



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

SABRINA AGLAE SONAI

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O INGRESSO DE
IMIGRANTES NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL**

BRASÍLIA
2019

SABRINA AGLAE SONAI

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O INGRESSO DE
IMIGRANTES NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL**

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

Área de concentração: Práticas e Teorias no Ensino-Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa.

BRASÍLIA
2019

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

SONAI, S. A. **Representações sociais de professores sobre o ingresso de imigrantes nas escolas públicas do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2019, 139f.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Sr	Sonai, Sabrina Aglae Representações sociais de professores sobre o ingresso de imigrantes nas escolas públicas do Distrito Federal / Sabrina Aglae Sonai; orientador Lúcia Maria de Assunção Barbosa. -- Brasília, 2019. 139 p. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, 2019. 1. Representações sociais. 2. Professores. 3. Imigrantes. I. Barbosa, Lúcia Maria de Assunção, orient. II. Título.
----	--

SABRINA AGLAE SONAI

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O INGRESSO DE
IMIGRANTES NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL**

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 Mestre em Linguística Aplicada.

Banca examinadora formada por:

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

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

Profa. Dra. Helena Santiago Vigata – Universidade de Brasília
(Examinadora Interna)

Profa. Dra. Aline Fonseca de Oliveira – Universidade de Brasília
(Examinadora Suplente)

Brasília, 28 de março de 2019.

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

Dedico a toda pessoa imigrante, estrangeira e refugiada que tem o Brasil como sua nova morada. Aos professores e professoras, especialmente aos que participaram desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Expresso minha profunda gratidão a Deus por seu amor, cuidado e proteção. Eu sou muito feliz e grata por esta conquista, não somente pelo título acadêmico, mas pelo conhecimento adquirido para o meu crescimento pessoal nesta trajetória. E no universo quântico das infinitas possibilidades, fazer dos meus sonhos, a melhor realidade que eu poderia imaginar.

Aos meus pais, Edilene e Tulio, pelo amor, incentivo, apoio e por sempre acreditarem em mim. Por me permitirem voar sozinha para vários lugares distantes do ninho em busca dos meus sonhos. Gratidão pelas orações e por serem meu porto seguro em momentos que achei não conseguir. E, à minha irmã Samara, obrigada por seu amor e carinho.

À Rosyane Louise, que tive a benção de conhecer na UFscar. Você é um anjo! Gratidão por todos os conhecimentos compartilhados desde lá e pelo incentivo para eu fazer o processo seletivo do PGLA. Todo apoio que você deu foi crucial para eu chegar até aqui. Por isso, expresso com muito carinho que a conquista deste mestrado está ligada a você.

Tenho o privilégio e honra de agradecer à Profa. Dra. Lúcia Barbosa por sua ajuda e conselhos como orientadora desta dissertação de mestrado. Muito obrigada por esta oportunidade de aprendizados e pelo profissionalismo, acolhimento, paciência e dedicação ao longo desta jornada.

À Universidade de Brasília, ao PPGLA e aos meus professores e professoras das disciplinas cursadas durante o Mestrado: José Carlos Paes de Almeida Filho, Augusto Luitgards, Lúcia Maria de Assunção Barbosa, Yûki Mukai, Maria del Carmen de la Torre Aranda. Pelo profissionalismo e conhecimentos compartilhados. Em especial, ao José Carlos Paes de Almeida Filho e à Gladys Quevedo-Camargo, por terem participado da banca de qualificação e contribuído para a melhoria deste estudo.

Aos colegas de mestrado que enriqueceram esta trajetória com alegria, harmonia e novos conhecimentos. Desejo muito sucesso na vida de todos vocês!

À Jane Ferreira, por sua disposição e gentileza em ajudar durante uma etapa fundamental desta pesquisa. Gratidão por ter sido esse anjo para mim.

Aos professores e professoras que gentilmente participaram desta pesquisa e às escolas pesquisadas que me receberam de portas abertas. Esta pesquisa é para vocês. O meu muito obrigada por fazerem desta pesquisa realidade.

Aos meus amigos que me apoiaram e enviaram boas energias.

Aos Professores Doutores: Umberto Euzébio, Helena Santiago Vigata e Aline Fonseca de Oliveira por aceitarem o convite para compor a banca de defesa, pelo tempo dedicado à leitura da dissertação e pelas contribuições que enriqueceram ainda mais este trabalho.

À CAPES, pelo suporte financeiro concedido durante os dois anos de desenvolvimento deste estudo. Gratidão, este auxílio foi essencial para minha subsistência em Brasília.

Foi uma excelente experiência de vida.

Luz, Paz e Amor!

Gratidão!

