p. 54). Segundo a autora,

[o] ensino de PLAc pode ter um papel bastante importante nesse sentido. Por serem direcionados a um público socialmente minoritarizado (MAHER, op. cit.) — e arriscamos dizer que principalmente por estarem se desenvolvendo sem o apoio governamental necessário —, os cursos de PLAc no Brasil constituem-se em verdadeiros projetos políticos e, como tais, devem assumir um caráter emancipatório, que vise ao empoderamento desse grupo minoritarizado. Para isso, devem buscar, na medida do possível, envolver a referida educação do entorno (MAHER, ibidem). Com base nessa sua responsabilidade social, sugerimos que os cursos de PLAc sejam planejados e desenvolvidos sobre o viés da Interculturalidade (ibidem). Tais constatações sobre o caráter sociopolítico dos cursos de PLAc só puderam ser alcançadas com base nos resultados das análises engendradas a partir dos registros gerados nessa investigação. (LOPEZ, 2016, p. 195-196).

A conceituação de Lopez (2016) menciona a “educação do entorno”, idealizada por Maher (2007, p. 255), tendo em mente que grande parte dos imigrantes do país já passaram ou passam por algum tipo de discriminação.

Anúnciação (2017, p. 96) defende o ensino de PLAc no contexto de (re)existência e negociação constante:

A língua portuguesa não é só um entrave à inserção social igualitária de migrantes e refugiados — ela é utilizada como instrumento de prática de (re)existência pelos participantes [da pesquisa], na medida em que, por meio dela, eles desenvolvem estratégias de (re)negociação e de (re)significação de sentidos e de suas identidades. [...] Nesse sentido, o conceito de língua de acolhimento precisa ser repensado a partir de uma perspectiva transcultural (CÉSAR & CAVALCANTI, 2007) e translíngua (CANAGARAJAH, 2013), que contemple o uso das diferentes língua(gens) nos diferentes espaços de enunciação que constituem esse contexto.

De acordo com Anúnciação (2017), o ensino e a aprendizagem da língua de acolhimento perpassa por língua(gens). Essa autora ressalta, como se vê, a (re)significação e a (re)negociação de identidades por meio da língua.

Barbosa e São Bernardo (2017, p. 58) concordam que “o acesso ao aprendizado da língua de acolhimento seja facilitado ao/à imigrante e que este se dê de forma holística e crítica, em um ambiente de acolhimento e hospitalidade”. As referidas autoras enfatizam o poder/caráter desses estudantes na formação da sociedade por meio da pedagogia crítica:

Sob o viés desta teoria, os/as professores/as assumem o papel de promotor(a) do intelecto, do conhecimento a fim de formar cidadãos críticos para atuarem na sociedade. Os/as professores/as o fazem abrindo os olhos de quem aprende para a compreensão, a reflexão e, conseqüentemente, a transformação das injustiças na sociedade. Sob essa perspectiva, ensinar no espírito da PC não se limita a ajudar os/as alunos/as a adquirirem capacidade de pensamento crítico, mas também fazê-los/las compreender seu poder de construção da sociedade, para, em seguida, tomarem medidas para resistir à injustiça e à hegemonia. (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 59).

As mesmas autoras redigiram o verbete “língua de acolhimento” publicado no *Dicionário Crítico de Migrações Internacionais* (2017):

Desse modo, ao falarmos em *língua de acolhimento*, referimo-nos ao prisma emocional e subjetivo da aprendizagem dessa nova língua, sem perder de vista a relação conflituosa que se apresenta no contato inicial do imigrante com a sociedade acolhedora. Esse conflito é previsível, a julgar pela situação de tensão e de vulnerabilidade que, em geral, essas pessoas enfrentam quando chegam a um país estrangeiro, nem sempre com intenção de nele permanecer. Sob esse ponto de vista, destacamos que esse conceito reconhece sentimentos de rejeição ou descaso do(a) aprendente em relação à aquisição dessa nova língua que não foi escolhida por ele(a). Nessa perspectiva, *língua de acolhimento* propõe uma revisão sobre o papel e a formação do(a) professor(a) que atua nesse contexto, pois ele(a) pode: *i*) amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua; e *ii*) estabelecer as condições necessárias para que esse aprendente comece a vê-la e a interpretá-la como elemento de mediação entre ele(a) e a sociedade anfitriã. Desse modo, o(a) professor(a), o planejamento e o material didático constituem elementos-chave nesse processo de ensino-aprendizagem. Além disso, consideramos fundamental a percepção dessa *língua de acolhimento* como aliada no processo de adaptação e de pertencimento da pessoa que aprende ao novo ambiente, que não é, inicialmente, o seu lugar, a sua casa. (LÍNGUA DE ACOLHIMENTO, 2017, p. 436).

É importante que o professor esteja atento à situação de vida do imigrante para conseguir atingi-lo e fazê-lo ter mais oportunidades levando em conta toda a bagagem de conhecimento que ele traz consigo para as salas de aula de PLAc. Nesse cenário, é fundamental levar em conta que o ambiente estudantil é um local para promover trocas interculturais autênticas, propiciando um sentimento de pertencimento de grupo e trazendo experiências por meio da solidariedade, da verossimilhança e da busca pela transformação social, uma vez que a língua é instrumento social de mudança capaz de auxiliar o sujeito na transformação social e pessoal (FREIRE, 1970).

Aprender uma nova língua em situação de acolhimento se destaca por ter como base elementos singulares quando comparado a um outro tipo de aquisição de L2, assim como Bernardo e Barbosa (2017, p. 1-5) afirmam: “aprender uma nova língua-cultura é adentrar-se a outras mentalidades e, sobretudo, colocar em xeque nossas certezas, nossa capacidade de interpretar e compreender outras dimensões simbólicas diferentes das que estão relacionadas com a língua que falamos”. As autoras referendadas demonstram claramente que aprender língua é aprender cultura e ampliar a perspectiva sobre determinado assunto ou fator cultural que talvez não haja na língua materna.

Barbosa e São Bernardo (2017, p. 4-5) ampliam a afetividade proposta por Grosso (2010), preconizando esse fator como elemento fundamental na aprendizagem da língua de acolhimento. Segundo as autoras, a aprendizagem da língua de acolhimento

[...] pressupõe, portanto, não apenas *proteção, apoio e amparo*, mas ações efetivas que concretizem a inserção da pessoa acolhida em todos os aspectos das relações sociais e materiais (assistência imediata, acesso à educação, à tradução de documentos, por exemplo). Ao propor esse conceito, retomamos o sentido mais amplo (res)guardado por toda língua-cultura como elemento fundamental para a inserção linguística, sociocultural e laboral de quem está na condição de aprendente. (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 4-5, grifos das autoras).

Para tratar do ensino de PLAc, necessita-se observar questões como as relações sociais e materiais, pois há um contexto diferenciado: quando se chega a um país novo para morar, para que se tenha sentimento de pertencimento àquela sociedade, é preciso ultrapassar a barreira linguística. Aprender a língua, nesse caso, é mais que aprender as regras gramaticais; é aprender língua e cultura, uma vez que os conceitos estão conectados e são representados pela expressão de pensamento de forma linguística verbal e não verbal (por meio de gestos). Nesse contexto, são observados as variantes sociais e os elementos culturais próprios do pensamento humano transmitidos através da língua.

Barbosa e São Bernardo (2017, p. 1-5), trazem a abordagem própria do PLAc:

Geralmente, a língua para fins específicos vincula-se a atividades profissionais futuras ou àquelas em andamento e é focalizada nas necessidades dos aprendentes, consideradas o ponto determinante para o planejamento e para a seleção das atividades que terão lugar no curso.

Como visto, o planejamento para a seleção das atividades do curso de língua de acolhimento favorece para que o imigrante se sinta um cidadão, possuidor de direitos e deveres na sociedade que o recebe.

Sendo assim, a aprendizagem de uma língua nessa situação é mais que aprender códigos linguísticos; deve se pautar na comunicação, incluindo aspectos socioculturais e interacionais, para que o aprendiz possa se comunicar em diversos contextos diferentes da sociedade. Nesse sentido, De Brum (2005, p. 1) afirma que a “função da língua, portanto, é levar a cabo esse fim ou finalidade, isto é, a comunicação, a expressão”.

Ainda nesse viés, podem-se citar outros autores, como Lopez e Diniz (2018), que conceituam o PLAc. Para os pesquisadores, o PLAc é entendido

[...] como a ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA) — integrante, portanto, da área de Linguística Aplicada — que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna. (LOPEZ; DINIZ, 2018).

Essa designação de vulnerabilidade em si pode ter diferentes compreensões para esses imigrantes. Entende-se a vulnerabilidade como algo relativo e dependente de fatores internos e externos das partes envolvidas. Lopez e Diniz (2018) salientam que a língua deve ser vista como um ativo e uma ferramenta de superação e contribuição em situações nas quais seja obrigatória ou em casos extremos e situações de risco em que o uso da língua seja fundamental.

Continuando a reflexão sobre a definição de língua de acolhimento, Bizon e Camargo (2018, p. 717) descrevem o seguinte:

Dessa forma, a nosso ver, falar em língua de acolhimento pode motivar a compreensão de que uma única língua está sendo considerada nesse processo, em uma evidente vinculação a perspectivas liberais de multiculturalismo e ensino. Vale salientar, ainda de acordo com o que discute Anunciação (2017), que o termo língua de acolhimento tem sua origem no contexto de imigração de Portugal, onde está vinculado a uma política de línguas que condiciona o acesso a direitos sociais, como emprego legalizado, por exemplo, à conclusão dos cursos e obtenção de certificação de língua portuguesa. Preferimos, assim, não falar em língua de acolhimento, mas em acolhimento em línguas, reforçando nossa afiliação a “uma perspectiva transcultural (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007) e translíngua (CANAGARAJAH, 2013), que contemple o uso das diferentes língua(gens) nos diferentes espaços de enunciação” (ANUNCIACÃO, 2017, p. 96).

É observado que as autoras defendem não uma língua de acolhimento, mas sim um acolhimento em línguas, favorecendo o uso de linguagens/línguas em diferentes espaços de uso. O acolher em línguas partiria, assim, para uma perspectiva mais ampla de criação de políticas públicas mais “inclusivas e humanitárias” (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 717). Isso criaria um espaço para que as diferenças fossem vistas como positivas e “enriquecedor[as] de práticas linguísticas e processos de construção social” (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 717).

Sendo assim, apesar de o uso da língua ser importante em um novo país em que se acaba de chegar para a nova morada, “não se pode esperar que a língua seja o único, nem o mais viável, instrumento de proteção dos direitos e da integridade dos imigrantes, assim como a língua não pode ser interpretada dessa forma para os brasileiros” (CAMARGO, 2019, p. 187).

Anúnciação (2017) e Oliveira e Silva (2017) corroboraram essa ideia anteriormente, porque se pensa em acolhimento em “línguas”, no plural, atingindo não só o papel da língua portuguesa mas também o papel de outras línguas, beneficiando, dessa forma, línguas em políticas de acolhimento amplas.

Ainda nesse âmbito de conceituação de LA, uma vez que os imigrantes que chegam até aqui podem já ter aprendido, em seu percurso de chegada, outras línguas, a portuguesa vem como uma adição a essas outras já internalizadas.

Nessa conjuntura de conceituação de língua, Camargo (2019) acrescenta mais um questionamento relacionado a aprender a língua para ascender socialmente, pois o imigrante não necessariamente terá mais oportunidades só porque domina a língua do país que o recebe. A autora expande o teor de formação de professores e de políticas públicas de PLAc.

Considerar (i) a diversificação dos objetivos do PLAc e (ii) a formação docente para atuação em contextos de PLAc como parte do desenho das políticas públicas de acolhimento no bojo das políticas públicas de ensino/aprendizado de português para migrantes de crise. Migrantes de crise têm projetos migratórios diversos e, portanto, objetivos diversificados para a aprendizagem da língua. (CAMARGO, 2019, p. 232).

Como exposto, o ensino de PLAc requer formação docente singular em comparação ao ensino de L2 ou LE, além de necessitar de políticas públicas voltadas para essa especialidade de ensino de língua. Nesse contexto, Sene (2020, p. 182) acrescenta, mais uma vez, a necessidade da aprendizagem da língua de acolhimento indicando meio de inserção na sociedade por meio da comunicação:

Destaco que quando me refiro a “condição” de vulnerabilidade econômica, essa pode ser modificada ou minimizada à medida que esses migrantes conseguem interagir com a comunidade onde estão inseridos, ampliando suas redes de contatos que possibilita oportunidades de inserção no mercado de trabalho. E para isso a aprendizagem da língua é fulcral, uma vez que permite a comunicação efetiva entre pares e grupo.

É possível observar, após as considerações, que a definição de acolhimento foi se expandindo no decorrer dos tempos. Essa mudança epistemológica foi importante para compreender o avanço da percepção do português para o imigrante que vai além de questões

estruturalistas da língua, atingindo um papel social e afetivo, como também se pode notar em Moraes e Mendonça (2021, p. 5):

A língua de acolhimento é fundamental para o migrante e o refugiado se sentir cidadão no país da acolhida e também a partir daí, da aprendizagem da língua conseguir se estabelecer, criando relacionamentos tanto profissionais quanto de amizade o que faz parte da vida do próprio ser humano para se ter saúde mental e física também.

Termino esta seção com uma reflexão de Barbosa e São Bernardo (2018, p. 15) que reitera o que já foi discutido ao longo da seção a respeito do tipo de abordagem utilizada no acolhimento e sua importância nesse contexto:

Ensinar língua de acolhimento requer uma abordagem crítica e de empoderamento que promova a transformação social e interfere no papel do/a professor/a, como agente de transformação e de facilitador do processo de integração e de reconhecimento do migrante como partícipe da sociedade de acolhimento.

É notório que o professor de PLAc é um mediador e facilitador do processo de integração no imigrante na sociedade que o recebe.

Na próxima seção, volto-me para as especificidades do ensino e da aprendizagem da língua de acolhimento.

### 2.2.3 Especificidades do aprendiz da língua de acolhimento

O ensino de PLAc se diferencia de outras especialidades de ensino de língua portuguesa devido à sua atividade-fim de acolher e integrar o imigrante na sociedade à qual acabou de chegar. Segundo Oliveira (2010), o ensino de PLAc é diferente de qualquer outro ensino de L2, uma vez que há aspectos específicos do contexto de migração e inserção que estão imediatamente conectados ao ensino e à aquisição de língua. Oliveira (2010, p. 11) ainda aponta que “os fatores sociopsicológicos desempenham um papel tanto ou mais importantes do que o desenvolvimento psicolinguístico”. Sendo assim, a autora afirma que os fatores sociopsicológicos devem ser levados em conta no planejamento do ensino-aprendizagem de PLAc. Alguns exemplos de quesitos sociopsicológicos são: perda do *status* econômico que se tinha no país de origem, perda dos amigos do trabalho ou da escola e dos familiares próximos, constrangimento social culminando em discriminação, sofrimento por racismo ou xenofobia no país da acolhida, emprego não compatível com o que se tinha no país de origem ou a escassez de emprego, além de outros. A pesquisadora complementa:

[...] os programas de aquisição da segunda língua para adultos migrantes, na linha do que temos defendido, devem ter em conta as necessidades da língua de origem e a situação mental e psicossocial do migrante. É óbvio que o ensino de uma segunda língua em contexto migrante difere profundamente de qualquer outro ensino tradicional de uma segunda língua. (OLIVEIRA, 2010, p. 12).

Além do público adulto, como explicado pela autora, com necessidades diferenciadas devido à situação mental e psicossocial, os jovens (adolescentes e crianças) sofrem por causa desses fatores sociopsicológicos de forma direta (no caso de deixar amigos, família e escola ou sofrer discriminação dentro da escola da acolhida) ou indireta (por meio do sofrimento dos pais por terem experimentado, por exemplo, um declínio econômico familiar), para além dos outros fatores citados que causam mal-estar no país da acolhida. Oliveira (2010) ainda marca três especificidades no que tange ao ensino no contexto de migração:

- a aquisição da segunda língua do migrante tem lugar em contextos tão variados como a sala de aula ou o meio que o envolve;
- a aprendizagem da segunda língua tem lugar num ambiente de maior pressão social, legal, económica e outros, do que num contexto normal de aprendizagem. Têm necessidades linguísticas precisas, dependendo das necessidades e exigências práticas da sociedade em que estão integrados. Por este motivo, há que ter em conta, no ensino da língua segunda, as situações comunicativas específicas nos vários contextos psicossociais e psicolinguísticos;
- a natureza multilíngue em situação de sala de aula. Tradicionalmente, falávamos de grupos homogêneos; com grupos de migrantes, a base linguística (uma ou mais línguas, nem sempre adquiridas correctamente, com eventual iliteracia), o contexto linguístico (o uso de diferentes línguas em casa e fora da sala de aula) e a motivação ou pressão para aprender uma língua difere do contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira (OLIVEIRA, 2010, p. 12).