*“Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço
e comunicar ou anunciar a novidade.”*

(Paulo Freire, 2002, p. 14)

RESUMO

Inúmeras crianças e jovens imigrantes são matriculadas nas escolas públicas do Distrito Federal (DF), mesmo sem um conhecimento prévio da língua portuguesa. A falta de proficiência na língua dificulta o acompanhamento das aulas e o rendimento escolar. Diante desse contexto, o professor desempenha um papel importante de acolhimento e inserção desses aprendentes. Este trabalho apresenta uma investigação e análise das representações sociais dos professores da rede pública do DF sobre a inserção de imigrantes no ambiente escolar, e, de acordo com eles, que ações podem ser implementadas para auxiliá-los nesse processo laboral e de ensino-aprendizagem. Esta é uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, com base na modalidade estudo de caso. A coleta de dados foi realizada com a aplicação de questionário em duas escolas públicas de ensino fundamental de Taguatinga e, teve a participação de 16 professores, que lecionam em diferentes disciplinas. Verificou-se que os professores veem a inserção desses aprendentes como uma representação positiva, principalmente por envolver trocas e novos conhecimentos culturais, no entanto, eles acreditam que para acolher essas pessoas, necessitam de formação específica e a escola estar preparada para recebê-los. A partir dos resultados obtidos, podemos concluir que a formação dos professores para esse contexto, precisa estar embasada no conceito de Português Língua de Acolhimento (PLAc), por este considerar todas as implicações envolvidas no processo de imigração. Além disso, que ainda são necessárias implementações de políticas públicas nas escolas que incluam todos os agentes escolares, para instruí-los a atuarem desde o processo de matrícula, até a adaptação do imigrante. Assim, acreditamos que este estudo possa servir como base para trabalhos futuros e proporcionar melhorias para imigrantes, educadores e agentes escolares.

Palavras-chave: Representações Sociais. Professores. Imigrantes.

ABSTRACT

An uncountable number of immigrant children and teenagers of different native languages are nowadays enrolled in many Public Schools in Distrito Federal (DF), without any previous knowledge of the Portuguese language. The lack of Portuguese proficiency makes students face difficulties to socialize and achieve good school performance. Considering this context, teachers have a main role to welcome and include these young learners. This research aims to present an investigation and analysis of the social representation of the DF public school teachers about the inclusion of immigrants in the school environment and actions that can be implemented to help them in this teaching and learning process. This paper is a qualitative research designed as an exploratory study case. The data collection was conducted by a survey made in two Elementary schools in which 16 teachers of different subjects answered the survey. It was verified that most teachers saw this inclusion as a positive opportunity for cultural mixing among students, however affirming that designed schools and a specific teacher's formation for hosting the immigrant students is essential. Based on that, it's concluded that this specific teacher's formation needs to be based on the "Portuguese as a hosting language" concept, because it considers all the implications regarding the immigration process. Besides that, other essential implementations of Public Politics involving all the school agents, aiming to teach them how to act from enrollment to adaptation. Thus, we believe this study can work as the basis for future works, allowing improvements for the immigrant students, teachers and school agents.

Key-words: Social Representation. Teachers. Immigrant.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 - Número de estudantes estrangeiros matriculados em Brasília.....	43
Quadro 2 - Dados gerais do perfil dos participantes da pesquisa.....	52
Quadro 3 - Objetivo de cada pergunta do questionário aplicado	58

FIGURAS

Figura 1 - Síntese Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2015)	27
Figura 2 - Número de professores por disciplina	52
Figura 3 - Síntese Categoria 1	73
Figura 4 - Síntese Categoria 2	77
Figura 5 - Síntese Categoria 3	82
Figura 6 - Síntese Categoria 4	88
Figura 7 - Síntese das sugestões de políticas públicas para o acolhimento de imigrantes nas escolas.....	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CILs	Centros Interescolares de Línguas
CF/88	Constituição Federal de 1988
DF	Distrito Federal
GDF	Governo do Distrito Federal
IMDH	Instituto de Migrações e Direitos Humanos
LP	Língua Portuguesa
PGLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
PLAc	Português Língua de Acolhimento
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO	iii
DEDICATÓRIA	vi
AGRADECIMENTOS	vii
EPIÍGRAFE	ix
RESUMO	x
ABSTRACT	xi
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES	xii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xiii
1. INTRODUÇÃO	16
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
2.1 Síntese do capítulo.....	23
2.2 Representações Sociais.....	23
2.3 Cultura	28
2.4 Preconceito e discriminação	32
2.5 O direito à educação pública de crianças e jovens imigrantes	38
3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	45
3.1 Síntese do capítulo.....	45
3.2 Natureza da pesquisa	45
3.2.1 <i>Estudo de caso</i>	48
3.3 Contexto da pesquisa.....	50
3.3.1 <i>Os participantes da pesquisa</i>	51
3.4 A ética na pesquisa qualitativa	53
3.5 Instrumentos de coleta de dados: <i>Questionário</i>	55
3.6 Procedimentos para análise de dados	59
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	62
4.1 Síntese do capítulo.....	62
4.2 Apresentação das categorias a serem analisadas	62
4.3 Categoria 1: Inserção de crianças e jovens imigrantes nas escolas	65
4.4 Categoria 2: A experiência de ensinar para aprendentes imigrantes	73

4.5 Categoria 3: Ações/atividades facilitadoras para ensino-aprendizagem, na visão dos professores.....	78
4.6 Categoria 4: Preconceito e discriminação	82
4.7 Indicações de soluções para acolhimento de imigrantes nas escolas do DF	89
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	107
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO	107
APÊNDICE B – QUADRO COM OS EXCERTOS UTILIZADOS EM CADA CATEGORIA.....	109
ANEXOS	114
ANEXO A – LEI DE MIGRAÇÃO Nº 13.445/2017	114

1. INTRODUÇÃO

As Representações Sociais manifestam-se em um contexto social de interação entre um ou vários grupos de pessoas. Toda representação social é relacionada a um sujeito e a um objeto, e estudá-los permite acessar os significados de cada um, atribuídos por grupos ou indivíduos. As definições sobre alguma coisa ou alguém partilhadas pelos membros de um mesmo grupo resultam, para eles, numa visão consensual da realidade. A visão expressa por eles pode entrar em conflito com as ideias de outros grupos, tratando-se, assim, das funções e das dinâmicas sociais das representações (JODELET, 2001, 2009).

Para esta cientista social,

representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Esse pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, um ideia, uma teoria etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário. Não há representação sem objeto (JODELET, 2001, p. 22).

Diante disso, as representações se comportam como um sistema de classificação de categorias e nomes, o que faz com que cada objeto, de acordo com Moscovici (2015), possua, em uma escala hierárquica, um valor positivo ou negativo sendo, assim, proibida a neutralidade no que tange formar uma representação sobre alguém ou alguma coisa.

Essa valoração citada por Moscovici, o teórico das representações sociais, abrange toda a esfera social, ou seja, cultura, comportamento, costumes, pensamento, etnia, religião, gênero, indivíduo, grupos, entre outros. Para o autor, a finalidade de toda representação social é tornar familiar algo não familiar, devido à nossa necessidade de estarmos informados sobre tudo a nossa volta e ressignificar cada informação obtida.

A representação social atribuída a alguém, de uma etnia, cultura, raça, de forma generalizada e negativa, tende a desencadear em preconceito, estereótipo e levar à atitudes discriminatórias¹.

Com isto em vista, os movimentos migratórios são terreno fértil no que tange à criação e manifestação de representações sociais. Isto acontece devido ao contato com a cultura do

¹ Abordaremos mais a respeito deste assunto no Capítulo 2.

outro, por seus costumes e crenças diferentes. Neste caso, pode haver confronto ideológico e sociocultural.

Se tratando de imigrantes e refugiados² que viram o Brasil como alternativa mais viável para obtenção de visto, emprego, segurança, moradia e educação, são diversos os fatores que influenciaram nesta decisão, para uma parcela pode ter sido em decorrência de motivos de guerra, desordem política, perseguição religiosa ou política em seu país.

Em relação à educação para seus filhos e filhas de imigrantes, as escolas públicas de todo o país têm recebido inúmeras solicitações de matrículas de aprendentes³ de diversas nacionalidades. Desse modo, as representações sociais que os professores e os agentes escolares manifestarão acerca desse novo integrante no ambiente escolar podem ser positivas e/ou negativas.

Em todo o Distrito Federal (doravante DF), o número de imigrantes aumenta a cada ano. Em 2009, Andrade realizou uma pesquisa em escolas públicas do DF e identificou 230 crianças estrangeiras matriculadas. Esse número aumentou para 1.933 mil no ano de 2017, conforme o levantamento feito por Barbosa e Leurquin (2018).

Diante do fato de que a cada dia novas crianças e jovens imigrantes ingressam nas escolas da rede pública, mesmo sem a necessária proficiência na língua portuguesa para se comunicar ou compreender o conteúdo ministrado, professores de diferentes disciplinas enfrentam um novo cenário de ensino-aprendizagem em suas salas de aula. Majoritariamente, a língua de escolarização em nosso país é a portuguesa, e nem sempre quem leciona uma língua estrangeira terá condições de se comunicar com a destes aprendentes e, caso ambos não se

² Neste trabalho utilizaremos apenas o termo **imigrante**, tendo em consideração outros termos englobados, tais como migrante e refugiado.