Ainda nesse âmbito, faz-se necessário reforçar as especificidades para o ensino da língua. Amado (2013, p. 7), assim como Oliveira, esclarece que “não só os fatores linguísticos devem ser considerados. As condições psicossociais do refúgio, como alertam Villalba Martinez e Hernández (2005), podem gerar barreiras para o aprendiz da língua do país de acolhida”. Tais condições retratadas são evidentes no contexto de refúgio ou simplesmente de migração pelo próprio processo de mudar para outro país e adaptar-se a ele, o qual possui língua e cultura diferentes do território de origem, e ainda passando por problemas económicos, psicológicos e sociais em maior ou menor quantidade. Esse fato social, segundo Carmozini e Moraes (2021, p. 187) impõe “estruturas que coagem, determinando, limitando e impondo papéis sociais e culturais ao indivíduo migrante”. Os referidos autores ainda discorrem:

Esta imposição pode ser circunscrita pelas leis, pela moralidade, pelas crenças, pelos novos costumes, ou mesmo por meio das representações culturalmente /socialmente construídas que moldam sua identidade, visto que mesmo um novo idioma se torna

um fato social do qual o migrante não escapa, dada a sua necessidade de sobrevivência como ser linguístico e social (CARMOZINI; MORAES, 2021, p. 187).

Aplica-se igualmente a ansiedade e a necessidade de se inserir na nova sociedade de modo a se firmar ou na escola ou no mercado de trabalho, na tentativa de produzir conhecimento ou encontrar formas de se sustentar. Atrelado a isso, é preciso aprender a nova língua, o que, por vezes, não chega a ser leve porque existe uma pressão social para se firmar na sociedade. Como afirmam Pôrto e Mastrella-de-Andrade (2020, p. 854),

[a] língua traz consigo aspectos sociais que influenciam na maneira como determinada sociedade compreende e interpreta o mundo. Ela não é um simples meio de comunicação neutro. Ela é prática social, uma maneira de agir sobre o mundo, sobre nós e sobre os/as outros/as (FAIRCLOUGH, 2008). Por meio dela e nela identidades e diferenças são construídas em determinado contexto social e discursivo dentro das relações sociais. A linguagem constrói, assim, identidades múltiplas e fragmentadas.

Nesse sentido, língua e sociedade são indissociáveis (CAÑAS CHÁVEZ, 2019); portanto, a língua é fulcral para um indivíduo se incluir em sociedade como cidadão. Dessa forma, aprender a língua se torna “obrigação”, e, devido a essa pressão psicológica e social, pode se tornar mais difícil o processo de ensino-aprendizagem. Destaco também o fato de haver uma diferença entre ser estrangeiro e ser imigrante. O primeiro está atrelado, segundo Cavalcanti (2015), a um *status* social bom e economicamente elevado, enquanto o segundo está conectado com uma pessoa menos favorecida social e economicamente, ou seja, “atrasada”. Todos esses fatores atuam de forma a não favorecer a aprendizagem da língua, formando de fato uma barreira linguística e se tornando um desafio para o aprendiz que está se “esforçando” para compreender a língua.

Cada imigrante possui uma história de vida muito particular e profunda, o que o torna singular em seu mundo, por isso seria interessante fazer um mapeamento desses imigrantes. Nesse sentido, conforme Grosso (2010), é importante verificar cada caso individualmente. A autora propõe um modelo de análise para conhecer o grupo considerando: 1) a variação do nível de proficiência em língua portuguesa; 2) a variação de conhecimentos da sua língua materna e da sua própria cultura, o que irá interferir na aquisição de uma nova língua; 3) a variação de conhecimento e de uso de outras línguas; e 4) a variação socioeconômica, que tem maior destaque, com a subvariação profissional.

A partir dessa análise, é possível pensar em um plano de ensino de PLAc o qual envolva um planejamento de acordo com as demandas dos estudantes e de acordo com a vulnerabilidade à qual estão sendo expostos, já que não conhecem nem a língua nem a cultura do Brasil. Como

afirmam Moraes e Vieira (2021, p. 15), “é necessário conhecer a realidade e contexto em que os alunos se inserem para tomar decisões pedagógicas que não se resumam à apresentação tradicional de conteúdos gramaticais, vocabulário e pronúncia, por exemplo”.

Após apresentação do referencial sobre PLAc apresento no próximo capítulo a metodologia utilizada nesta pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

Nesta seção, apresento a metodologia usada para o desenvolvimento da pesquisa visando atingir os objetivos traçados para o estudo. Para dar andamento ao trabalho, apoiei-me na pesquisa de natureza qualitativa. Apresento o contexto da escola em que a pesquisa foi executada. Segui também o protocolo ético com as professoras participantes da pesquisa, atuantes em uma escola pública do DF, a quem foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado em duas vias pelas professoras e por mim. Explico ainda o instrumento de pesquisa empregado na coleta de dados e os procedimentos para a análise desses dados.

#### 3.1 Natureza da pesquisa

Os princípios epistemológicos e ontológicos que guiaram meu agir na pesquisa foram os da epistemologia qualitativa, a qual salvaguarda o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, como afirma González Rey (2005). Adotei, para a análise de dados da pesquisa, a abordagem qualitativa, uma vez que, segundo Chizzotti (2011), essa base torna possível a reconstrução dos cenários estudados por meio das interações dos sujeitos, e tal reconstrução só é possível através dos sentidos partilhados por cada um deles. A abordagem qualitativa, assim, é “orientada para a construção de modelos compreensivos sobre o que se estuda” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 8). Cabe ainda ressaltar que a pesquisa qualitativa não tem um padrão único de acordo com Chizzotti (2011, p. 26):

As pesquisas qualitativas, por outro lado, não tem um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador — sua concepção, seus valores, seus objetivos. Para este, a epistemologia significa os fundamentos do conhecimento que dão sustentação à investigação de um problema.

Estar ciente de como é o contexto dos sujeitos da pesquisa e analisá-lo densamente é fator preponderante para que se possa observar pontos significativos sutis e visíveis, os quais somente podem ser notados se houver uma percepção sensível da situação apresentada, ressalta Chizzotti (2011). Seguindo as orientações de González Rey (2005), esses pontos significativos só podem ser estudados em sua complexidade por meio de elementos diferenciados de informações dos indivíduos envolvidos que permitirão articular a significação social da vida humana. Agindo dessa forma, será possível interpretar os dados de forma mais fiel possível,

por se estar próximo dos atores analisados durante a pesquisa. Partindo desse pressuposto, a metodologia se baseia nas perspectivasêmica e ética, as quais são conceituadas por Rosa e Orey (2012): é possível ter tanto um olhar interno (êmico), refletido na ótica das professoras analisadas, quanto um olhar ético (observação externa), ambos realizados pela pesquisadora, destacando-se a ideia de investigação qualitativa como um processo reflexivo, como afirma Agee (2009). A seguir, descrevo as informações pertinentes ao cenário de pesquisa, incluindo o contexto da escola analisada, as participantes, as considerações éticas, o instrumento de pesquisa, além dos procedimentos para coleta e análise dos dados.

### **3.2 Cenário de pesquisa**

Minha decisão de trabalhar com o ambiente escolar se deve ao contexto de imigrantes em situação de vulnerabilidade que se apresentou ao longo dos últimos anos e pelas necessidades pedagógicas novas que os professores encontraram para manejar a sala de aula. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de uma região administrativa do DF, com professores de Português que já possuíram alunos imigrantes em situação de vulnerabilidade e/ou em situação de refúgio em sala de aula em algum momento e tiveram de lidar com a situação mista de alunos no que se refere à nacionalidade. O intuito foi observar se os professores de Português têm dificuldades pedagógicas quando há alunos imigrantes e não imigrantes dentro da sala de aula e compreender se as especificidades do PLE ou do PLAc favoreceriam o andamento das aulas.

A realização do estudo se deu por meio de questionário, aplicado no mês de julho de 2021, após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 45404321.6.0000.5540. Junto com o questionário, foi feita a entrega do TCLE para as professoras e do Termo de Anuência e Aceite para o diretor da escola.

A seguir trato do contexto da escola analisada.

#### **3.2.1 O contexto da escola analisada**

O perfil socioeconômico e cultural dos estudantes da escola pesquisada é bem diversificado. As famílias procuram a instituição por causa da boa qualidade do ensino ofertado, divulgado nos índices de aprovação e nas avaliações externas, como o Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>14</sup>, segundo o qual, no ano de 2007, a escola ficou classificada em primeiro lugar. O nível socioeconômico da comunidade escolar é de baixo a médio, apresentando um número relevante de pais, mães e responsáveis provenientes do serviço público.

Abordando agora a escola pesquisada segundo o seu projeto político-pedagógico (PPP) (GDF, 2018), foi possível realizar um mapeamento da estrutura física e das formas de aprendizagem da escola. Ressalto que o PPP é de 2018 e é o que estava vigente no momento da realização do estudo. O próximo PPP ainda estava sendo elaborado e não pude ter acesso a ele.

Segundo o documento, a escola dispõe de sala de recursos, com serviço especializado de apoio à aprendizagem, sendo composta por uma pedagoga e uma psicóloga itinerante, e com serviço de apoio à aprendizagem realizado por uma professora. Conta, ainda, com um orientador educacional. O ingresso dos alunos acontece por meio do programa telematricula ou remanejamento interno das escolas públicas, conforme a estratégia de matrícula definida pela SEEDF. Por conta disso, os alunos são provenientes de várias localidades do DF e entornos. Em termos de estrutura física, a área total é de 48 mil m<sup>2</sup>, sendo 4,8 mil m<sup>2</sup> de área construída, e a escola funciona em dois turnos: o matutino, das 7 h 30 min às 12 h 30 min, e o vespertino, das 13 h às 18 h. Ainda, atende a Educação Infantil e Ensino Fundamental, totalizando 747 alunos, distribuídos em 42 turmas, sendo sete de Classe Especial e 35 de turmas regulares.

As dependências físicas da escola são: sala da direção; sala de supervisão pedagógica; sala de apoio administrativo; secretaria; mecanografia; sala da Associação de Pais e Mestres (APM); sala de reforço; sala de professores; sala de coordenação pedagógica; sala de material pedagógico; sala de vídeo; sala de leitura; laboratório de informática; brinquedoteca; sala de vídeo/leitura; 23 salas de aula; sala de recursos; salas de atendimento psicopedagógico; sala de ginástica rítmica; sala de educação física; refeitório; copa; cantina; depósito de material de limpeza; depósito de ferramentas; depósito de gêneros alimentícios; passivo da secretaria; sala dos profissionais da Carreira Assistência à Educação; banheiros de professores masculino e feminino; vestiário masculino e feminino; e guarita. Quanto aos funcionários, a escola é composta de 69 professores efetivos, nove professores temporários, 17 profissionais da Carreira Assistência, dez servidores da empresa Servegel (conservação e limpeza), três servidoras da empresa Confere (alimentação escolar) e quatro servidores da empresa Confederal (vigilância).

---

<sup>14</sup> “Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em 3 abr. 2022.

O objetivo geral do PPP é sistematizar a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade, com vistas à formação integral do ser humano, assegurando o acesso à escola e o sucesso nas aprendizagens dos estudantes. Esse documento indica igualmente que os professores seguem um plano para estarem o mais próximo possível de seus estudantes, de modo que estão constantemente revendo e reorganizando seu trabalho para poder atender às demandas surgidas no decorrer dos semestres:

No momento da coordenação pedagógica, os professores analisam as informações recolhidas, por meio da avaliação diagnóstica, além das avaliações que realizam e registram no cotidiano da sala de aula, com o fim de planejar intervenções didáticas promovendo o avanço dos estudantes em suas aprendizagens. Considerando tais informações, também planejam os reagrupamentos e o Projeto Interventivo, buscando assegurar que todos os estudantes possam aprender. (GDF, 2018, p. 21-22).

Ainda nesse contexto, a instituição preconiza o uso da avaliação para a aprendizagem, trabalhando de forma provocativa a fim de tornar o estudante o centro, o protagonista da sua própria construção de conhecimento. A orientação pedagógica segue esse mesmo princípio:

A organização pedagógica e administrativa da escola assegura que os tempos e espaços escolares sejam fundamentalmente utilizados para a aprendizagem. Desse modo, buscam reconfigurá-los favorecendo a sua utilização pelos estudantes e professores. A elaboração das atividades pedagógicas a serem realizadas durante o ano letivo começa a ser esboçada durante a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e são constantemente discutidas durante as coordenações coletivas realizadas às quartas-feiras. (GDF, 2018, p. 22).

A escola traça sua orientação pedagógica cruzando os dados já mencionados do Ideb com os dados da Provinha Brasil<sup>15</sup> e com os dados da Prova Brasil<sup>16</sup>. Dessa forma, com todos os dados analisados, é possível criar uma orientação mais atualizada de acordo com o contexto da escola. Há ainda uma ressalva no PPP: a cada ano, o PPP vigente será adaptado ao contexto apresentado pela comunidade escolar e pelos estudantes que frequentam a escola.

Dentre os projetos realizados na instituição, posso elencar:

---

<sup>15</sup> “A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em língua portuguesa e em matemática desenvolvidas pelas crianças matriculadas no segundo ano do ensino fundamental das escolas públicas do país. A prova é aplicada no início e no fim do ano letivo para permitir o diagnóstico e a aferição da evolução da aprendizagem dos estudantes.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32050#:~:text=A%20Provinha%20Brasil%20%C3%A9%20uma,das%20escolas%20p%C3%BAblicas%20do%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 3 abr. 2022.

<sup>16</sup> “A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 3 abr. 2022.

1. Projetos relacionados à arte, à ciência e à cultura de festa junina;
2. Projetos específicos individuais e interdisciplinares, citando aqui o projeto Conectar, o qual visa contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em turmas da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e das Classes Especiais, subsidiando o trabalho pedagógico da escola como um todo;
3. Projeto Recreio Orientado, que tem como fundamento transformar o recreio em momento de ação educativa e prazerosa;
4. Projeto Cambuí, o qual envolve meio ambiente, paisagismo e alimentação saudável; ao projeto brinquedoteca;
5. Projeto Reforço, cujo objetivo geral é alfabetizar os alunos de 3º, 4º e 5º anos que ainda não estão alfabetizados;
6. Projeto Educação, que objetiva ampliar as experiências corporais dos estudantes da Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o auxílio da intervenção pedagógica integrada e interdisciplinar entre o professor pedagogo e o professor de Educação Física, na perspectiva da Educação Integral, conforme preconizado no Currículo da Educação Básica do DF;
7. Projeto Encontro com Pares (professores de cada ano) que visa promover encontros mensais entre a equipe de professores de cada ano (1º, 2º, 3º etc.), a equipe de coordenação e a equipe gestora para que possam realizar coletivamente o planejamento pedagógico.

Analisando a SEEDF e o PPP (GDF, 2018), não se percebem ações no sentido de formação continuada de professores para prepará-los para a recepção dos imigrantes dentro da sala de aula. Quando se observa também a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação — a Escola de Aperfeiçoamento para Profissionais em Educação (EAPE)<sup>17</sup>, cujos cursos são ofertados com o fim de favorecer a progressão por mérito da carreira do Magistério e da Carreira Assistência à Educação, nota-se que, entre os cursos ofertados por meio das diversas parcerias que possui, há, entre os anos de 2015 e 2018, uma gama de cursos com ênfase em *bullying*, saúde do educador, alfabetização, letramento, avaliação de ensino, Libras e braile. Nos anos seguintes, de 2019 a 2022, há grande oferta de cursos com ênfase em psicologia e psicopedagogia, com destaque para estudos direcionados, como altas habilidades, espectro de autismo e transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), além de Libras e braile, tendo este último recebido menos ênfase nos últimos anos. Durante esse período

---

<sup>17</sup> Disponível em: <http://www.eape.se.df.gov.br/>. Acesso em: 14 jun. 2021.

analisado, não houve nenhum curso ofertado com o fim de favorecer o acolhimento de estudantes imigrantes na inserção do ambiente escolar.

Apesar de tudo que foi mencionado, um alento, no que se refere ao ensino de imigrantes na SEEDF, foi criado em 29 de junho de 2021. A SEEDF, por intermédio da Subsecretaria de Educação Básica/Diretoria de Educação do Campo, dos Direitos Humanos e Diversidade e da Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade, promoveu uma reunião para tratar do acolhimento e do ensino de estudantes imigrantes falantes de outras línguas na rede pública do DF e apresentar um projeto-piloto da oferta de ensino de PLAc em escolas-polo. O objetivo dessa reunião foi apresentar o projeto-piloto e definir quais seriam as escolas-polo para a realização do projeto. Os convidados para essa reunião foram representantes de todas as Unidades Regionais de Educação Básica (Uniebs), as Coordenações Regionais de Ensino (CREs) e as equipes gestoras das Unidades Escolares (UEs) que tivessem estudantes imigrantes (incluindo apátridas, refugiados e solicitantes de refúgio) e/ou indígenas não falantes de língua portuguesa matriculados(as) a partir do 3º ano do Ensino Fundamental.

Ainda aqui é preciso ressaltar mais uma vez que existem poucos profissionais qualificados para receber esses estudantes na escola pública se tornou um grande problema, uma vez que no Brasil há poucas universidades que oferecem esse tipo de formação — somente a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal Latino-Americana (UNILA) e a Universidade de Campinas (Unicamp). Os demais cursos de Letras Português não oferecem qualquer formação direcionada para esse público, e, quando se analisam as demais instituições que oferecem cursos de formação a professores ou mesmo a própria escola em questão, não é encontrado nada nesse sentido. Talvez isso seja justificável pela própria falta de preparo das pessoas que estão recebendo esses estudantes. Portanto, a falta de políticas linguísticas públicas adequadas para formar professores é visível e urgente.