Para melhor compreensão sobre cada um desses termos, de acordo com o Glossário do Instituto de Migrações e Direitos Humanos (doravante IMDH), “o termo **refugiado** vem sendo também associado à **pessoa ou grupos que são forçados a deixar seu país**, embora não necessariamente “perseguidos”, por fome, desemprego, questões raciais, étnicas, desordem política interna do país, motivos religiosos, e buscam segurança ou perspectivas de vida e sobrevivência em outros países. Quando, nestes casos, não se configuram todos os elementos legais que caracterizam o conceito de refugiado, estes migrantes são frequentemente chamados de imigrantes econômicos ou refugiados de fato. Já **migrante** é, pois, **toda pessoa que se transfere de um lugar habitual, de sua residência comum para outro lugar, região ou país**. É um termo frequentemente usado para definir as migrações em geral, tanto de entrada quanto de saída de um país, região ou lugar, não obstante existam termos específicos para a entrada de migrantes – Imigração – e para a saída – Emigração. [Sendo assim], **imigrante** é o **indivíduo que, deslocando-se de onde residia, ingressou em outra região, cidade ou país diferente de sua nacionalidade, ali estabelecendo sua residência habitual, em definitivo ou por período relativamente longo.**” (GLOSSÁRIO IMDH, online, destaque nosso).

³ O termo aprendente é utilizado por Almeida Filho (2014, p. 20) como “aquele que está posto no processo de aprender uma nova língua”.

comuniquem em um idioma comum⁴, uma barreira linguística se estabelecerá. Mesmo que o professor fale a língua do aprendente imigrante, a sala de aula será predominantemente composta por brasileiros falando português.

A Lei de Migração nº 13.445/17 garante ao imigrante o direito à educação pública, e ter pouca ou nenhuma proficiência na língua portuguesa não é um fator que impeça seu ingresso em uma escola brasileira. No entanto, a lei não prevê cursos de português para o público ingressante com baixa ou nenhuma proficiência e fica a cargo das escolas e professores, de acordo com a demanda de cada aprendente, improvisar meios de suprir essa lacuna.

Isso quer dizer que há estrangeiros que são matriculados sem conhecimento algum de português e cuja língua materna é totalmente distante da língua portuguesa, a exemplo do árabe, russo, japonês, chinês, entre outros. Isso faz com que haja necessidade de eles passarem por um processo de familiarização e aprendizagem na nova língua para então conseguirem acompanhar as aulas. Por não ser institucionalizado em lei que sejam oferecidos cursos de português antes do ingresso do aprendente na escola ou paralelamente durante as aulas, para garantir o aprendizado dessas crianças, algumas escolas solicitam a ajuda de voluntários que os auxiliem com classes de língua portuguesa, situação que ocorreu com esta pesquisadora, conforme abordaremos mais adiante.

Esta situação, proveniente do contínuo fluxo migratório e do crescente número de matrículas de imigrantes nas escolas públicas do Brasil, nos instigou a investigar as representações sociais dos profissionais de ensino sobre a chegada desse público e, também, como esse grupo pode influenciar, ou mesmo suggestionar, a criação e instalação de políticas públicas, visando a recepção e o acolhimento dessas pessoas.

Isto posto, temos como objetivo geral investigar as representações sociais (MOSCOVICI, 2015) de professores da rede pública do Distrito Federal sobre a inserção escolar de crianças e jovens imigrantes e, a partir da vivência ou não dos professores deste contexto, conhecer o que eles têm a sugerir como políticas públicas que, se executadas, poderiam auxiliá-los no processo de ensino-aprendizagem, assim como no acolhimento destas crianças pensando, sempre, no papel da escola e dos educadores como sujeitos acolhedores.

Foram traçados dois objetivos específicos de pesquisa: (1) Identificar e discutir as representações sociais dos professores acerca da inserção de aprendentes estrangeiros, crianças e jovens, no ambiente escolar e (2) Fazer um levantamento, a partir da visão dos professores,

⁴ Usaremos língua e idioma sem fazer distinção entre essas denominações.

de ações e medidas que, se instituídas, poderiam auxiliá-los nesse contexto de trabalho; de ensino-aprendizagem e de acolhimento.

Para isso, buscou-se reunir dados como depoimentos de professores que lecionam em diferentes disciplinas com o propósito de responder às seguintes perguntas norteadoras da pesquisa:

- Quais são as representações sociais dos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal sobre o ingresso escolar de imigrantes?
- Na visão dos participantes da pesquisa, que ações e medidas, se implementadas, poderão auxiliar o trabalho dos professores no processo do acolhimento e de ensino-aprendizagem de aprendentes imigrantes?

Esta pesquisa, situada no campo da Linguística Aplicada, caracteriza-se como um estudo aberto à interdisciplinaridade, se necessário for, pois dialoga com outras áreas como a Psicologia Social, a Antropologia, Direito e a Sociologia.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório (LUDKE; ANDRÉ, 2015; RAMPAZZO, 2002; MINAYO, 1994; BODGAN; BIKLEN, 1994; GATTI; ANDRÉ, 2010; OLIVEIRA, 2013; SEVERINO, 2016; GIL, 2012), e que se justifica como um campo de pesquisa pouco estudado, sob a modalidade *estudo de caso* (YIN, 2005; RAMPAZZO, 2002; PADUÁ, 2010). O instrumento de coleta de dados adotado para a realização foi o questionário (vide Apêndice A).

Para a obtenção desses dados, este estudo contou com a participação de 16 professores voluntários que atuam na rede pública de ensino básico do Distrito Federal. A coleta de dados foi realizada em duas escolas públicas de ensino fundamental de anos finais, em Taguatinga, região administrativa do DF.

Por esta pesquisadora ter atuado como monitora voluntária de língua portuguesa, pelo período de quase 3 meses, para uma aprendente colombiana em uma escola pública de ensino fundamental de anos finais, em Taguatinga, a abertura para realizar a coleta de dados nesses anos finais foi maior. No entanto, entre os 16 professores pesquisados, quatro deles atuam no ensino médio também, não fizemos a distinção deste ponto pela predominância da série em que lecionam e porque o recorte desta pesquisa não foi realizado em escolas de nível médio.

A investigação do presente estudo possibilitou conhecer as necessidades dos professores e profissionais da educação no atendimento e acolhimento de aprendentes imigrantes nas escolas públicas. Esperamos que ela contribua para alertar as autoridades sobre a existência de algumas lacunas no que diz respeito ao ingresso desses aprendentes nas escolas e às necessidades laborais dos professores para o ensino e acolhimento de seus novos alunos.

A partir de suas vozes, pretendemos também, com esta pesquisa, mostrar as representações de professores sobre esses alunos e um pouco do contexto em que estão inseridos e propagar a informação dos direitos adquiridos aos imigrantes, especificamente do direito à Educação, à igualdade, à liberdade e ao respeito. E, com isso, possibilitar que novas pesquisas acadêmicas surjam a partir desta a fim de melhorar o cenário de ensino-aprendizagem não só do Distrito Federal, mas com a investidura de políticas públicas que acrescentem no auxílio de todas as escolas públicas do país.

Apresentamos aqui duas motivações que impulsionaram esta pesquisa. A primeira constituiu-se a partir da experiência e da oportunidade desta pesquisadora como monitora voluntária de língua portuguesa em uma escola pública de Taguatinga, região administrativa do DF, exclusivamente para atender as dificuldades nas matérias escolares e em português de uma aprendente colombiana, Ana⁵, de 11 anos de idade. Esta aprendente tinha pouquíssima proficiência na língua e apresentou dificuldades no rendimento escolar. Durante a realização da monitoria, alguns agentes escolares relataram informalmente o quão importante era para Ana aprender a língua portuguesa porque ajudaria em seu rendimento escolar, visto que ela apresentava dificuldades na realização das tarefas e também no acompanhamento das aulas.

Juntamente com o que esta pesquisadora estava aprendendo sobre Português Língua de Acolhimento⁶ (doravante PLAc) e outras disciplinas do mestrado, passou a refletir sobre o que os agentes lhe falaram e como os professores poderiam estabelecer relações mais próximas com uma falante de outra língua em um sistema de ensino ofertado quase exclusivamente em português, sendo que nem todos imigrantes matriculados possuem nível básico na língua para a compreender as disciplinas ministradas e comunicação necessária para interagir com os demais.

A segunda motivação surgiu a partir da leitura de alguns artigos jornalísticos que circularam nas mídias eletrônicas do nosso país e que falavam sobre o fluxo migratório de

⁵ Nome fictício.

⁶ Trataremos deste assunto na análise dos dados do Capítulo 4.

aprendentes em diversas escolas públicas. Mas um, especialmente, que a orientadora professora doutora Lucia Barbosa compartilhou e discutiu comigo e com outros colegas em uma reunião de grupo, me chamou a atenção. Esse artigo intitulado “Autista não: imigrante”, publicado pelo jornal eletrônico *Estadão*, em 19 de março de 2017, relatava como crianças imigrantes, ainda sob adaptação escolar no Estado de São Paulo, eram tratadas como casos de saúde mental por seus professores, pois estes não sabiam como proceder com aprendentes de outras línguas, que não se comunicavam em português e, por consequência, consideravam que elas tinham algum “problema de aprendizagem”.

Resumidamente, essa matéria descrevia H., uma menina síria de 11 anos que vivia em São Paulo e, após quatro meses de matrícula, recebeu da professora um encaminhamento para procurar uma unidade de saúde para avaliação psicológica, pois a professora acreditava que ela poderia ter dislexia, déficit de atenção ou deficiência de aprendizagem. Isso acarretou em H. a sensação de isolamento e uma surpresa para os pais que a consideravam uma criança ativa, inteligente e normal. De acordo com a matéria, o caso dessa menina já não era novidade nas Unidades Básicas de Saúde da região.