A mesma questão já foi apresentada por Andrade (2009) — ou seja, passaram-se 13 anos, e o quadro ainda é praticamente o mesmo dentro da SEEDF. Andrade (2009, p. 17-18) pontua:

A questão principal trazida pelos professores é a da prática pedagógica individualizada para atender a necessidade do aluno estrangeiro em sala de aula. Nesse contexto, os professores sentem-se desprovidos de uma competência pedagógica específica para ensinar seus alunos estrangeiros. Há que se ressaltar que o termo “aluno estrangeiro” aqui utilizado refere-se àqueles alunos falantes de outras línguas que ainda não têm o domínio da língua portuguesa. Esses professores afirmam não terem recebido em seus cursos de formação sequer indícios de estratégias para lidar com alunos estrangeiros em salas de aula, onde também se encontram os outros alunos

falantes nativos do português que, por sua vez, apresentam dificuldades linguísticas de naturezas diferentes. Além disso, percebe-se também que não há atualmente cursos de formação continuada oferecidos pela SEDF a fim de orientar os profissionais que lidam diretamente com estes alunos. Isso tem ocasionado a sensação de impotência desses professores. Por mais que procurem adequar suas metodologias de ensino para ajudar o aluno estrangeiro a superar os problemas de aprendizagem, seus esforços resultam infrutíferos. Não dispõem das ferramentas e dos meios para lidar com a diversidade linguística e com a baixíssima proficiência em língua portuguesa em suas salas de aula.

Todas as questões apresentadas são importantes para o entendimento do contexto que as professoras de Português participantes da pesquisa encontram nas salas de aula com imigrantes e brasileiros juntos.

Após a descrição da escola, apresento as participantes de pesquisa.

### 3.2.2 As participantes da pesquisa

As participantes da pesquisa são três professoras de uma escola pública do DF, que ministram aula de Português no ensino fundamental. O único critério de seleção para a entrada das participantes foi lecionar essa disciplina em sala que tivesse algum aluno imigrante e/ou refugiado e alunos brasileiros.

A participação das professoras foi feita de forma voluntária após a explicação do presente objeto de pesquisa. Saliento que, apesar de as professoras estarem interessadas e de acordo com o objeto da pesquisa, foi difícil chegar até elas em razão da pandemia, pois elas estavam voltando de um ensino puramente remoto para o ensino presencial. Ressalto também que algumas delas ofereciam as aulas remotas, mas, por causa da falta de acesso à internet de alguns alunos, essas professoras tinham dupla jornada: precisavam elaborar material para as aulas remotas e também material para os outros alunos que buscavam na escola o conteúdo impresso para ser feito em casa e devolvido posteriormente à escola, de modo que a professora pudesse corrigi-lo.

Os professores da rede pública de ensino se sentiram exaustos por estarem em ambientes diferentes de trabalho e com um número grande de estudantes, sem contar que a mudança do ensino presencial para o ensino remoto também trouxe alterações significativas na rotina desses professores, os quais precisavam lidar com questões de trabalho e questões domésticas, todas dentro de casa. Afinal, o trabalho entrou na casa de todos os professores que tiveram de ofertar o ensino remoto a seus estudantes.

Ainda nesse contexto, destaco também que a escolha desses professores foi apoiada em Rosa e Arnoldi (2006, p. 53). As autoras mencionadas acreditam e asseguram que na pesquisa

qualitativa o mais importante não está conectado a um número alto de participantes que vão oferecer informações, mas sim a um número de participantes que tragam em suas vivências significado importante para o objetivo da pesquisa.

A seguir apresento as considerações éticas na pesquisa qualitativa.

### **3.3 Considerações éticas na pesquisa qualitativa**

A ética está conectada com um conjunto de princípios e valores que orientam os comportamentos humanos de determinados grupos, sugerindo condutas adequadas e inadequadas a depender do que se está referenciando. Importa ressaltar também que a ética é construída pela própria sociedade no decorrer dos anos e das experiências vividas. A partir da consciência histórica de uma sociedade, a ética é vivenciada pelos seus integrantes. Os atos morais são construídos pela relação com os outros; sem os outros, não é possível haver ética. Dessa forma, ética em pesquisa, segundo Costa e Costa (2001, p. 7), “é saber utilizar os dados e as informações com rigor moral e com respeito às suas fontes”.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que as inovações trazidas na pesquisa com sujeitos humanos se referem a duas questões especiais: o consentimento informado e a proteção contra qualquer espécie de dano. Ambas visam assegurar o seguinte: “1. Os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo dos perigos e dos riscos e obrigações nele envolvidos”; e “2. Os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 75). Ainda nesse contexto, os autores denotam quatro princípios éticos que orientam a investigação: 1. as identidades dos participantes devem ser protegidas a fim de que os dados coletados não lhes tragam prejuízos; 2. os sujeitos devem ser tratados de forma respeitosa para se conseguir a colaboração por parte deles; 3. ao negociar a autorização para executar um estudo, o investigador deve seguir todos os preceitos que estejam no termo até a conclusão da pesquisa; 4. na escrita dos dados, ser autêntico.

Houve grandes discussões a respeito dos participantes de pesquisa. Estes passaram a obter um papel ativo, ao contrário do que acontecia anteriormente (eram vistos como passivos), segundo Schülenk (2005). Em razão disso, os participantes ganharam um novo posicionamento e passaram a ser consultados sobre sua anuência e sua aceitação para participar da pesquisa antes da sua realização e da coleta de dados. Schülenk (2005, p. 36) explana:

Depois de terem sido voluntariamente informados e esclarecidos, a concordância dos participantes com a pesquisa é uma forma de expressar que os propósitos da pesquisa são compartilhados e que não são apenas instrumentos para um fim, mas parte fundamental de um processo.

Denotando a importância da anuência prévia do participante à pesquisa, Celani (2005), ainda salienta que o pesquisador deve evitar danos e prejuízos das participantes de pesquisa, devendo prezar por direitos, deveres e suscetibilidades, uma vez que não é possível eliminar a relação assimétrica de poder que existe entre a figura do pesquisador e a figura do participante.

Nesse sentido, a Resolução n.º 510/2016 (BRASIL, 2016) trata das explicitações em forma de normas e princípios éticos que devem ser observadas em pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que envolvam seres humanos de forma parcial ou total. Há também a Resolução n.º 196/1996 (BRASIL, 1996), a qual salienta que o pesquisador deve atentar para os aspectos éticos da dignidade humana com relação ao participante, de modo que este tenha anuência na comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido. Para tanto, o pesquisador deve explicitar do que se trata a pesquisa, quais os objetivos, quais os riscos por participar do estudo, bem como deixar claros a possibilidade de desistência a qualquer momento, a preservação da identidade do participante, o benefício da pesquisa para a sociedade e o contato do pesquisador para dirimir dúvidas e receios. Cabe ainda ressaltar que o termo deve ser escrito em linguagem simples, clara e objetiva para o participante da pesquisa. Ainda sobre o sentido do TCLE, Gibbs (2009, p. 23) afirma que

[...] o princípio de consentimento totalmente informado significa que os participantes de pesquisas devem saber exatamente o que está em foco, o que lhes acontecerá durante a pesquisa e qual será o destino dos dados que fornecerem depois que a pesquisa for concluída. Eles devem ser informados disso antes do início da pesquisa, e devem ter a opção de desistir a qualquer momento e, geralmente, se pedirem para encerrar sua participação, qualquer dado que tenha sido coletado a partir de suas informações será devolvido ou destruído.

O TCLE empregado neste estudo foi entregue em duas vias assinadas pelas participantes e pela pesquisadora, ficando uma com a participante e outra com a pesquisadora. Dessa forma, somente foram considerados dados cuja utilização obteve o consentimento das participantes da pesquisa por meio de assinatura dos TCLEs. O modelo de TCLE utilizado está no Apêndice A.

Explicitados os preceitos da metodologia e da ética, acrescento que as participantes voluntárias seguiram todos os princípios e valores éticos mencionados. Todas receberam os TCLEs e foram tratadas de forma respeitosa, ficando isentas de qualquer dano ou prejuízo resultantes de desistência de participação da pesquisa. Os dados coletados foram usados

unicamente para fins acadêmicos, e a identidade das participantes foi preservada, uma vez que foram usados pseudônimos no lugar do nome original.

Saliento ainda que foi recebida a importante colaboração de amigos e profissionais atuantes no ensino de línguas. Essas pessoas trouxeram reflexões e orientações, com indicação de leituras e dados estatísticos, que contribuíram de forma expressiva para o andamento da presente pesquisa.

A seguir, apresento de forma detalhada o instrumento de coleta de dados da pesquisa.

### **3.4 Instrumento de coleta de dados: questionário**

A coleta de dados é uma das partes mais importantes da pesquisa, pois é o momento em que o pesquisador irá receber os dados para serem analisados de acordo com o escopo do estudo. Nesse contexto, Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 83) atentam para o fato de que

[...] os dados coletados têm uma direção — aquela dada pela questão que, enquanto pesquisador, pretende-se responder pelo objetivo que se pretende atingir; mesmo os dados imprevistos que só se sabe que são, porque não ocorrem conforme se previa que ocorressem.

A partir dessa etapa, o pesquisador deve estar atento para o instrumento de pesquisa e para os dados coletados a fim de realizar uma análise satisfatória.

O questionário é o instrumento mais utilizado e mais importante na pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que ajuda a desvendar os fenômenos e fatos (OLIVEIRA, 2013), e foi o instrumento mais adequado para esta dissertação, tendo em vista os problemas apresentados durante o período de pandemia. Os professores da rede pública de ensino do DF migraram para o ensino remoto forçosamente, o que trouxe um trabalho “extra” e um novo mundo às participantes de pesquisa que se encontraram atribuladas frente a essa nova realidade. Sendo assim, foi o instrumento que pôde atingir a essas professoras de modo que elas pudessem contribuir para o desenvolvimento da pesquisa sem haver mais “trabalho extra” para elas.

Trata-se de um recurso muito popular quando se trata de coleta de informações, embora não seja uma tarefa fácil de ser feita, já que elaborar um questionário requer um conhecimento especializado (NUNAM, 1992; DÖRNEY, 2003 apud QUEVEDO-CAMARGO, 2013). Outro ponto importante é o anonimato assegurado aos participantes, favorecendo um melhor compartilhamento de informações pessoais e, dessa forma, tornando os questionários mais

uniformes, precisos e padronizados (SELIGER; SHOHAMY, 1989 apud QUEVEDO-CAMARGO, 2013).

É importante ressaltar que o objetivo da análise dos questionários é avaliar o valor qualitativo dos dados, tabulá-los e medir os resultados. Pádua (2012) explana que os questionários se caracterizam por perguntas fechadas, porém a autora reconhece a possibilidade de usar perguntas abertas, uma vez que estas podem contribuir para respostas mais espontâneas e pessoais, favorecendo a análise qualitativa. Rampazzo (2002) concorda com Pádua (2012) e acrescenta que as questões abertas permitem aos participantes emitirem opiniões e fazerem uso da própria linguagem. Quevedo-Camargo (2013) corrobora essa ideia, afirmando que o questionário com perguntas abertas fornece dados mais detalhados e descritivos.

Sendo assim, os questionários são de grande valia para o pesquisador e devem seguir alguns pressupostos para que sejam eficientes e efetivos. Dörney (2003 apud QUEVEDO-CAMARGO, 2013, p. 2017) recomenda

[...] que as perguntas sejam curtas e simples, em linguagem natural e de fácil compreensão e não apresentem ambiguidade, palavras estereotipadas ou carregadas de peso ideológico que normalmente suscitam reações emocionais ou requerem posições extremadas por parte dos participantes de pesquisa. O autor também recomenda evitar perguntas negativas ou que produzam respostas iguais dos respondentes.

O tipo de questionário escolhido para este trabalho foi baseado nas discussões desses autores. Assim, o questionário de perguntas abertas foi o escolhido, visando obter os maiores detalhes possíveis para a análise da pesquisa.

Após contato com a escola, foram selecionadas quatro<sup>18</sup> professoras de Português que tiveram ou que estivessem tendo aulas com alunos imigrantes juntamente com alunos brasileiros. Eu expliquei a elas sobre o que se tratava a dissertação, salientando os objetivos e as perguntas de pesquisa. Foi muito gratificante ver a receptividade dessas professoras ao aceitarem participar do estudo, e, sem essa abertura, não seria possível a realização do trabalho.

A escolha do instrumento de pesquisa, reitero, foi pautada pelo contexto vivenciado pelas professoras naquele momento, em razão das consequências da pandemia. O questionário seguiu as vantagens mencionadas por Moreira e Caleffe (2008, p. 98): “a) Uso eficiente do tempo; b) Anonimato para o respondente; c) Possibilidade de uma alta taxa de retorno; d) Perguntas padronizadas.”.

---

<sup>18</sup> Foram selecionadas quatro professoras, mas somente três efetivamente responderam ao questionário.

Ancorando-me nessas vantagens, o questionário foi definido como instrumento de pesquisa e pôde contar com a colaboração das professoras. As perguntas não eram longas, o que foi favorável por não demandar muito tempo delas. As respostas foram vistas como pistas para demonstrar o trabalho do acolhimento hoje, em 2022, dentro de uma escola pública do DF. Ainda, o anonimato foi esclarecido desde o primeiro contato, deixando as professoras, assim, mais à vontade para exporem suas opiniões. Outro ponto destacado foi a prontidão para o retorno do questionário, haja vista que foi elaborado de acordo com a especificidade do momento. Por último, com a padronização, foi mais fácil para categorizar pontos (objetivos) que seriam analisados nas perguntas.

Foi de suma importância escolher bem as perguntas do questionário para que ele pudesse demonstrar de fato o que as participantes da pesquisa sentiam, experienciavam, valorizavam e consideravam durante suas aulas. A fim de explicitar melhor o questionário aplicado, apresento o Quadro 4, o qual demonstra cada objetivo das perguntas. Ressalto que as professoras não tiveram acesso a esses objetivos.

Quadro 4 – Objetivo de cada pergunta no questionário aplicado

Identificação da pergunta	Objetivo da pergunta
<b>Pergunta 1</b> A escola oferece algum tipo de apoio linguístico aos falantes de outras línguas matriculados nas turmas regulares?	Apoio linguístico para os estudantes.
<b>Pergunta 2</b> Você tem ou teve alguma dificuldade para ministrar aula com um aluno que não tem proficiência em português?	Habilidade em ministrar aula para alunos brasileiros e não brasileiros juntos.
<b>Pergunta 3</b> Há alguns dados que comprovam a evasão escolar de estrangeiros. Você tem conhecimento desse fato? Em sua opinião, o que poderia ter ocasionado tal evasão?	Evasão escolar.
<b>Pergunta 4</b> Você acredita que os estrangeiros apresentam dificuldades quando iniciam a aprendizagem de língua portuguesa? Em sua opinião, quais são as maiores dificuldades enfrentadas por esses grupos?	Dificuldades apresentadas pelos alunos ao aprender a língua portuguesa.
<b>Pergunta 5</b> Costuma utilizar práticas pedagógicas específicas para esses alunos? Se sim, quais e por quê?	Ações docentes específicas.

Identificação da pergunta	Objetivo da pergunta
<b>Pergunta 6</b> Sua instituição oferece algum tipo de apoio pedagógico complementar com vistas a melhorar o rendimento escolar de estudantes estrangeiros que apresentem tal demanda? Em caso positivo, cite essas atividades.	Apoio pedagógico para os alunos.
<b>Pergunta 7</b> Cite atividades pedagógicas, desenvolvidas por você para auxiliar esses estudantes, que você considera bem-sucedidas	Atividades pedagógicas bem-sucedidas criadas pelas professoras.
<b>Pergunta 8</b> Cite atividades ofertadas por você e que você considera malsucedidas. Por que você acha que foram malsucedidas?	Atividades pedagógicas malsucedidas criadas pelas professoras.
<b>Pergunta 9</b> Para você, o que é um ensino baseado no acolhimento?	Conceito de “acolhimento”.
<b>Pergunta 10</b> Você identifica estudantes que não se sentem bem acolhidos? Em caso positivo, quais são as ações implementadas nessas situações?	Acolhimento de alunos.
<b>Pergunta 11</b> Você observa alguma reação dos estudantes com relação aos colegas que não são falantes de português?	Reação dos colegas brasileiros com os não brasileiros.
<b>Pergunta 12</b> Há iniciativas dos(as) colegas para o acolhimento dessa ou desse estudante? Em caso positivo, cite quais.	Colegas brasileiros no acolhimento dos não brasileiros.
<b>Pergunta 13</b> Como é possível adequar o ambiente escolar para receber imigrantes falantes de outras línguas?	Adequação do ambiente escolar para alunos de outras línguas.
<b>Pergunta 14</b> O que você entende por “ações interculturais” em sala de aula?	Interculturalidade em sala de aula.
<b>Pergunta 15</b> Que sugestões você daria a outro(a) professor(a) iniciante para um acolhimento de uma criança ou jovem imigrante?	Recomendações dos professores de Português atuantes em salas com alunos brasileiros e não brasileiros para novos professores.

Após a elaboração do Quadro 4, foi possível observar quais os pontos a que o questionário de pesquisa esteve atento, levando em consideração a pergunta e os objetivos de pesquisa. O questionário pode ser encontrado na íntegra no Apêndice B da presente dissertação.

A escolha pelo questionário foi o meio mais viável para atingir as participantes pesquisa que, na pandemia de covid-19, encontravam-se em trabalho remoto pela primeira vez. Por essa razão, as professoras estavam sobrecarregadas com as novas atividades impostas por tal

situação, a qual causava estresse e outros desdobramentos. Com o questionário eletrônico, as professoras puderam responder no seu tempo livre sem se sentirem pressionadas por mim. O instrumento permitiu, então, que elas se expressassem de forma livre e sem ocupar muito de seu tempo, uma vez que as perguntas foram curtas e precisas.