Por essa e outras notícias alcancarem um número grande de pessoas e não estarem isentas de representações sobre determinado assunto, a esse respeito, Jodelet (2001, p. 17) afirma que as representações sociais que “circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais”.

Acrescentando ao que foi citado por Jodelet, acredito que muitas notícias circuladas na mídia são tendenciosas ou para o positivo ou para o negativo, e isto afeta diretamente “no surgimento de representações que vão circular de boca em boca ou pular de um veículo de comunicação a outro” (JODELET, 2001, p. 20). E, caso a notícia circulada seja de cunho negativo sobre uma cultura ou alguém, a representação construída pode se transformar em estereótipo e preconceito. Como no caso da garota da cultura síria, que foi “diagnosticada” com “problemas de aprendizagem” por seus professores que não tinham conhecimento sobre sua cultura e idioma, ou conhecimento de outras culturas, que acabou desencadeando atitudes discriminatórias e estereotipadas sobre a capacidade intelectual da criança.

Diante do exposto até aqui, o que impulsiona esta pesquisa é a possibilidade de compreender a realidade dos professores de duas escolas públicas de uma região administrativa do DF, as representações do cenário de inserção e acolhimento de aprendentes imigrantes, suas

inquietações e, infelizmente, suas limitações. Além disso, verificar, de acordo com eles, se há ações propostas pelo governo, se não, que sugestões eles têm que poderiam auxiliá-los no ensino e rendimento escolar desses aprendentes.

Em relação à estrutura organizacional, esta dissertação está dividida da seguinte forma: Introdução, Fundamentação Teórica, Metodologia de Pesquisa, Apresentação e Discussão dos Dados, Considerações Finais, Referências, Apêndices e Anexo.

Na Introdução apresentamos, resumidamente, nossa pesquisa, as motivações, a justificativa, os objetivos e as perguntas norteadoras do estudo.

No capítulo 2, denominado “Fundamentação Teórica”, abordaremos a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2015) e outros estudiosos da área. Outros temas decorrentes desta teoria também serão abordados, tais como: cultura, estereótipo, preconceito e discriminação. Discorreremos sobre os aspectos legais do direito à educação e a inserção de imigrantes no ambiente escolar.

No capítulo 3, “Metodologia de Pesquisa”, nos propomos a explicitar os caminhos e as escolhas metodológicas que adotamos, bem como a natureza da pesquisa, as considerações éticas, os participantes, o cenário e o instrumento de coleta de dados.

No capítulo 4, faremos as análises dos dados obtidos por meio dos questionários.

Nas Considerações Finais, retomamos as perguntas de pesquisa e as respondemos, discorreremos sobre aspectos considerados marcantes no percurso que fizemos e sugerimos desdobramentos em futuras pesquisas sobre o tema.

Nas Referências, estão todas as obras e autores citados ao longo desta pesquisa listados em ordem alfabética de A a Z.

Nos Apêndices dois documentos: no Apêndice A, o questionário aplicado aos professores e, no Apêndice B, um quadro com os excertos dos depoimentos dos professores utilizados na análise dos dados.

Por fim os Anexos, com a Lei de Migração nº 13.445/17 para consultar na íntegra.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Síntese do capítulo

Neste capítulo nos propomos a apresentar os quatro eixos principais que embasam a fundamentação teórica deste estudo.

Inicialmente abordaremos a sobre a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, que nos traz o ensinamento sobre o conjunto de ideias e preceitos que temos sobre algo desconhecido e que, às vezes, não nos damos conta, seja na nossa própria cultura ou na de outros. E por desconhecermos a realidade deste outro, estamos sujeitos a generalizar a situação, seja no aspecto positivo ou negativo. Com isso, a função das representações sociais é tornar o não familiar em familiar.

No segundo tópico, tratamos sobre Cultura e sobre sua manifestação como forma de expressão das ideias que circulam e predominam em uma comunidade. A Cultura está em constante mudança e sua durabilidade dependerá do quanto um grupo de pessoas a manterá viva. Além disso, observamos que todo imigrante traz consigo sua própria cultura e isso pode gerar choque cultural na adaptação com a cultura brasileira.

No tópico Preconceito e Discriminação, atentamos para as questões das representações sociais generalizadas negativas, que levam ao preconceito e a atos discriminatórios, e aos estereótipos que levam ao preconceito. Discorreremos sobre leis que enquadram tais atos como crime e suas penalidades.

Por fim, no último tópico, abordamos sobre duas leis que respaldam os direitos de filhos de imigrantes à educação pública e à igualdade com os nacionais. Mostramos, também, a realidade das escolas do DF, com base em estudos de Andrade (2009) e Barbosa e Laurquin (2018).