### 3.5 Procedimentos para a análise de dados

A análise de dados ou de conteúdo é a parte essencial da pesquisa porque representa “instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2010, p. 9). Dessa forma, é nessa fase que irá ocorrer a análise das comunicações escritas colhidas durante a coleta de dados.

Esse momento é tão importante que posso descrevê-lo assim: a coleta de dados é vista em sua essência como o coração da pesquisa, e a análise de dados é tida como a alma da pesquisa (SAGOR, 1992 apud VIANA, 2007, p. 248). É nessa fase que os dados coletados serão sintetizados e tornados acessíveis para compreensão do que é importante para o objeto do estudo. De acordo com Bogdan e Biklen (1998, p. 157), “a análise de dados é o momento de organização e sistematização de todos os dados coletados por meio dos instrumentos utilizados na pesquisa”. É possível realizar a análise com três finalidades, conforme Gomes (1994, p. 69):

- a) Estabelecer uma compreensão dos dados coletados;
- b) Confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas;
- c) Ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte.

Dessa forma, é constatado o quão importante é o procedimento de análise de dados, relacionando-se, como disse anteriormente, à alma da pesquisa, uma vez que proporciona também a interpretação dos dados obtidos e sua compreensão no que se refere ao teor do estudo. Ademais, cabe destacar que é esse o momento o qual se deve estar atento às estruturas semânticas e sociológicas de significado nos dados coletados. Segundo Chizzotti (2011, p. 113), “a análise de conteúdo visa decompor as unidades léxicas ou temáticas de um texto, codificadas sobre algumas categorias, compostas por indicadores que permitam uma enumeração das unidades e, a partir disso, estabelecer inferências generalizadoras”.

Dessa forma, é possível observar, nesses pequenos detalhes, variáveis, que podem ser importantes para o processo de análise, tais como: características psicossociais, contexto

cultural e contexto e processo de produção de mensagem (MINAYO, 1994). É relevante destacar ainda que a expressão oral ou escrita possui um significado e um sentido, constituindo-se ponto de partida para a análise de dados, conforme Franco (2005, p. 15):

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já, o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas.

Sendo assim, todo o conteúdo colhido nos questionários possui relevância na análise de dados: desde a resposta relacionada à pergunta até os detalhes e as minúcias que possam existir em cada palavra mencionada. Dessa forma, a análise do conteúdo dos dados, permeada por um por técnicas e é entendida como a

[...] análise das comunicações, que visa a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2010, p. 41).

Ou seja, a análise de dados que visa medir e avaliar conteúdos colhidos a partir da resposta dos participantes da pesquisa. Da mesma forma, Bardin (2010) preconiza a importância da inferência na compreensão da análise de conteúdo a fim de se chegar a uma conclusão. Dessa maneira,

[...] na análise quantitativa, as inferências finais são, no entanto, efetuadas a partir do material reconstruído. Supõe-se, portanto, que a decomposição-reconstrução, desempenha uma determinada função na indicação de correspondências entre as mensagens e a realidade subjacente. (BARDIN, 2010, p. 119).

Há de se falar aqui sobre a categorização ou codificação do estudo. Essa fase é o momento em que se faz uma descrição analítica visando aprofundar o estudo guiado pelas hipóteses e pelos referenciais teóricos (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011). Bardin (2010) define a categorização como o agrupamento e o reagrupamento de unidade de registro de texto. Assim, a codificação usada lexicalmente passa a ser agrupada em categorias de análise iniciais, facilitando, desse modo, as interpretações e as inferências. É a etapa da “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 2010, p. 41). Após a leitura das respostas do questionário eletrônico enviado, as categorias (Quadro 5) deste estudo foram formuladas a partir dos

assuntos abordados no referencial teórico, do contexto escolar em que a pesquisa foi situada, estando também de acordo com os objetivos específicos visados pela pesquisa.

Quadro 5 – Categorias temáticas resultantes das respostas do questionário

**Categoria 1:** Possíveis fragilidades e potencialidades: acolhimento aos estudantes estrangeiros.

**Categoria 2:** Ações pedagógicas de acolhimento por parte dos docentes.

**Categoria 3:** Acolhimento, por parte dos docentes, de acordo com o PLAc.

No próximo capítulo, trabalharei com essas categorias elencadas no Quadro 5, dando voz às professoras participantes da pesquisa, conforme as respostas no questionário respondido por elas, e discutirei os dados coletados nessas respostas.

## **4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Neste capítulo, apresento, analiso e discuto os dados produzidos pelo questionário aplicado conforme apresentado no capítulo anterior, com vistas a responder às perguntas de pesquisa que orientaram esta investigação. Sendo assim, procurei: identificar as possíveis fragilidades apontadas pelas professoras com relação à prática e à recepção dos estudantes imigrantes matriculados nas turmas regidas pelas professoras de português e listar e analisar os principais documentos comprobatórios da possível oferta de formação ou de orientação para os professores atuantes em turmas com estudantes imigrantes por parte do Estado representado, aqui pela SEEDF.

### **4.1 Apresentação das categorias a serem analisadas**

Resgato, primeiramente, as informações apresentadas nos capítulos anteriores, nos quais tratei do conceito de PLAc e de suas especificidades de acordo com o público atingido, da questão da legislação referente ao ensino de imigrantes no Brasil, do que a SEEDF oferece para seus professores e da própria estrutura física da escola sob análise.

Depreendo que o PLAc é essencial para que os estudantes possam ser inclusos no ambiente escolar, como uma forma de se sentirem ouvidos e não marginalizados por entrarem na escola, além de serem tratados como brasileiros sem serem brasileiros. O acolhimento e a recepção adequada desses imigrantes nas escolas é importante, uma vez que se percebe que há alguém com habilidades linguísticas e culturais diferentes e que são respeitadas. Não é preciso abandonar tudo o que o estudante foi até o momento de entrada na escola, mas sim se deve agregar essa vivência ao novo ambiente.

Segundo as legislações analisadas, o migrante e o refugiado têm voz legal, entretanto não têm voz operacional, tornando-se, frequentemente, invisíveis (DINIZ; NEVES, 2018) aos olhos da comunidade escolar. Assim como recomenda a BNCC (BRASIL, 2017b), a diversidade linguística e cultural precisa ser respeitada, e é necessário haver um olhar que some ao ambiente escolar. No entanto a população que o Brasil mais recebe atualmente (imigrantes e refugiados) não tem espaço nesse grande estatuto de leis. A Resolução n.º 1/2020 traz certo alento para essa comunidade que chega às escolas, porém, ela é só um primeiro passo e não mostra formas de ser operacionalizada. Ainda é preciso criar ações para que de fato todas as diretrizes mencionadas possam se tornar reais e executáveis.

Observando a SEEDF, nota-se que ela criou estratégias de matrícula para 2021 de forma que pudesse receber todos os estudantes imigrantes da forma mais rápida, oferecendo medidas que facilitassem o processo de matrícula. Entretanto, quando reflito sobre a escola pesquisada, especialmente as professoras de Português que lidam com alunos de português como língua materna e também falantes de outras línguas, percebo que ainda não houve ações que possam contribuir profissionalmente para que essas professoras consigam receber esse público tão diverso o qual chega a todo momento ao Brasil e à capital federal. Esse fato também foi salientado por Andrade (2009), a qual destaca que professores de língua portuguesa materna possuíam práticas pedagógicas diferentes das executadas pelos professores de PL2. O cenário não mudou nos últimos anos, pois não houve um projeto de formação adequado para esses profissionais.

Parto agora para as participantes da pesquisa (professoras de Português de uma escola pública do DF), na busca de responder às perguntas de pesquisa deste estudo, quais sejam: 1. Quais seriam as possíveis dificuldades identificadas pelos professores participantes da pesquisa quanto às práticas pedagógicas? 2. Há por parte da SEEDF, a escola em que as professoras participantes de pesquisa exercem a docência, alguma formação adequada ao acolhimento e as especificidades apresentadas pelos estudantes imigrantes?

Ambas as perguntas de pesquisa serão retomadas na Conclusão.

O questionário aplicado, disponível no Apêndice B, foi estruturado de acordo com as categorias temáticas elencadas (Quadro 6), visando a encontrar subsídios para responder às perguntas de pesquisa. Parte das respostas das professoras foram grifadas para haver mais destaque de acordo com a categoria esboçada. As respostas apresentadas de cada categoria permaneceram idênticas à redação das professoras no questionário.

Quadro 6 – Categorias a serem analisadas na pesquisa

**Categoria 1:** Possíveis fragilidades e potencialidades: acolhimento aos estudantes estrangeiros.

**Categoria 2:** Ações pedagógicas de acolhimento por parte dos docentes.

**Categoria 3:** Acolhimento, por parte dos docentes, de acordo com o PLAc

Das quatro professoras que aceitaram realizar o questionário, três delas, sob o pseudônimo Bê, Eu e Elô, de fato responderam às perguntas do formulário de forma rápida e colaborativa com a pesquisa, porém a quarta participante não respondeu à mensagem no WhatsApp e nem à ligação por telefone, havendo, portanto, um certo distanciamento e

dificuldade para me aproximar mais dela. Desse modo, a pesquisa continuou com as três professoras que estiveram dispostas no momento de envio do questionário eletrônico. No Quadro 7, traço o perfil das três professoras para que se possa conhecer um pouco de cada uma.

Quadro 7 – Perfil das participantes da pesquisa

Participante	Nível/série que leciona	Tempo de atuação docente	Falante de língua estrangeira
<b>Elô</b>	9º ano do Ensino Fundamental	27 anos	Sim, inglês e espanhol.
<b>Bê</b>	6º ao 9º anos do Ensino Fundamental	10 anos	Sim, espanhol.
<b>Eu</b>	6º ano do Ensino Fundamental	12 anos	Não.

Nota-se que há diferença de tempo de ensino entre elas e que nem todas falam uma língua estrangeira, mas todas atuam no Ensino Fundamental. Esses dados heterogêneos, como será visto mais adiante, não influenciaram na resposta e na atuação das professoras dentro da sala de aula, porque mesmo Elô, que fala duas outras línguas estrangeiras, teve dificuldade no ensino de língua portuguesa.

A seguir, darei atenção especial às respostas das participantes de pesquisa, observando como elas atuam, segundo suas experiências no ambiente escolar de sala de aula com alunos falantes de língua materna portuguesa e falantes de outras línguas. Começo pela discussão da primeira categoria elencada.

#### 4.1.1 Categoria 1: Possíveis fragilidades e potencialidades: acolhimento aos estudantes estrangeiros

Nessa categoria, foi possível identificar qual é o cenário atual de acolhimento de estudantes imigrantes na visão das professoras da escola, segundo a vivência delas na sala de aula. Para mapear essas vivências, apresento, no Quadro 8, duas perguntas do questionário.

Quadro 8 – Apoio linguístico para os estudantes e habilidades das professoras para ministrar aulas

Participantes	A escola oferece algum apoio linguístico aos falantes de outras línguas matriculados nas turmas regulares?	Você tem ou teve alguma dificuldade para ministrar aula com um aluno que não tem proficiência em português?
<b>Elô</b>	Não.	Sim.
<b>Bê</b>	Não.	Não.
<b>Eu</b>	Não.	Sim.

Apesar de as respostas terem sido muito objetivas, foi possível observar vários aspectos interessantes. Assim como esboçado anteriormente no referencial teórico, sobre como a escola recebe os estudantes na comunidade escolar, foi confirmado aqui que os estudantes são recebidos nas escolas públicas, mas não se percebendo uma preocupação por parte do Estado com a aprendizagem da língua portuguesa. Considera-se que os estudantes aprenderão o português por imersão, por meio da comunicação com os colegas em sala de aula e do trato com os professores. Quanto à preparação destes para a recepção de estudantes imigrantes, comprovou-se que os professores não recebem uma formação apropriada para lidar com a situação em voga, nem por meio de ações da própria EAPE, nem por meio de ações mais específicas de dentro do âmbito escolar advindas do Ministério da Educação. Silva (2021, p. 71) traz dados que denotam essa falta de acolhimento com políticas linguísticas adequadas na comunidade escolar:

[...] 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.

Ou seja, a questão referente ao acolhimento dos estudantes imigrantes na comunidade escolar abrange diversos fatores outros que são fundamentais para um andamento escolar satisfatório. Questões relacionadas ao tipo de recepção dos estudantes na escola e à dificuldade dos professores para ministrar aulas em uma sala composta por imigrantes e brasileiros juntos, bem como relacionadas ao acolhimento linguístico desses alunos na escola, também já foram mencionadas em pesquisas anteriores que trataram do acolhimento de estudantes imigrantes em sala de aula. Exemplos são os estudos de Andrade (2009) e de Sonai (2019). O intervalo de tempo entre a realização da primeira pesquisa e a da segunda foi de 10 anos, e entre a primeira e esta terceira, de agora (2022), 13 anos, porém o cenário prevaleceu.

Os professores precisam se sentirem apoiados por meio de políticas linguísticas públicas que favoreçam o trato com os estudantes em sala de aula. Nesse sentido, receber uma formação específica se faz necessária para que possa existir um ensino de qualidade e para que o professor se sinta amparado. Nas palavras de Almeida Filho (2011, p. 12), “formar professores é uma tarefa possível, embora delicada e demorada, e se materializa mediante reflexão sistemática informada que pode gerar mudanças na direção desejada”. Assim, investir na formação dos professores (como recomendado na Resolução n.º 1/2020), segundo Barbosa e São Bernardo (2017), se faz importante para que o docente possa reconhecer conflitos iniciais e amenizá-los.

A seguir, o Quadro 9 trata da questão da evasão escolar na escola analisada e de como as professoras discorrem sobre o assunto.

Quadro 9 – Evasão escolar

<b>Participantes</b>	<b>Há alguns dados que comprovam a evasão escolar de estrangeiros. Você tem conhecimento desse fato? Em sua opinião, o que poderia ter ocasionado tal evasão?</b>
<b>Elô</b>	Não, já que a escola é fonte de conhecimento da língua e de <b>alimentação</b> .
<b>Bê</b>	O que percebi é que em algumas situações, alguns alunos se ausentam durante o ano letivo para <b>visitar familiares e amigos em seus países de origem</b> dificultando ainda mais o aprendizado.
<b>Eu</b>	Desconheço os dados, mas sei que <b>há alunos que abandonam a escola por terem dificuldades com a língua</b> .

O dado relacionado à evasão escolar de 2021, fornecido por Uniebs (2021) (via *e-mail*, anteriormente já citado), comprova que houve um número expressivo de estudantes imigrantes que saíram das escolas no período da pandemia, quando o ensino remoto foi levado para as aulas da rede pública de ensino. Notavelmente, esse aspecto foi observado também na escola em que as participantes da pesquisa estavam atuando em 2021, no momento da coleta de dados.

Esse foi um dado apresentado antes da realização da coleta em si, por meio de conversa informal entre uma das professoras e eu (a pesquisadora). Essa professora relatou, ainda informalmente, que o número de imigrantes que chegavam até a escola variava de ano para ano, mas o que é sempre recorrente é a evasão, considerada muito alta. Apesar disso, nas respostas das professoras, os motivos de evasão e o próprio conhecimento delas sobre o assunto variaram também.

Os imigrantes que estão em Brasília chegam com muitos sonhos, mas pouco ou nenhum acesso a empregos com uma remuneração mais alta. De modo frequente, chegam até a Vila Internacional pedidos por alimentos, uma vez que o imigrante fica desempregado e sem recursos com regularidade. Como resultado, não ter alimentos em casa é algo rotineiro, e a escola acaba se tornando um meio de prover alimentos que estejam faltando.

Bê destaca o fato de algumas vezes os estudantes saírem de viagem para visita ao país de origem, o que dificultaria o aprendizado devido às faltas. Essa situação não é muito frequente por causa de questão financeira, que geralmente não é das melhores para os imigrantes.

Já a resposta apresentada por Eu evidencia o fato de que a barreira linguística é um dos fatores que contribuem para a evasão escolar pois, quando se fala em língua, fala-se também de cultura, e a cultura é a forma inerente do imigrante que é “apagada” na escola quando não se encontra acolhimento em línguas juntamente com fatores culturais. Tendo isso em vista, o

acolhimento cultural exercido por professores requer sensibilidade, segundo Cabete (2010, p. 74), porque estabelecerá conexão entre “aprendentes e o saber cultural, que inclui a língua, os valores da comunidade, as formas de comportamento social, entre outros”.

Considero que ser compreendido por meio da língua e da cultura é importante para que não ocorra um assimilacionismo que pode provocar instabilidade emocional, ansiedade e frustração, uma vez que o indivíduo não se sente acolhido e respeitado por ser quem ele é — detentor de língua e cultura ampliadas e diferentes daquelas do país que o recebeu. Tal situação favoreceria o oposto de uma integração em sociedade: provocaria uma sensação de não pertencimento.

Após a apresentação do aspecto de evasão escolar, irei mencionar as dificuldades apresentadas pelos alunos ao aprender língua portuguesa (Quadro 10).

Quadro 10 – Dificuldades apresentadas pelos alunos ao aprender língua portuguesa

<b>Participantes</b>	<b>Você acredita que os estrangeiros apresentam dificuldades quando iniciam a aprendizagem de língua portuguesa? Em sua opinião, quais são as maiores dificuldades enfrentadas por esses grupos?</b>
<b>Elô</b>	Sim. <b>Demoram mais para compreender as explicações dos professores.</b>
<b>Bê</b>	Sim. A maior dificuldade é o idioma. <b>A maioria dos professores não tem fluência em outra língua</b> , prejudicando a comunicação e o entendimento das atividades propostas.
<b>Eu</b>	Sim. A dificuldade é imensa, <b>desde a pronúncia das palavras ao sentido de palavras e expressões</b> . Com isso, possuem muita dificuldade em se comunicar.

As respostas das três professoras foram unânimes em ressaltar que os estudantes possuem dificuldades no uso do idioma do país da acolhida. Destaco aqui que a aprendizagem de língua por um estudante de língua materna é totalmente diferente do aprendizado de uma língua de acolhimento ou adicional. Os processos de aprendizagem e de ensino possuem metodologias específicas para isso. Como mencionei na seção 1.1, os professores procuravam a Vila Internacional para pedirem colaboração para o ensino de PLAc aos estudantes imigrantes, e eles relataram que não sabiam metodologias adequadas ao ensino de uma língua que não fosse materna.

O que se observa é que a tentativa de imersão do estudante na escola, por si só, traz outros tipos de problemas de aprendizagem que poderiam ser extintos (e talvez nem existissem) se houvesse uma política linguística adequada para o recebimento dos estudantes na rede de ensino pública. Acrescento ainda que existe a crença de que o Brasil é um país acolhedor passa a ser, então, apenas um clichê, porque, para que o acolhimento de fato exista, será necessário

se debruçar sobre as reais necessidades do estudante imigrante e refugiado quando este chega ao país da acolhida.

Ratifica-se aqui o que foi apontado anteriormente sobre a BNCC (BRASIL, 2017b), a qual não traz qualquer menção sobre a diversidade linguística brasileira para além dos imigrantes e refugiados, que são foco desta pesquisa. Há, no Brasil, falantes de outras línguas, brasileiros que também são ignorados e que, quando vão ao ambiente escolar, também sofrem da mesma forma que os estrangeiros (DINIZ; NEVES, 2018), pois sua cultura e sua língua materna são invisibilizadas.

Silva (2021, p. 72) referencia o fato de não haver atenção, na BNCC, ao ensino de língua portuguesa aos estudantes falantes de outras línguas, sendo privilegiado apenas o ensino de português como língua materna, assim como Diniz e Neves (2018) mencionam. A autora ainda salienta um trecho da BNCC (BRASIL, 2017b, p. 67) o qual indica que o ensino está direcionado apenas para falantes de língua portuguesa materna:

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.

Da mesma forma, a questão foi apresentada por Andrade (2009, p. 68):

Alunos estrangeiros têm sido matriculados nas escolas e frequentam as salas de aula sem saber o português. Eles fazem parte das minorias linguísticas que encontramos nas escolas e que não recebem qualquer manifestação de tratamento especial ao qual têm direito.

A escola não faz muito por esses alunos que chegam sem conhecer a língua que ali se fala. E esses AE (aluno estrangeiro) 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.

O que se pode notar novamente é que os anos passaram desde a pesquisa de Andrade, em 2009, chegando até 2022, e ainda não houve mudança prática nesse sentido de acolhimento dos estudantes na comunidade escolar.

Em síntese, de acordo com os dados obtidos na categoria 1, os estudantes não recebem apoio linguístico por parte da escola, e as professoras apresentam dificuldades ao ministrar aulas para os estudantes imigrantes. Quanto à evasão escolar, as professoras revelaram dados diferenciados, mas que se complementam. Por fim, há fatores decorrentes da falta de domínio

da língua portuguesa que são responsáveis pela dificuldade de aprendizagem em sala de aula. Na próxima seção, vou descrever as ações pedagógicas de acolhimento dos docentes em sala de aula.

#### 4.1.2 Categoria 2: Ações pedagógicas de acolhimento por parte dos docentes

Nessa categoria, foi possível observar como as professoras lidam, quando se deparam com as ações de acolhimento, com a situação de uma sala de aula com estudantes falantes de português como língua materna e estudantes falantes de outras línguas. Nesse sentido, o Quadro 11 apresenta ações pedagógicas de acolhimento para o público discente.

Quadro 11 – Ações pedagógicas de acolhimento para os alunos

Participantes	Costuma utilizar práticas pedagógicas específicas para esses alunos? Se sim, quais e por quê?	Sua instituição oferece algum tipo de apoio pedagógico complementar com vistas a melhorar o rendimento escolar de estudantes estrangeiros que apresentem tal demanda? Em caso positivo, cite essas atividades.
Elô	Não.	Não.
Bê	Os alunos que atendi já falavam bem o nosso idioma, porém tinham dificuldade na escrita. Quando percebi que <b>não adiantava muito ensinar a gramática, foquei na leitura e na realização de resumos, porém os avaliavam de forma oral.</b>	Não.
Eu	Não.	Não.

Percebo que, apesar de as professoras não receberem formação adequada para se prepararem para a recepção de estudantes imigrantes em sala de aula por meio de políticas linguísticas apropriadas, essas profissionais experimentam na sala de aula atividades para atrair os estudantes que não possuem o português como língua materna. As professoras estão agindo de acordo com o retorno que recebem dos estudantes para aperfeiçoarem as suas ações pedagógicas em sala de aula.

Bê explica que reflete sobre o seu trabalho com os estudantes e, a partir daí, inova em suas ações de docência para tentar atingir aqueles que possam estar excluídos ou se sentindo excluídos dentro da sala de aula, por causa da barreira linguística. Quando Bê faz isso, percebe-se um pensamento crítico que se volta para às práticas dentro da sala de aula, mencionado por Freire (1970), na qual há trocas de conhecimentos entre aluno e professor. Dessa forma, um

professor aprende com o aluno, esse último passa, assim, a ensinar ao professor. Segundo Grosso (2006, p. 263),

[...] ir construindo competências a partir das experiências vivenciadas em sala de aula, [...] e tomando consciência do que é ensinar a sua língua a falantes de outras línguas, [então] espera-se deles que supervisionem o progresso dos alunos/estudantes e que encontrem meios para reconhecer, analisar e ultrapassar os problemas de aprendizagem, ao mesmo tempo em que desenvolvem as suas capacidades de aprendizagem.

Percebe-se aqui, claramente, que Bê tem esse agir docente de acordo com as experiências vivenciadas na sala de aula dela. É corroborado, então, o papel da professora como mediadora entre o objeto de aprendizagem e o estudante imigrante e refugiado. Nesse sentido, é importante destacar o que Andrade (2009) explana e que é confirmado com a ação docente de Bê. A autora salienta que “a diversidade pode ser encarada como um recurso positivo e cabe ao professor investir na sua experiência pedagógica para selecionar o que é mais favorável para esta situação específica de ensino” (ANDRADE, 2009, p. 57). Por outro lado, a maneira como as outras professoras responderam também pode mostrar algo importante, uma vez que a falta de dado também é um dado: elas não querem se pronunciar sobre o assunto o qual tanto aflige o seu agir docente.

No que se refere ao apoio pedagógico inexistente dentro das secretarias de ensino, deve-se ressaltar o novo convênio que começou a ser discutido e implantado na secretaria de educação com os professores do Departamento de Linguística da UnB. Tal recurso pode trazer benefícios enriquecedores para os professores atuantes com imigrantes, porque esses alunos podem ter, em horário distinto, aulas de PLAc.

Os processos de discussão e implantação do referido convênio foram iniciados em junho de 2021, enquanto a coleta de dados com as professoras foi realizada apenas em agosto de 2021. Sendo assim, nenhuma delas mencionou nada parecido, uma vez que o convênio não havia sido ainda implantado. Além disso, nem todas as escolas receberiam diretamente os professores de PBSL como parte de um apoio pedagógico. Ou seja, as professoras não tinham ou tiveram esse benefício na escola ainda.

Destaca-se mais uma vez que possuímos poucos profissionais qualificados para colaborar na formação dos professores de língua materna que atuam com estudantes imigrantes. Além do grupo da UnB citado anteriormente, a UFBA, a Unicamp e a UNILA possuem cursos de formação específicos para ensino de PL2 e que podem contribuir para a formação desses professores.

Agora, tratarei das atividades pedagógicas bem-sucedidas e malsucedidas criadas pelas professoras durante as aulas (Quadro 12).

Quadro 12 – Atividades pedagógicas bem-sucedidas e malsucedidas criadas pelas professoras

Participante	Cite atividades pedagógicas, desenvolvidas por você para auxiliar esses estudantes, que você considera bem-sucedidas:	Cite atividades ofertadas por você e que foram consideradas malsucedidas. Por que você acha que foram malsucedidas?
Elô	Explicação em inglês.	SEM RESPOSTA
Bê	Foque na leitura e resumos, com o tempo percebi maior fluência na fala e na escrita.	O que considerei malsucedido foi o <b>ensino da gramática em si</b> , pois para eles nada fazia sentido, então foquei na comunicação, leitura e escrita e fui introduzindo a norma culta da língua aos poucos.
Eu	SEM RESPOSTA	Interpretações textuais e ensino das regras gramaticais. Principalmente <b>a gramática, porque para eles, ela não faz sentido.</b>

As respostas para as duas perguntas presentes no Quadro 12 e a falta de resposta demonstra a percepção dessas professoras no acolhimento dos imigrantes. Nesse contexto, a questão da formação abordada por Andrade (2009, p. 115) denota que: “[o]s professores não receberam a formação específica para lecionar português como segunda língua, cuja abordagem é diferente do ensino de português língua materna. Sentem-se despreparados, não confiantes, o que é perfeitamente compreensível”. Assim, a formação dos professores é fator preponderante para o sucesso em sala de aula, porém é possível perceber que as professoras não receberam a formação adequada. Apesar disso, esforçam-se para fazer o melhor para seus estudantes, mesmo que não conheçam a metodologia para o ensino de L2.

Bê e Eu percebem que não é possível ensinar gramática de forma tradicional, como é ensinada para um estudante de língua materna, e, assim, criam mecanismos outros que tiveram sucesso com os estudantes. Essa ação das docentes, baseada nas experiências no ambiente escolar, mostram o quanto é importante apoio para esses profissionais, de modo que se sintam confiantes e atuem de forma rápida na solução de problemas dentro da sala de aula.

Como visto nesta dissertação, não foi observado curso formador na escola, nem mesmo na EAPE. Quando se remete ao Ministério da Educação ou ao CNE, encontra-se a resolução de novembro de 2020 que ainda caminha a passos lentos. Toda essa situação é refletida na realidade escolar de forma prática, na vivência diária dos professores, pois são eles que estão, cotidianamente, tendo que lutar para fazerem a diferença nas salas de aulas. Cabe novamente mencionar a dissertação de Andrade (2009, p. 58):

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 um especialista em língua portuguesa; por mais que seja um falante nativo do português, sua formação acadêmica é oriunda de outras áreas do conhecimento, afora o português. E mesmo quando o professor é de português língua materna [...] é necessário salientar que a construção da prática docente do professor de Português Língua Materna diverge da do professor de PL2. Este, além da sua formação em Português Língua Materna, adquiriu conhecimentos específicos nas áreas de aquisição e ensino/aprendizagem de L2.

As professoras participantes da pesquisa exemplificam claramente o que a autora menciona: apesar de serem professoras de língua portuguesa para estudantes de língua materna, estão atuando como professoras de L2 para os imigrantes. Mesmo nesse contexto de dificuldades, de acordo com o exposto, é importante reiterar que há uma abertura positiva, por parte das professoras, para receber os imigrantes em sala de aula, independentemente dos desafios laborais de ensino que enfrentam pela falta de políticas linguísticas públicas, pela falta de estrutura escolar e pela falta de proficiência do estudante em língua portuguesa.

Importa destacar que os professores apresentam dificuldades em razão da barreira linguística por não saberem falar a língua materna dos estudantes, como mencionado por Bê. Embora não saibam a língua deles, os professores tentam usar a tradução para alcançarem os discentes. Para aqueles professores que falam uma língua estrangeira, a qual é a língua do estudante, é possível conversar de forma direta traduzindo para a língua do estudante. Nesse sentido, o uso de tradução em inglês foi a maneira mais apropriada para a professora Elô, pois a partir disso foi possível transmitir a mensagem da atividade ou a explicação do conteúdo ao estudante a fim de aumentar sua fluência na língua. Isso ratifica seu esforço em auxiliar o engajamento do estudante em sala de aula.

Andrade (2009, p. 115-116) já mencionava a questão do aparato de que o professor precisa para poder desenvolver atividades para os estudantes imigrantes:

Os professores, quando se deparam com as dificuldades enfrentadas pelos alunos estrangeiros percebem-se angustiados por não contar com o apoio de nenhum projeto pedagógico ou orientação da DRE [Delegacias Regionais de Ensino], da SEDF, de recursos ou capacitação. A despeito da vontade de ajudá-los a superar a barreira linguística, não é plausível esperar que apenas o professor ajuste sua prática pedagógica para lidar com os alunos estrangeiros em sala de aula, sem que lhe sejam providos o devido preparo necessário para ensinar o português com a abordagem de segunda língua, o projeto pedagógico da escola para adaptar estes alunos à língua-alvo e as diretrizes norteadoras da SEDF, DRE e escola para implementar ações que visem a adaptação destes alunos à realidade escolar.

Ou seja, há 13 anos já havia esse questionamento relativo ao apoio pedagógico institucional que os professores deveriam receber das Delegacias Regionais de Ensino (DRE) e da SEEDF. Não houve mudança significativa no decorrer dos anos, e os professores, sozinhos, continuam partindo de suas experiências e lutando para que possam oferecer um ensino de qualidade para os estudantes.

De acordo com os dados obtidos na categoria 2, em síntese, as professoras adaptaram as metodologias de ensino em sala de aula conforme as experiências que tiveram com os estudantes e observaram fundamentalmente que o mero ensino de regras gramaticais não teria efeito na aprendizagem. A seguir, apresentarei a categoria 3, que trata das ações pedagógicas e do ensino de PLAc.

#### 4.1.3 Categoria 3: Acolhimento, por parte dos docentes, de acordo com o PLAc

As próximas perguntas do questionário buscaram se aproximar do que as professoras entendem por PLAc associado às práticas diárias em sala de aula. Apresento agora, no Quadro 13, como as professoras entendem o conceito de PLAc.

Quadro 13 – Conceito de Português como Língua de Acolhimento

<b>Participante</b>	<b>Para você, o que é um ensino baseado no acolhimento?</b>
<b>Elô</b>	<b>Acolher o aluno com suas habilidades ou falta delas e oferecer suporte para que ele consiga ter condições de alcançar resultados</b> como os outros colegas.
<b>Bê</b>	<b>Entender que as diferenças culturais devem ser respeitadas e dar o tempo que for preciso para adaptação</b> , respeitando o tempo de cada um.
<b>Eu</b>	<b>Estudantes que são bem recepcionados com empatia e respeito</b> e que se sintam bem e felizes no ambiente escolar.

As professoras oferecem dentro do ambiente escolar o acolhimento, apesar de não terem recebido formação ou apoio pedagógico no sentido de entender o que venha ser a língua de acolhimento. É importante ressaltar também que esse acolhimento deve atingir todo o contexto escolar para que ocorra um acolher em línguas e culturas, valorizando a identidade linguística dos estudantes de forma que a origem e a língua materna do estudante sejam valorizadas e, assim, possa haver a aquisição e aprendizagem da L2 (ANDRADE, 2009).

No Quadro 14, apresento a temática do acolhimento de alunos no ambiente escolar.

Quadro 14 – Acolhimento de alunos no ambiente escolar

Participante	Você identifica estudantes que não se sentem bem acolhidos? Em caso positivo, quais são as ações implementadas nessas situações?
Elô	Sim. Isto depende muito do tempo em sala de aula e do número de alunos numa sala de aula, o diálogo é uma opção.
Bê	Não.
Eu	Sim. Costumamos mudar de postura e também há <b>diálogos e encaminhamento para a orientação escolar.</b>

Pela resposta das professoras Elô e Eu, é possível notar que o acolhimento precisa atingir todo a comunidade escolar, incluindo, principalmente os colegas brasileiros. O acolher deve vir de todos, de modo que possa enriquecer o contexto escolar. É urgente trabalhar interculturalidade com o grupo discente e trazer a riqueza de uma cultura diferente para um contexto de diversidade linguística e cultural. Carmozini e Moraes (2021, p. 188) corroboram esse argumento:

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

É retomada, então, a questão da política linguística para a recepção e acolhimento dos estudantes imigrantes dentro do contexto escolar.

Além do mais, a professora Elô menciona uma sala de aula menor, na qual seria mais fácil de trabalhar, no entanto, o que se percebe é que as salas da rede pública de ensino estão cheias, o que dificulta mais a atuação docente. O diálogo entre professores e alunos é entendido, assim, como um momento de reflexão sobre o ser humano e sobre valores e princípios de respeito aos outros.

No Quadro 15, apresento como os colegas dos estudantes reagem à situação de acolhimento.

Quadro 15 – Colegas da escola e acolhimento

<b>Participantes</b>	<b>Você observa alguma reação dos estudantes com relação aos colegas que não são falantes de português?</b>
<b>Elô</b>	Sim. <b>Curiosidade, discriminação e acolhimento.</b>
<b>Bê</b>	Sim. Ficam <b>curiosos</b> para saber de onde vem, como é seu país de origem.
<b>Eu</b>	Não. Inclusive às vezes <b>há preconceito e gracinhas desagradáveis, é uma oportunidade para trabalharmos xenofobia, preconceito e empatia.</b>

Pelo relato das professoras, observa-se que há evidência de xenofobia, preconceito e *bullying*. Esse momento de não acolhimento por parte dos estudantes é o tempo ideal para se discutirem questões relacionadas aos direitos humanos, ao *bullying* e ao preconceito, como cita Eu. Portanto, sugere-se que não podemos notar um acolhimento para estudantes imigrantes no âmbito escolar. Aqui é relevante o que a Resolução n.º 1/2020 salienta:

Art. 6º As escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, com base nas seguintes diretrizes:  
 I - não discriminação;  
 II - prevenção ao bullying, racismo e xenofobia;  
 III - não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns;  
 IV - capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros (BRASIL, 2020).