2.2 Representações Sociais

Em 1961, o conceito de representação social foi introduzido na França com a pesquisa de Serge Moscovici, intitulada *La Psychanalyse: Son image et son public*, sobre as maneiras com que a psicanálise penetrou o pensamento popular francês. O principal foco de seu estudo foi “argumentar não apenas que a criação coletiva está organizada e estruturada em termos de

representação, mas que essa organização e estrutura é tanto conformada pelas influências comunicativas em ação na sociedade, como, ao mesmo tempo, serve para tornar a comunicação possível.” (MOSCOVICI, 2015, p. 22). E mais, um de seus objetivos foi descobrir como criar um mundo estável a partir da diversidade e imprevisibilidade de indivíduos e grupos, visto que as representações sociais emergem das interações humanas, entre duas pessoas ou dois grupos, e dos conflitos duradouros dentro das estruturas da própria cultura.

O Moscovici (2015) teve como fonte de inspiração para criação de seu estudo a teoria das representações individuais e coletivas, de Émile Durkheim, que foi quem iniciou o conceito de representação. Durkheim (1970) buscou em sua pesquisa estabelecer noções entre as duas representações por acreditar ser a vida coletiva e mental do indivíduo composta por representações, seja por meio de uma ideia ou uma imagem, embora uma não possa agir sobre a outra. Assim, por representações individuais, o autor entende que são produzidas pelas ações e reações permutadas entre os elementos nervosos, e, as representações coletivas, produzidas pelas ações e reações permutadas entre as consciências elementares das quais é feita a sociedade.

De acordo com Moscovici (2015, p. 45), as representações para Durkheim “originam-se das relações que se estabelecem entre os indivíduos assim combinados ou entre os grupos secundários que se intercalam entre o indivíduo e a sociedade total.”. Aliados a essa ideia, Guarreschi e Jochelovitch (2009, p. 9) acrescentam que as representações de Durkheim “serviram de elemento decisivo para a elaboração de uma teoria da religião, da magia e do pensamento mítico”.

Apesar da contribuição de Durkheim para uma teoria mítica, segundo Jodelet (2001, p. 28), Moscovici retomou o conceito do autor numa perspectiva crítica e forneceu “à Psicologia Social objetos e instrumentos conceituais que permitissem um conhecimento cumulativo, em contato direto com as verdadeiras questões colocadas pela vida social.”. Essa contribuição só foi possível por Moscovici substituir a magia e o pensamento mítico de Durkheim, a fim de adequá-la ao mundo moderno.

Além disso, Moscovici (2015) rejeitou essa dicotomia entre individual e coletivo feita por Durkheim por considerar que isso nos impede de ver os fenômenos reais e, acima de tudo, por acabar qualificando uns como científicos e outros como não científicos. Diferentemente de Durkheim, as representações para Moscovici são racionais, e formam um sistema coerente de signos em razão de serem coletivas.

Em sua teoria, Moscovici (2015) defende que as representações sociais têm a função de *convencionalizar* e de *prescrever*. Primeiramente, elas *convencionalizam* os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram, dando uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. As convenções possibilitam conhecer qual é cada representação e agir sobre, quando necessário. Ou seja, uma ideia coletiva e comum sobre algo ou alguém, alguma situação ou objetivo. De acordo com o autor,

nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções. (MOSCOVICI, 2015, p. 35).

Entendemos disso que já nascemos em uma sociedade com convenções formadas e nossa forma de pensar está condicionada a elas. O autor explica que não podemos nos libertar de todas as convenções ou eliminar todos os preconceitos⁷, e aconselha que, ao invés de negá-los, devemos descobrir e explicitar uma única representação, pois possibilitará reconhecê-las como constituintes de um tipo de realidade.

Já a segunda função das representações é *prescritiva*, ou seja, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado. Isso quer dizer que uma criança ao nascer em qualquer sociedade encontrará estruturas prontas de representações, e “enquanto essas representações [...] penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são repensadas, re-citadas e re-apresentadas.” (MOSCOVICI, 2015, p. 37). Desse modo, nossa maneira de pensar e o que pensamos depende das representações que já são impostas sobre isso.

Assim, o Moscovici (2015) chamou de *ancoragem* o processo de histórias que se convencionalizaram nos termos da cultura na qual elas foram transmitidas. Este é um processo que se preocupa em classificar e compreender os fenômenos, pessoas, culturas, objetos que ainda não se encaixam em um parâmetro conhecido. Já a *objetivação* consiste em tornar a ideia ou o conceito em algo concreto.

⁷ Abordaremos mais adiante, neste capítulo, sobre o assunto e a definição dicionarizada de preconceito.