Portanto, o acolhimento dos estudantes é crucial para que possa haver um ensino de qualidade, acrescentando-se a isso a questão emocional, pois, em conversas informais com os pais dos estudantes, foi relatado que os filhos não se sentiam acolhidos pela escola e não tinham vontade de continuar os estudos. A Resolução mencionada trata exatamente da dor desses estudantes, além de se referir à capacitação dos professores. Nos caso das professoras da pesquisa, elas, por experiência própria, criaram ferramentas a fim de tentar amenizar a situação suscitada entre os estudantes. Urge, então, que a Resolução indique formas de como se executar o plano denotado no artigo 6º para que haja apoio pedagógico formal para os professores.

O Quadro 16, o próximo a ser observado, trata da reação dos colegas brasileiros frente aos colegas imigrantes.

Quadro 16 – Reação dos colegas brasileiros aos não brasileiros

<b>Participantes</b>	<b>Há iniciativas dos(as) colegas para o acolhimento dessa ou desse estudante? Em caso positivo, cite quais.</b>
<b>Elô</b>	Sim. <b>Diálogo</b> , chamar para uma <b>brincadeira, ajudam nas tarefas.</b>
<b>Bê</b>	Sim. Tentam se comunicar, às vezes <b>usam mímicas e até desenhos.</b>
<b>Eu</b>	Sim. <b>A maioria dos alunos acolhem</b> bem os estudantes de fora. Tratam eles com carinho e sempre tem um para <b>auxiliá-los na feitura das atividades.</b>

Pela resposta das professoras, fica claro que o contato entre os colegas é realizado da maneira simples que tem de ser entre os alunos. O diálogo acontece de modo que um dos estudantes se flexibiliza para alcançar o entendimento do interlocutor. Dessa forma, é evidente que há um espaço colaborativo entre os próprios estudantes, muito embora haja casos de discriminação e preconceito. Conforme Andrade (2009, p. 108),

[a] linguagem não verbal é uma ferramenta oportuna quando a barreira linguística impede a comunicação verbal. Quando os interlocutores dão mais ênfase à mensagem que está sendo transmitida, do que propriamente à forma de transmiti-la, podem beneficiar-se, em grande escala, da informação que é transmitida por meio de posturas, gestos, contato visual, tons de voz, expressão facial, dentre outros.

Essa é uma forma também de os estudantes se sentirem acolhidos, apesar da barreira linguística, e constitui uma maneira proveitosa para a aprendizagem de uma L2. Com isso, o estudante se sente incluído no contexto escolar e incentivado a aprender a língua-alvo (ANDRADE, 2009).

O Quadro 17, a seguir, aborda a adequação do ambiente escolar para os alunos falantes de outras línguas.

Quadro 17 – Adequação do ambiente escolar para alunos falantes de outras línguas

<b>Participantes</b>	<b>Como é possível adequar o ambiente escolar para receber imigrantes falantes de outras línguas?</b>
<b>Elô</b>	Criar uma <b>sala de apoio a aprendizagem para alunos estrangeiros.</b>
<b>Bê</b>	Como o maior problema enfrentado é a língua, acredito que se tiver pelo menos um <b>intérprete</b> já seria um começo.
<b>Eu</b>	Acredito que seja muito importante <b>formar nós</b> , profissionais da área para receber estes alunos, esse é o primeiro passo. O trabalho de <b>mobilização na escola, também é importante, para que todos sejam responsáveis por acolher estes alunos.</b>

O que a professora Elô menciona em sua resposta é uma necessidade que também está na Resolução n.º 1/2020, citada no artigo 6º, inciso VI: “oferta de ensino de PLAc, visando a inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa” (BRASIL, 2020). Já a resposta de Bê demonstra que a barreira linguística é evidente para reger

a sala de aula e ser compreendida por seus estudantes a fim de poder alcançar seus objetivos como professora. Tal barreira já foi citada anteriormente como um empecilho importante para a comunicação efetiva dentro da sala de aula. Por fim, a resposta da professora Eu corrobora o que já foi mencionado sobre a formação dos próprios professores: há um sentimento de escassez de metodologias adequadas para o ensino da L2. A necessidade de uma formação adequada também foi citada nas pesquisas de Andrade (2009) e Sonai (2019).

O Quadro 18 apresenta a interculturalidade em sala de aula.

Quadro 18 – Interculturalidade em sala de aula

Participante	O que você entende por “ações interculturais” em sala de aula?
Elô	Valorizar as experiências culturais dos outros países.
Bê	São ações de conscientização visando a compreensão e respeito às diferenças sociais e culturais, envolvendo toda a comunidade escolar.
Eu	Na verdade, <b>nunca ouvi falar e tive que pesquisar na internet</b> . A proposta é boa. Porém sinto que muitas vezes a responsabilidade cai sobre o professor regente que não tem a menor ideia de como acolher e ensinar alunos estrangeiros. Não há preparo e nem formação para receber estes alunos. Me sinto muitas vezes desamparada.

A resposta da professora Eu denota algo já destacado por Andrade (2009), retratado por meio de entrevistas com professores da secretaria de educação. A referida autora enfatiza a fala de uma das docentes que mostra um sentimento de angústia e impotência frente aos estudantes estrangeiros que estão em sala de aula (ANDRADE, 2009). Nesse sentido, a exposição de Eu traz o mesmo sentimento da professora entrevistada por Andrade (2009) — transparece, em sua resposta, o quanto se sente frustrada, desamparada e sozinha no agir docente frente aos estudantes imigrantes, tendo em vista que não recebe apoio institucional de nenhuma parte para desenvolver seu trabalho.

Conforme Cabete (2010), há a necessidade de formar professores com um olhar sensível para o acolhimento de imigrantes que chegam ao Brasil devido à razão pela qual deixaram seu país e à bagagem cultural que carregam. Sendo assim, os professores precisam dessa orientação, e eles reclamam esse apoio, mas não são ouvidos. Seguem tentando, mesmo assim, fazer o melhor que podem para chegar até o estudante imigrante e estrangeiro. São Bernardo (2016, p. 102) salienta o papel do professor como mediador intercultural:

Confirmamos a necessidade da sensibilização dos professores para a relação intercultural vivenciada com as/os alunas/os estrangeiras/os, principalmente com esses/as que encontram-se em situação de conflito e dificuldade de adaptação social e financeira. Percebemos que o papel do/a professor/a no contexto de acolhimento deve ser mais carregado de sensibilidade e de consciência intercultural que em outros contextos de ensino de línguas, uma vez que a carga de emoção e afetividade e a baixa

autoestima, devido à situação vivenciada pelos aprendentes, também é maior nesse contexto que em outros. Além disso, deve-se levar em consideração que a cultura de aprender e a experiência trazida pelas/os aprendentes estrangeiras/os pode ser bastante diferente da nossa.

Em razão disso, é fundamental o suporte para os professores. Tendo esse apoio, conseqüentemente haverá amparo também para os estudantes, de modo que a interculturalidade poderá favorecer o aprendizado e o acolhimento docente. Andrade (2019, p. 71) destaca que,

[q]uando a escola reconhece a riqueza da diversidade, encarando-a positivamente como uma grande oportunidade de capitalizar novas aprendizagens, está consolidando o princípio da escola inclusiva, pois defende a ideia de que a diversidade deve ser aceita e respeitada, na cultura e na língua do outro.

Diante do exposto, é clara a necessidade de orientação pedagógica e apoio institucional para o corpo docente das escolas, assumindo-se como viés fundamental o acolhimento de estudantes no âmbito escolar. São Bernardo (2016, p. 144) corrobora essa compreensão:

Nesse contexto de ensino e aprendizagem, os sentimentos, as experiências e as histórias de vida estão fortemente presentes e toda essa carga afetiva influencia no processo ensino-aprendizagem de maneira profunda. Dessa maneira, defendemos que o/a professor/a deve ter consciência do seu papel e estar sensibilizado e interculturalmente preparado para assumir um contexto de ensino que depende ainda mais do cuidado com as relações humanas, com as identidades e com a capacidade de empoderar as pessoas que fazem parte dele.

O professor é figura importante para trabalhar questões relativas à interculturalidade, de modo a valorizar a cultura, as experiências e a língua do estudante e a aumentar a autoestima desses indivíduos. Como afirmam Barbosa e São Bernardo (2017), o professor de acolhimento precisa ter uma visão intercultural do ensino e mediar a aprendizagem por meio de competências comunicativa e intercultural, dentro de uma pedagogia crítica. Carmozini e Moraes (2021, p.51) acrescentam que “as culturas precisam ser compartilhadas, de forma igualitária, e não unidirecional. É necessário que haja um diálogo entre a cultura de origem do migrante estudante e também do país da acolhida.”

No próximo quadro, vamos observar quais as recomendações das professoras de Português para uma outra professora de Português que esteja começando a trabalhar com uma turma composta de estudantes brasileiros e imigrantes (Quadro 19).

Quadro 19 – Recomendações das professoras de Português atuantes em salas com alunos brasileiros e não brasileiros para novos professores

Participante	Que sugestões você daria a outro(a) professor(a) iniciante para um acolhimento de uma criança ou jovem imigrante?
Elô	Primeiro, <b>aprender a língua dos imigrantes para interpretar melhor suas dúvidas.</b>
Bê	Quando alguém é obrigado a sair de seu país deixando tudo para trás inclusive a sua identidade, acredito que o mais importante é o <b>respeito. Respeito a sua cultura, as suas limitações.</b>
Eu	<b>Estude, se esforce e procure dar o seu melhor.</b>

Novamente, pela recomendação da professora Elô, nota-se que a barreira linguística é algo constante e que deixa os docentes e os discentes em situação complicada para que se tenha um ensino de qualidade. Tal fato também foi citado em diversos momentos por Andrade (2009, p. 116), mas um deles em especial:

Durante a entrevista realizada com a professora Fernanda, pode-se observar em diversos trechos de sua fala, um sentimento de angústia e até mesmo de impotência com relação aos alunos estrangeiros que são matriculados em sua sala de aula, desprovidos de qualquer domínio da língua de interação.

As referências de anos anteriores e a realidade atual mostra que a barreira linguística é um fator crítico para os professores e os estudantes imigrantes em sala de aula.

Quanto à resposta de Bê, percebe-se uma aproximação do que seja língua de acolhimento. Leva-se em conta a identidade cultural e a dor de quem deixa seu país pressionado pela busca por uma vida melhor, pela realização de um sonho ou somente pela sobrevivência. A professora ressalta também a hospitalidade de quem está aqui para receber o outro que chega, acolhendo-o. Já a professora Eu ressalta o desenvolvimento de um futuro professor por meios próprios, sem qualquer apoio pedagógico ou formativo por parte das secretarias de educação as quais são orientadas pelo Ministério da Educação. Portanto, defende uma atuação sem políticas linguísticas adequadas para acolher o estudante imigrante e refugiado.

Em síntese, as professoras trazem consigo o um conceito de acolhimento em sala de sala, possuem estratégias para gerenciar questões relativas à xenofobia, por exemplo, e reconhecem a falta de políticas linguísticas e apoio formativo para professores. Ainda, relatam a necessidade de receber formação de acolhimento apropriada para lidar com questões relativas ao ensino dos estudantes imigrantes. Na próxima seção, falo sobre como foi a participação das professoras durante a pesquisa.

## 4.2 Participação das professoras

Ressalto aqui a importância das participantes ou coautoras de pesquisa (SILVA; LIONÇO, 2018), tendo em vista que elas atuaram de forma a coconstruir tudo o que está nesta pesquisa. Essas pessoas deram resposta ao meu problema de pesquisa, haja vista que estavam envolvidas diretamente no ponto fundamental do problema a ser observado. Sem a colaboração delas, não haveria produção de conhecimento, a qual resulta de uma dinâmica relacional entre a proposta da pesquisa e as professoras que aceitaram participar (SILVA; LIONÇO, 2018).

As três professoras inicialmente se mostraram muito abertas para atuarem na pesquisa, porém devo salientar que houve um pedido unânime por parte delas: elas não gostariam nem poderiam participar por meio de entrevistas gravadas ou longas demais. Isso foi atendido por mim com a substituição da gravação pelo uso do questionário eletrônico.

Quando observei as respostas das professoras, também foi possível notar que elas estavam participando, mas queriam responder o mais rápido possível, com respostas curtas, sem muitos detalhes, e todas as respostas foram colocadas na íntegra para a análise. Percebi, dessa forma, que, em algumas ocasiões de resposta, elas não queriam se estender em assuntos como o conceito de “interculturalidade”, seja pela pressa do momento, seja por não terem esse entendimento, como demonstrou uma das participantes. Acredito que as respostas breves, realizadas diversas vezes, também são um fato a ser analisado por refletir a falta de tempo e a pressa para terminar o questionário em razão da carga horária alta e especial durante a pandemia.

Em tal contexto, o ensino remoto e o ensino híbrido trouxeram estafa, depressão e ansiedade, entre outros males que foram relatados em conversas informais. Os professores, de modo geral, tiveram de lidar com duas realidades diferentes: uma com aulas remotas, usando ferramentas tecnológicas nunca antes utilizadas por eles, e outra com um público discente que não possuía meios para participar de aulas remotas. Dessa forma, os professores tiveram de deixar atividades prontas na secretaria da escola para que os estudantes ou os pais dos estudantes pegassem o material, o qual seria desenvolvido por meio de atividades em casa e, na semana seguinte, seria devolvido na escola, de modo que os docentes pudessem corrigir e avaliar o desempenho.

Sendo assim, as professoras participantes estavam atuando com dupla jornada — remota e presencial — por meio de atividades extras direcionadas aos estudantes que não possuíam internet suficiente em casa para participarem de forma totalmente remota das aulas. Tal situação configurou-se em um trabalho duplo porque ocupou mais ainda o tempo das professoras e

diminuiu o período de descanso. Essa foi uma das consequências da pandemia. Mesmo assim, com tamanha dificuldade, as professoras atuaram de forma consistente na oferta de ensino para os discentes, porque entendem o seu papel de mediadoras de conhecimento e também de facilitadoras do acesso a uma mudança de vida dos estudantes a qual conseqüentemente também atinge os pais. Assim, elas tentavam motivar os alunos e prepará-los para um futuro melhor.

Em suma, de acordo com as informações dadas pelas professoras e segundo o ambiente em que se encontraram em razão da pandemia, as participantes se adaptaram conforme as experiências em sala de aula para ofertar um ensino melhor para os estudantes. Fizeram isso apesar de não haver apoio formativo nem políticas linguísticas públicas adequadas tanto para o recebimento desses estudantes que não tem domínio da língua quanto para o preparo de professores para o contexto de PLAc no âmbito escolar.

A seguir, apresento a Conclusão deste estudo.

## 5 CONCLUSÃO

O Brasil recebeu intensos fluxos migratórios no decorrer de sua história. Nos últimos anos, o número de imigrantes que foram recebidos no Brasil, vindos de lugares diferentes aumentou. Apesar de todos os dados denotados sobre migração, durante a pesquisa, no decorrer dos anos, o país ainda não possui preparo, em termos de políticas públicas adequadas, para receber e acolher os imigrantes.

Os estudantes em condição migratória são matriculados nas escolas públicas com baixa ou nenhuma proficiência em língua portuguesa, sendo amparados pela Lei de Migração, Lei n.º 13.445/2017 (BRASIL, 2017). Apesar de a Resolução n.º 1/2020 mencionar o ensino de PLAc para os imigrantes e também citar capacitações para os professores e funcionários da comunidade escolar atuantes com esse público, não houve mudança substancial desde que foi promulgada. O contexto escolar permanece igual desde o ano 2009, quando houve a primeira pesquisa ligada ao ensino de imigrantes na rede pública do DF, realizada por Andrade (2009).

Portanto, o Estado brasileiro não se preocupou em garantir um acolhimento linguístico-cultural para os imigrantes que chegam ao país. Mesmo que eles tenham acesso ao Sistema Único de Saúde, ao trabalho e à educação, há um vácuo na política linguística de acolhimento, confirmando um aspecto desfavorável para aqueles que não possuem o português como língua materna. Com a ausência de políticas públicas nesse sentido, a escola sofre: além de os discentes serem prejudicados, os professores não recebem formação para o ensino de L2. Dessa forma, problemas de toda ordem surgem, inclusive, e principalmente, problemas na comunicação. Esta, a qual deveria ter o papel de inclusão social, passa a ser excludente e compromete o rendimento e o aproveitamento do conteúdo da aula, conseqüentemente ocasionando baixo rendimento escolar para os estudantes e frustração para os docentes que se desdobram a fim de oferecer um ensino de qualidade.

Foi por meio do conhecimento dessa situação que decidi empreender este estudo, com o **objetivo geral da pesquisa é identificar as dificuldades apontadas pelas três participantes (professoras de Português de uma escola pública do DF) diante de estudantes falantes de português como língua materna e também de imigrantes que não tenham o português como língua materna.** O objetivo geral da pesquisa foi atendido, uma vez que os dados coletados evidenciaram e confirmaram o relato de dificuldades das professoras participantes da pesquisa acerca da recepção dos grupos de estudantes imigrantes. Em resposta, as professoras relataram que possuíam dificuldades para lecionar quando a sala era composta

de imigrantes e, diante disso, elas se desdobravam para realizar as atividades, as quais nem sempre logravam êxito.

A natureza da pesquisa foi qualitativa baseada na perspectiva de professores de português. O instrumento para a coleta de dados consistiu no questionário eletrônico. A partir das respostas das professoras a esse questionário, foi possível elencar categorias que responderam às perguntas de pesquisa. A coleta de dados foi realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental do DF. Com a aplicação da metodologia proposta e após a coleta de dados, percebi que a pesquisa poderia ter investido em mais um instrumento de pesquisa para corroborar os dados mencionados, porém isso não foi possível em razão dos problemas decorrentes da pandemia de COVID-19.

Foram firmados dois objetivos específicos, ambos esboçados e atendidos no Capítulo 4. O primeiro deles identificar as possíveis fragilidades apontadas pelas professoras com relação à prática e à recepção dos estudantes imigrantes matriculados nas turmas regidas pelas professoras de português.

Esse objetivo foi concretizado após a coleta de dados, a partir das respostas das professoras no questionário eletrônico. Foram discutidas as respostas na análise de dados, momento em que delineei como as professoras vivenciam e nos levam mais próximo da visão delas perante o acolhimento, especialmente na categoria 1. No mesmo quarto capítulo, houve também a demonstração das respostas das professoras e a apresentação da discussão com outros autores, pesquisadores e pesquisas relacionadas ao assunto.

O segundo objetivo foi listar e analisar os principais documentos comprobatórios da possível oferta de formação ou de orientação para os professores atuantes em turmas com estudantes imigrantes por parte do Estado representado, aqui pela SEEDF. Esse objetivo também foi destacado na análise de dados no momento em que descrevo sobre os cursos de formação ofertados pela EAPE e possivelmente previstos no PPP da escola. Essa análise foi possível confirmar, por meio do relato das professoras a carência ou inexistência da oferta da formação adequada para a recepção dos estudantes imigrantes por parte das docentes em questão. E também dos documentos analisados, que pelas respostas das professoras, dessa vez a partir das categorias 2 e 3 do questionário.

Ressalta-se que, com essas três categorias, foi possível notar que as professoras também sugerem ações facilitadoras para o contexto de sala de aula e como exemplo dessa ação: a formação de professores.

Esta pesquisa teve como ponto de partida as seguintes perguntas:

1. Quais seriam as possíveis dificuldades identificadas pelos professores participantes da pesquisa quanto às práticas pedagógicas?
2. Há por parte da SEEDF, a escola em que as professoras participantes de pesquisa exercem a docência, alguma formação adequada ao acolhimento e as especificidades apresentadas pelo estudantes imigrantes?

No âmbito da primeira pergunta de pesquisa, com análise das categorias 1 e 2 e de algumas perguntas da categoria 3, as respostas foram variadas. As professoras se mostraram atentas às experiências em sala de aula ao tentarem traduzir a língua do aluno, mudar o tipo de ensino gramatical (o qual não fazia sentido para os estudantes) para um ensino mais contextualizado, focando na interpretação de textos e na criação de resumos, e realizar avaliações a partir da expressão oral (comunicação). Essas ações possibilitaram um melhor rendimento dos estudantes, uma vez que o ensino passou a ter uma perspectiva baseada nas respostas dos estudante imigrantes. Observou-se também que a barreira linguística foi fator importante para as mudanças em sala de aula.

Ficou notório que apenas colocar o estudante em “imersão” dentro da sala de aula não é suficiente para que ele possa aprender a língua de forma satisfatória, e esse aspecto afetava diretamente no rendimento escolar do aluno. É importante pensar em soluções, por meio de políticas linguísticas, para dirimir as dificuldades apresentadas pelo imigrantes no que se refere à língua, uma vez que ela pode possibilitar o sucesso social, afetivo e acadêmico dos estudantes, além de facilitar o trabalho dos professores.

Ao findar uma análise geral agregada às condições de oferta de formação o orientação aos professores envolvidos na recepção de estudantes imigrantes é possível sugerir algumas ações. Como primeira sugestão: implementação de salas de apoio para a aprendizagem para os estudantes por meio de um curso de PLAc em horário contrário ao horário regular das aulas. Tal projeto poderia contribuir também para o próprio sucesso no processo de aprendizagem dos estudantes dentro das salas de aula. Como segunda sugestão, a elaboração ou a proposta de políticas educacionais que objetivem o combate ao insucesso escolar, minimizando o afastamento dos estudantes da língua e da cultura do país que o recebe. Dessa forma, poderia se constituir um programa de adaptação para os imigrantes recém chegados à escola.

A segunda pergunta de pesquisa foi esclarecida a partir das respostas das perguntas da categoria 3, e também da análise do PPP da escola pesquisada e o tipo de formação apontada durante a análise dos cursos oferecidos pela EAPE.

As professoras destacaram vários pontos do conceito de acolhimento dos estudantes em sala de aula, salientando inclusive aspectos mencionados na Resolução n.º 1/2020 — *bullying* e preconceito (ressaltando que a EAPE oferece cursos de formação relacionados ao *bullying* e preconceito no âmbito escolar). Essas duas últimas situações, conforme relatado, eram tratadas junto com o grupo de modo a propiciar um ensino mais humano e acolhedor entre os estudantes. As professoras também acrescentaram, de forma veemente, a falta de formação e apoio pedagógico para os professores que recebem os estudantes imigrantes. Demonstraram como se sentem frente à situação: um sentimento de estarem sozinhas e de precisarem fazer o melhor que podiam sem o apoio estatal. Mais uma vez, a falta de políticas públicas para receber e acolher os imigrantes por meio de capacitação dos professores é evidenciada.

A capacitação por meio de cursos de formação poderia oferecer ferramentas para que os professores pudessem entender as necessidades dos imigrantes, e partir daí, utilizar-se de metodologias que pudessem proporcionar um rendimento acadêmico satisfatório dos estudantes. O que também poderia promover uma atuação mais fácil dos discentes pelos docentes em sala de aula.

Ressalto que são necessárias mais pesquisas na área de PLAc com foco nos professores da rede pública de ensino DF e também dos diretores das escolas, demonstrando quais são os maiores desafios apresentados a eles e como eles imaginam que esses desafios poderiam ser resolvidos e, por último, dar voz aos pais dos imigrantes, destacando, por exemplo, como eles avaliam o sistema educacional em que o filho/ a filha deles se encontram. Desse modo, esses atores principais do ensino poderão receber apoio distrital e estatal no processo formativo dentro da sala de aula, além de serem ouvidas as suas necessidades, e, assim, poderá haver implementação de políticas públicas de acordo com as reais vivências em sala de aula.

Destaco também que sem o devido apoio, colaboração e adaptação da SEEDF e até mesmo do Ministério da Educação é difícil promover mudanças satisfatórias para o atendimento às necessidades do imigrante.

Não tive como pretensão generalizar o assunto do PLAc, mas sim denotar o imaginário, a mentalidade e o contexto escolar das professoras que colaboraram com a pesquisa. Com isso, espero que esta dissertação sirva de reflexão para a criação de políticas públicas que não apenas prezem pelo recebimento e pelo acolhimento do imigrante nas salas de aula mas também atentem-se e deem foco para os docentes, respeitando-os, capacitando-os e apoiando-os em suas adversidades no trabalho desenvolvido com os alunos imigrantes. Ainda, a partir dos resultados da pesquisa, espero contribuir para que novas medidas sejam tomadas, sobretudo com relação

aos professores, e para que os órgãos e gestores públicos estatais estejam conscientes e sejam impactados por essas questões experienciadas no âmbito escolar.

## REFERÊNCIAS

- AGEE, J. Developing qualitative research questions: a reflective process. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, London, v. 22, n. 4, p. 431-447, July/Aug. 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09518390902736512>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- ALENCASTRO, L. África, números do tráfico atlântico. *In*: SCHWARCZ, L.; GOMES, F. (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 57-63.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 7. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- ALMEIDA FILHO, J. Ensino-aprendizagem de português como LE e L2: fundamentos de abordagem e formação. *In*: José Carlos Paes de Almeida Filho. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 11-35.
- ALMEIDA, P. Conselho Nacional de Imigração (CNIg): Políticas de Imigração e Proteção ao Trabalhador Migrante ou Refugiado. *In*: DEMANT, E. *et al.* **Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania**. Brasília, DF: Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2009. v. 4, n. 4. p. 15-25. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2009/cadernos/Caderno\\_de\\_Debates\\_4.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2009/cadernos/Caderno_de_Debates_4.pdf). Acesso em: 24 mar. 2021.
- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR) *et al.* **Migrações, Refúgio e Apatridia: guia para comunicadores**. [S. l.: s. n.], 2019.
- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Dados sobre o refúgio no Brasil: uma análise estatística (2010-2016)**, 2016. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/01/refugio-em-numeros-2010-2016.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.
- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Dados sobre o refúgio no Brasil: uma análise estatística (2010-2014)**, 2014. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Refugio\\_no\\_Brasil\\_2010\\_2014.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Refugio_no_Brasil_2010_2014.pdf). Acesso em: 10 abr. 2022.
- AMADO, R. de S. Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLÉ)*. Edição 2, ano 2, n. 1, 2011.
- AMADO, R. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista SIPLÉ**, Brasília, DF, ed. 7, ano 4, n. 2, p. 6, 2013. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002685141>. Acesso em: 4 fev. 2021.
- AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista SIPLÉ**, Brasília, DF, v. 7, p. 1-9, 2014. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/272394920\\_O\\_ensino\\_de\\_portugues\\_como\\_lingua\\_de\\_acolhimento\\_para\\_refugiados](https://www.researchgate.net/publication/272394920_O_ensino_de_portugues_como_lingua_de_acolhimento_para_refugiados). Acesso em: 15 abr. 2022.

ANÇÃ, M. À volta da língua de acolhimento. **Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística**. Setúbal: ESE de Setúbal, 2004. 1 CD-ROM.

ANÇÃ, M. Didáctica do Português Língua Segunda: dos contextos emergentes às condições de existência. *In*: MELLO, C. *et al.* **Actas do I Encontro Nacional da Sociedade Portuguesa de Didáctica da Língua e da Literatura**. Coimbra: Pé de Página Editores, 2003a. p. 61-69.

ANÇÃ, M. Entre língua de acolhimento e língua de afastamento. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE), 13., 2006, Recife. **Anais [...]** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. 1 CD-ROM.

ANÇÃ, M. Língua portuguesa em novos públicos. **Saber (e) educar**, Porto, n. 13, p. 71-87, 2008. Disponível em:  
[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/924/2/SeE\\_13LinguaPortuguesa.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/924/2/SeE_13LinguaPortuguesa.pdf). Acesso em: 29 dez. 2021.

ANÇÃ, M. Português-língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA E SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ÁFRICA E TIMOR, 1., 2003. **Anais [...]**. Lisboa: FCSH/Universidade Nova, 2003b. p. 1-6.

ANDRADE, M. **Retrato da realidade escolar de alunos estrangeiros matriculados em escolas públicas do Distrito Federal**: um estudo de caso. 2009. 183 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9893>. Acesso em: 25 abr. 2021.

ANUNCIACÃO, R. **Somos mais que isso**: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento. 2017. 127 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2017.

ARANTES, P.; DEUSDARÁ, B.; BRENNER, A. Língua e alteridade na acolhida a refugiados: por uma micropolítica da linguagem. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 1196-1207, abr./jun. 2016. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n2p1196>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BAENINGER, R.; PERES, R. Migração de Crise: a migração haitiana para o Brasil. **Revista Brasileira De Estudos De População**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, p. 119-143, 2017.  
<https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0017>

BARBOSA, L.; LEURQUIN, E. O acolhimento e escolarização de imigrantes no ensino básico de Brasília (Distrito Federal): Perspectivas e ações. *In*: FIGUEIREDO, F.; SIMÕES, D. (org.). **Contribuições da Linguística Aplicada para a Educação Básica**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 273-294.

BARBOSA, L.; SÃO BERNARDO, M. Língua de acolhimento. In: CAVALCANTI, L. *et al.* (org.). **Dicionário crítico de migrações internacionais**. Brasília, DF: Editora UnB, 2017. p. 434-437.

BARBOSA, L.; SÃO BERNARDO, M. Ensino de Português como Língua de Acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados(as) no Brasil. **fólio**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 1. p. 475-493, jan./jun. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BIZON, A. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização**. 2013. 445 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BIZON, A.; CAMARGO, H. Acolhimento e ensino de Língua Portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, R. *et al.* (org.). **Migrações Sul-Sul**. 2. ed. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” (Nepo/Unicamp), 2018. p. 712-726.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights: [s. n.], 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 1, de 13 de novembro de 2020. Ementa. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 2018, p. 61, 16 nov. 2020. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=16/11/2020&jornal=515&pagina=61>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 196, de 10 de outubro 1996**.

Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 1996. Disponível em:

[https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196\\_10\\_10\\_1996.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html) Acesso em: 17 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em:

<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. Lei n.º 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a lei de imigração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm). Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996.

BRASIL. **Lei n.º 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9474.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm). Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 jul. 2021.

BULLA, G. **Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais**. 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CABETE, M. **A aprendizagem da língua de acolhimento: a perspectiva do Portugal Acolhe**. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, PLE/PL2) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CAMARGO, H. **Diálogos transversais: narrativas para um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento a migrantes de crise**. 2019. 272 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

CAÑAS CHÁVEZ, F. **“Aqui não é um paraíso, mas é muito bom”**: imersão e identidade de jovens africanos francófonos aprendizes de português no Distrito Federal. 2019. 232 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11045/TESEFINAL\\_FIDELCANAS\\_PPGL\\_UFSCAR\\_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11045/TESEFINAL_FIDELCANAS_PPGL_UFSCAR_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 24 jan. 2022.

CARIONI, Lilia. Aquisição de segunda língua: a teoria de Krashen. In: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

CARMOZINI, M.; MORAES, E. A inclusão do migrante internacional na escola: uma demanda a ser discutida. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, p. 186-200, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/35893>. Acesso em: 5 abr. 2022.

CARMOZINI, M.; MORAES, E. El estudiante extranjero em Brasil: uma mirada intercultural para las políticas públicas de acogida em las escuelas. *In*: MACHO, A. (org.). **Políticas Públicas em defesa de la inclusión, la diversidad y el género IV interculturalidad y derechos humanos**. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, 2021. p. 47-58.

Disponível em: <https://www.eusal.es/eusal/catalog/book/978-84-1311-558-0>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CASTLES, S. Entendendo a migração global: uma perspectiva desde a transformação social. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 11-43, jul./dic. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4070/407042012002.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

CASTLES, S. **Globalização, Transnacionalismo e novos fluxos migratórios**. Lisboa: Fim de Século, 2005.

CAVALCANTI, L. Imigração e mercado de trabalho no Brasil: características e tendências. **Revista Migrações Internacionais**, Brasília, DF, p. 35-47, 2015. Disponível em: <https://notassobremigracion.files.wordpress.com/2015/04/brasil-inmig-lab-2015.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2021.

CELANI, M. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 121-122, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15605>. Acesso em: 17 abr. 2021.

CERUTTI-RIZZATTI, M.; KOERICH, R.; KUERTEN-DELLAGNELO, A. **Introdução à Linguística Aplicada**. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123669>. Acesso em: 15 dez. 2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CLOCHARD, O. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. **EchoGéo**, Paris, v. 2, p. 1-10, 2007. Disponível em: <http://echogeo.revues.org/1696>. Acesso em: 21 set. 2019.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). Radiografia da Área Metropolitana de Brasília – AMB. **Brasília em Debate**, Brasília, DF, n. 1, p. 7-12, dez. 2012.

COSTA, J.; FERREIRA, D.; BUONO, R. Brasil Acolheu mais refugiados em 2019 e 2020 do que em todo o restante da década. **Piauí**, São Paulo, 14 fev. 2022. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/brasil-acolheu-mais-refugiados-em-2019-e-2020-do-que-em-todo-o-restante-da-decada/>. Acesso em: 14 fev. 2022.

COSTA, M.; COSTA, M. **Metodologia de pesquisa: conceitos e técnicas**. Rio de Janeiro: Interciência, 2001.

DE BRUM, A. Da língua como instrumento de comunicação ao discurso: um deslocamento necessário no trabalho de português língua estrangeira. *In*: SEMINÁRIO DE ESTUDOS DE

ANÁLISE DO DISCURSO (SEAD), 2., 2005, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

DERRIDA, J. **Da hospitalidade**. Tradução de Antônio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

DINIZ, L. R. A. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior**. 2012. 396 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

DINIZ, L.; NEVES, A. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Revista X**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 87-110, out. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61225>. Acesso em: 13 jul. 2021.

DISTRITO FEDERAL (DF). **Caderno Estratégia de Matrícula**, 2021. Disponível em: [http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/Caderno\\_Estrategia\\_de\\_Matricula\\_2021\\_fev.pdf](http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/Caderno_Estrategia_de_Matricula_2021_fev.pdf). Acesso em: 11 abr. 2021.

FRANCO, M. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da nossa época, 13).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67-80.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção de informação**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). **Projeto Político Pedagógico: movimento e qualidade em uma escola que queremos**. 2018. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/pppec54taguatinga-22out18.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2022.

GROSSO, M. Língua de Acolhimento, Língua de Integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. Disponível em: [https://www.academia.edu/6956350/L%C3%ADngua\\_de\\_acolhimento\\_1%C3%ADngua\\_de\\_integra%C3%A7%C3%A3o](https://www.academia.edu/6956350/L%C3%ADngua_de_acolhimento_1%C3%ADngua_de_integra%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 8 abr. 2021.

GROSSO, M. O perfil do professor de Português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural. In: BIZARRO, R.; BRAGA, F. **Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências**. Porto: Porto Editora, 2006. p. 262-266.

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

GUARNIZO, L.; PORTES, A.; HALLER, W. Assimilation and Transnationalism: Determinants of Transnational Political Action among Contemporary Migrants. **American Journal of Sociology**, Chicago, v. 108, n. 6, p. 1211-1248, May 2003. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/265029101\\_Assimilation\\_and\\_Transnationalism\\_Determinants\\_of\\_Transnational\\_Political\\_Action\\_Among\\_Contemporary\\_Migrants](https://www.researchgate.net/publication/265029101_Assimilation_and_Transnationalism_Determinants_of_Transnational_Political_Action_Among_Contemporary_Migrants). Acesso em: 10 abr. 2021.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO MIGRAÇÕES E DIREITOS HUMANOS (IMDH). **Glossário Letra M**, 2014. Disponível em: <https://www.migrante.org.br/imdh/glossario/>. Acesso em: 30 maio 2021.

INSTITUTO MIGRAÇÕES E DIREITOS HUMANOS (IMDH). **Migrantes no mundo chegam aos 281 milhões em ano de pandemia**, 2021. Disponível em: <https://www.migrante.org.br/migracoes/migrantes-no-mundo-chegam-aos-281-milhoes-em-ano-de-pandemia/#:~:text=Num%20mundo%20confrontado%20com%20a,crise%20sanit%C3%A1ria%20na%20mobilidade%20humana>. Acesso em: 8 abr. 2021.

INSTITUTO MIGRAÇÕES E DIREITOS HUMANOS (IMDH). **Relatório de atividades 2020**, 2020. Disponível em: <https://www.migrante.org.br/wp-content/uploads/2021/03/Relatorio-2020-final.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2021.

JORDÃO, C. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

KANT, I. **A paz perpétua**. Lisboa: Edições 70, 1990.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LEFFA, V. A Linguística Aplicada e seu Compromisso com a Sociedade. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 6., 2001, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2001. Disponível em: [https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la\\_sociedade.pdf](https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf). Acesso em: 4 abr. 2022.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (org.). **Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. v. 1. p. 211-236. Disponível em: [https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia\\_ensino\\_linguas.pdf](https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf). Acesso em: 15 abr. 2022.

LEFFA, V.; IRALA, V. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, V.; IRALA, V. (org.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LIMA, D. **Implementação de políticas públicas para refugiados**: o ensino do Português como língua de acolhimento no Distrito Federal. 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37323?mode=full>. Acesso em: 1 jul. 2021.

LÍNGUA DE ACOLHIMENTO. *In*: CAVALCANTI, L. *et al.* (org.). **Dicionário Crítico de Migrações Internacionais**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2017. p. 434-437.

LOPEZ, A. Algumas considerações sobre o termo português como língua de acolhimento. *In*: MARTORELI, A.; SOUZA, S.; VIRGULINO, C. **Vidas em Movimento**: ações e reflexões sobre o acolhimento de pessoas em situação de refúgio. João Pessoa: UFPB, 2020. p. 120-144.

LOPEZ, A. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. 2016. 260 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2016.

LOPEZ, A.; DINIZ, L. Iniciativas jurídicas e acadêmicas para o acolhimento no Brasil de deslocados forçados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira**, Brasília, DF, ed. esp., n. 9, p. 16-28, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/330635043\\_Iniciativas\\_Juridicas\\_e\\_Academicas\\_Brasileiras\\_para\\_o\\_Acolhimento\\_de\\_Imigrantes\\_Deslocados\\_Forcados](https://www.researchgate.net/publication/330635043_Iniciativas_Juridicas_e_Academicas_Brasileiras_para_o_Acolhimento_de_Imigrantes_Deslocados_Forcados). Acesso em: 24 jun. 2021.

LÔPO RAMOS, A.; OLIVEIRA DAS NEVES, A. O aprendiz de PLAc em situação de refúgio: o que a “voz” da docência revela. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 7, n. 00, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15368>. Acesso em: 29 dez. 2021.

LÜDI, G.; PY, B. **Etre bilingue**. 2 ed. Berna: Peter Lang, 2003[1986].

MACHADO, M. DF é 5ª unidade da Federação que mais recebe refugiados e migrantes. **Correio Braziliense**, Brasília, DF, 19 jun. 2019. Disponível em: [https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/06/19/interna\\_cidadesdf,764054/df-e-5-unidade-da-federacao-que-mais-recebe-refugiados-e-migrantes.shtml](https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/06/19/interna_cidadesdf,764054/df-e-5-unidade-da-federacao-que-mais-recebe-refugiados-e-migrantes.shtml). Acesso em: 5 jun. 2021.

MAHER, T. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. *In*: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. (org.). **Linguística aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MENDONÇA, M; MORAES, E.; Produção de Material Didático para ensino remoto de PLAc. **Linguasagem**, São Paulo, v. 39, p. 1-302, 2021. Disponível em:

<http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/1336>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MINAYO, M. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-30.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2. ed. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2006.

MOZZATO, A.; GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul./ago. 2011.

OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS (OBMigra). **Migrações e mercado de trabalho no Brasil: Relatório Anual 2017**, 2017. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/publicacoes-obmigra/ResumoExecutivo\\_PDF\\_1.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/publicacoes-obmigra/ResumoExecutivo_PDF_1.pdf). Acesso em: 8 abr. 2021.

OLIVEIRA, A. **Geração fazedores: o trabalho na indústria criativa do Distrito Federal**. 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/34657>. Acesso em: 1 jun. 2021.

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

OLIVEIRA, G.; SILVA, J. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? **Gragoatá**, Niterói, v. 22, n. 42, p. 131-153, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33466/19453>. Acesso em: 10 abr. 2021.

OLIVEIRA, M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948.

ORLANDI, E. Espaços linguísticos e seus desafios: convergências e divergências. **Rua**, Campinas, v. 18, p. 1-15, 2012.

PÁDUA, E. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 17. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

PAIVA, V. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PERES, J. **Patrimonialização e desenvolvimento: conexões e contradições em Brasília**. 2016. 213 f. Dissertação (Mestrado em desenvolvimento, Sociedade e Cooperação

Internacional) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/19999>. Acesso em: 17 jul. 2019.

PÔRTO, W.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. Estudos identitários e formação crítica de professores/as de línguas: decolonizando práticas e enfrentando desafios. **Domínios de Lingu@gem**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 850-878, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/47645>. Acesso em: 24 jan. 2022.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Questionando os questionários: uma autoanálise. *In*: CHAGURI, J.; TONELLI, J. **Perspectivas educacionais para o ensino de línguas**. Londrina: EDUEL, 2013. p. 209-227.

R4V. **Brasil: relatório de situação – Outubro, 2020**, 2020. Disponível em: <https://data2.unhcr.org/en/situations/platform/location/7509>. Acesso: 14 mar. 2021.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. São Paulo, Loyola, 2002.

RISPAIL, M. Adami Hervé, La formation linguistique des migrants, CLE international, 2009, 128 pages. **Lidil**, Saint-Martin-d'Hères, n. 40, p. 159-160, 2009.

ROCHA, N. O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. **Linguagens**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 101-114, abr. 2019. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/8401>. Acesso em: 17 jan. 2022.

ROSA, M.; ARNOLDI, M. **A Entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSA, M.; OREY, D. O campo de pesquisa em etnomodelagem: as abordagens êmica, ética e dialética. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 865-879, out./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/06.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2021.

RUANO, B. **Programa Reingresso-UFPR** - Aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados: ações de acolhimento. 2019. 432 f. Tese (Doutorado em Letras – Universidade Federal do Paraná, Curitiba 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/67641>. Acesso em: 30 dez. 2021.

RUANO, B.; CURSINO, C. Multiletramentos e o second space no ensino-aprendizagem de PLAc: da teoria à prática. *In*: FERREIRA, L. *et al.* (org.). **Língua de Acolhimento: Experiências no Brasil e no Mundo**. Belo Horizonte: Mosaico, 2019. p. 41-62.

SANTOS, M. **“Felicidade Clandestina”**: refúgio e família no Brasil. 2014. 150 p. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SÃO BERNARDO, M. **Português como Língua de Acolhimento**: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8126/TeseMASB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 dez. 2020.

SCARAMUCCI, M.; DINIZ, L.; STRADIOTTI, L. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. *In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. (org.). O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 265-304.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). *In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009. v. 1. p. 127-172.

SCHMITZ, J. Linguística aplicada e o ensino de línguas no Brasil. *Alfa*, São Paulo, v. 36, p. 213-236, 1992.

SCHÜLENK, U. Introdução à ética na pesquisa. *In: DINIZ, D.; GUILHEM, D.; SCHÜLENK, U. (ed.). Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos*. Brasília: Editora da UnB, 2005. p. 31-44.

SENE, L. **Materialidades e objetivos para o Ensino de Português como Língua de Acolhimento**: um estudo de caso. 2017. 207 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

SENE, L. Objetivos do ensino-aprendizagem de Português como língua de acolhimento. *In: MARTORELI, A.; SOUZA, S.; VIRGULINO, C. Vidas em Movimento: ações e reflexões sobre o acolhimento de pessoas em situação de refúgio*. João Pessoa: UFPB, 2020. p. 178-207.

SILVA, E.; LIONÇO, T. Cuidados éticos na pesquisa social: entre normas e reflexões críticas. *Amazônica*, Belém, v. 10, n. 2, p. 588-609, 2018.

SILVA, F. *et al.* A importância da estrutura e funcionamento da educação básica. *In: SEMANA DE ESTUDOS, TEORIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS (SETEPE)*, 5., 2014, Pau dos Ferros. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8075>. Acesso em: 16 dez. 2020.

SILVA, M. **Análise de Ações para implementação do Ensino de Português para Falantes de Outras Línguas na rede pública de ensino do Distrito Federal**. 2021. 116 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2021.

SONAI, S. **Representações sociais de professores sobre o ingresso de imigrantes nas escolas públicas do Distrito Federal**. 2019. 139 páginas. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36040>. Acesso em: 25 abr. 2021.

STAKE, R. Case studies. *In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (ed.). The Sage Handbook of qualitative research*. 3rd. ed. London: Sage, 2006. p. 443-466.

STAKE, R. **The Art of Case Study Research**. 6th. ed. London: Sage, 1999.

TEIXEIRA, N.; ALPACA, N. H. **Brasil registra queda no número de 88,3% no número de refugiados entre 2020 e 2021**. CNN. 14 de fev. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-registra-queda-de-88-3-no-numero-de-refugiados-entre-2020-e-2021/>. Acesso em: 24 fev. 2022.

UNITED NATIONS DEPARTMENT OF ECONOMIC AND SOCIAL AFFAIRS (UNDESA). Population Division. **International Migration 2020 Highlights** (ST/ESA/SER.A/452). New York: UNDESA, 2020. Disponível em: [https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/undesa\\_pd\\_2020\\_international\\_migration\\_highlights.pdf](https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/undesa_pd_2020_international_migration_highlights.pdf). Acesso em: 8 abr. 2021.

VALDÉS, G. Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: opportunities lost or seized? **The Modern Language Journal**, Medford, v. 89, n. 3, p. 410-426, 2005. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x>. Acesso em 14 jun. 2021.

VALDÉS, G.; GEOFFRION-VINCI, M. The problem of the “underdeveloped” code in bilingual repertoires. **The Modern Language Journal**, v. 82, n. 4, p. 473-501, 1998. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1998-11974-001>. Acesso em: 30 maio 2022.

VERDÉLIO, A. CNE garante matrícula de estudantes estrangeiros na rede pública. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 16 nov. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-11/cne-garante-matricula-de-estudantes-estrangeiros-na-rede-publica#:~:text=A%20resolu%C3%A7%C3%A3o%20foi%20publicada%20hoje,documenta%C3%A7%C3%A3o%20comprobat%C3%B3ria%20de%20escolaridade%20anterior>. Acesso em: 24 abr. 2021.

VIANA, N. Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação. In: ALVAREZ, M. **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 233-252.

VIEIRA, A.; MORAES, E. Português de Acolhimento e a formação inicial de professores de Português como Língua Adicional em Brasília. In: SOUZA NETO, M.; DOMINIQUE, N. (org.). **Português de Acolhimento e a formação inicial de professores de Português como Língua Adicional em Brasília**. Roosevelt: Boavista Press, 2021. p. 15-24.

VIEIRA, M. **Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo – uma aproximação sociocultural**. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ZAMBERLAM, J. *et al.* **Os novos rostos da imigração no Brasil: haitianos no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Solidus, 2014.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e participar da pesquisa com o título “Acolhimento de imigrantes no ensino público do Distrito Federal sob a perspectiva de professores de Português”, desenvolvida pela pesquisadora **Eliani de Moraes, com telefone 61 xxxxxxxxx e e-mail xxxxxxxx@gmail.com**. Estou ciente de que a pesquisa é orientada pela **Professora Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa**, a quem poderei contatar ou consultar a qualquer momento que julgar necessário por meio do e-mail xxxxxxxx@gmail.com. Compreendo que a minha participação, enquanto informante, é fundamental para trazer novas perspectivas e experiências, bem como dados e informações adicionais sobre os desafios que nós, os professores, enfrentamos em sala de aula quando estamos diante de estudantes imigrantes falantes de línguas diferentes do português, em um contexto em que muitos possuem o português como língua materna.

Tenho ciência de que o objetivo geral da pesquisa **O objetivo geral da pesquisa é identificar as dificuldades apontadas pelas três participantes (professoras de Português de uma escola pública do DF) diante de estudantes falantes de português como língua materna e também de imigrantes que não tenham o português como língua materna**. Os objetivos específicos da pesquisa são:

1. identificar as possíveis fragilidades apontadas pelas professoras com relação à prática e à recepção dos estudantes imigrantes matriculados nas turmas regidas pelas professoras de português;
2. listar e analisar os principais documentos comprobatórios da possível oferta de formação ou de orientação para os professores atuantes em turmas com estudantes imigrantes por parte do Estado representado, aqui pela SEEDF.

Estou ciente de que a coleta de dados será efetuada por meio de questionário eletrônico e de que é para esse procedimento que estou sendo convidado a participar. Entendo também que as informações coletadas por meio do questionário poderão ser utilizadas (de forma anônima) pela pesquisadora em trabalhos acadêmicos e artigos a serem publicados.

Tanto na coleta dos dados quanto na divulgação deles, a minha identidade **NÃO** será divulgada, garantindo o total anonimato em todo o processo. Nenhuma informação mencionada na entrevista será dada a pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores.

Estou ciente também de que tenho a liberdade de deixar de responder a qualquer questão ou pergunta, assim como recusar, a qualquer tempo, participar da pesquisa, interrompendo minha participação, temporária ou definitivamente, sem prejuízos e sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Estando de acordo, afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Estou ciente de que o projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do *e-mail* do CEP/CHS ([cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br)) ou pelo telefone (61) 3107 1592.

Por fim, atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) participante:

Nome:

Telefone:

E-mail:

Assinatura da pesquisadora:

Nome: Eliani de Moraes

Este documento foi elaborado em duas vias. Uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa, e a outra ficará com o participante.

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

### Questionário semiestruturado

**Pseudônimo do/a professor/a:** \_\_\_\_\_

**Nível/série que leciona:** \_\_\_\_\_

**Tempo como docente:** \_\_\_\_\_

**Fala alguma(s) língua(s) estrangeira(s)?** ( ) Sim ( ) Não

**Em caso positivo, qual/quais?** \_\_\_\_\_

1. A escola oferece algum apoio linguístico aos falantes de outras línguas matriculados nas turmas regulares?

( ) Não.

( ) Sim. Se sim, você pode dizer quais são?

2. Você tem ou teve alguma dificuldade para ministrar aula com um aluno que não tem proficiência em português?

( ) Sim ( ) Não

Você poderia justificar sua resposta?

3. Há alguns dados que comprovam a evasão escolar de estrangeiros. Você tem conhecimento desse fato? Em sua opinião, o que poderia ter ocasionado tal evasão?

4. Você acredita que os estrangeiros apresentam dificuldades quando iniciam a aprendizagem de língua portuguesa? Em sua opinião, quais são as maiores dificuldades enfrentadas por esses grupos?

5. Costuma utilizar práticas pedagógicas específicas para esses alunos? Se sim, quais e por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Sua instituição oferece algum tipo de apoio pedagógico complementar com vistas a melhorar o rendimento escolar de estudantes estrangeiros que apresentem tal demanda? Em caso positivo, cite essas atividades.

7. Cite atividades pedagógicas, desenvolvidas por você para auxiliar esses estudantes, que você considera bem-sucedidas:

8. Cite atividades ofertadas por você e que você considera malsucedidas. Por que você acha que foram malsucedidas?
9. Para você, o que é um ensino baseado no acolhimento?
10. Você identifica estudantes que não se sentem bem acolhidos? Em caso positivo, quais são as ações implementadas nessas situações?
11. Você observa alguma reação dos estudantes com relação aos colegas que não são falantes de português?
12. Há iniciativas dos(as) colegas para o acolhimento dessa ou desse estudante? Em caso positivo, cite quais.
13. Como é possível adequar o ambiente escolar para receber imigrantes falantes de outras línguas?
14. O que você entende por “ações interculturais” em sala de aula?
15. Que sugestões você daria a outro(a) professor(a) iniciante para um acolhimento de uma criança ou jovem imigrante?