Sobre esse processo de classificação e compreensão da ancoragem, inicia-se a partir da criação de uma representação, que se desenvolve a partir de

um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. A neutralidade é proibida, pela lógica mesma do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica (MOSCOVICI, 2015, p. 62).

Logo, podemos compreender desse processo que as representações sociais são os mecanismos, por assim dizer, que nós utilizamos para classificar ou denominar algo ou alguém do qual não estamos familiarizados, seja de forma positiva ou negativa. E isso envolve “igualar[r] toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem” (MOSCOVICI, 2015, p. 46). No entanto, para o autor, a tendência de classificar leva à generalização, que deriva da vontade de definir entre o que é normal ou o que é aberrante, conforme os padrões estabelecidos em sua sociedade.

Isso significa que o motivo de categorizarmos ou classificarmos algo ou alguém é porque essa é “a finalidade de todas as representações, [ou seja], é tornar familiar algo não familiar” (MOSCOVICI, 2015, p. 54), visto que, assim, a informação estará sob o nosso controle ao darmos um sentido a ela. Por isso tendemos a rejeitar e generalizar o desconhecido, o diferente, as novas informações e percepções que nos tragam algum desconforto.

Complementando, para Jodelet (2001) as representações sociais são fenômenos complexos e ativados em ação à vida social. A razão de criarmos representações é por termos a necessidade de estarmos informados sobre o mundo a nossa volta e com isso saber como nos comportar nele, dominá-lo, identificá-lo e resolver os problemas. E, de modo conjunto, definir e nomear as diferentes facetas da realidade diária.

De acordo com a visão de Silva (2016), para Moscovici e Jodelet, as representações sociais são definidas como conhecimentos mutáveis a medida que novas representações são criadas e novos objetos, conhecimentos e informações aparecem.

Com efeito, como indivíduos em sociedade, estamos cercados por imagens, textos, ideias, vídeos etc., bem como estamos acostumados a pensar de acordo com o sistema em que estamos inseridos, e as representações são criadas por pessoas e grupos através da comunicação e cooperação. Isto quer dizer que, “todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações” (MOSCOVICI, 2015, p. 40).

Embasadas nisso, pressupomos que em um grupo de professores de diferentes disciplinas, público-alvo desta pesquisa, circulem representações sobre determinado assunto, que neste caso trata da inserção escolar de crianças imigrantes.

Em resumo, de acordo com a teoria de Moscovici (2015), criamos as representações sociais para tornar familiar o não familiar, classificamos e categorizamos algo ou alguém. Isso quer dizer que o que não nos é familiar ou que não conhecemos, temos a tendência de julgar a partir de nossas experiências passadas, da nossa cultura e do senso comum que circula na nossa sociedade. As representações se ancoram naquilo que não se encaixa a partir dos nossos conhecimentos, assim, estamos sujeitos a criar estereótipos sobre aquilo que não conhecemos e com o qual não nos envolvemos. Tal reação pode desencadear o preconceito e levar a estereotipagem.

Nesta pesquisa, a teoria das representações sociais de Serge Moscovici é importante por proporcionar subsídios aos aspectos representacionais inseridos nas práticas sociais de professores a partir do contato com as diferentes culturas dos aprendentes imigrantes no ambiente escolar.

A figura subsequente fornece um apanhado dos principais conceitos da teoria de Moscovici (2015) discutidos neste tópico.

Figura 1 - Síntese Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2015)

Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2015)
<ul style="list-style-type: none"> • Todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem manifestar representações. • Representação é um sistema de classificação, categorização. A neutralidade é proibida, já que cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e hierárquico. • A finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar. • As funções das representações sociais são: <ol style="list-style-type: none"> 1 - Convencionalizar objetos, pessoas ou acontecimentos em uma forma definitiva, categorizada, até chegar ao estágio de ser compartilhado; 2 - Prescrever estruturas sociais impostas sobre nós, mas que não temos tanta ciência dela. Tais como tradição, cultura, folclore. • Ancoragem é o processo de histórias que se convencionalizaram culturalmente.

Fonte: Moscovici (2015). Elaborado pela autora.

Conforme apresentado na **Figura 1**, elencamos os principais pontos importantes apresentados neste capítulo sobre a teoria de Serge Moscovici no intuito de facilitar sua visualização e compreensão. A seguir, apresentaremos alguns tópicos relacionados com as representações sociais, além de temas que estão presentes no âmbito escolar com relação a aprendentes imigrantes.

2.3 Cultura

Como assinalado anteriormente, as representações sociais estão intimamente ligadas à cultura por esta ser o principal canal que acarreta a sua manifestação. Este conceito abarca, do mesmo modo, o indivíduo, o grupo, a sociedade, a etnia, seja esta a cultura local, nacional ou a do outro, o estrangeiro. Assim, o que é desconhecido e diferente de nós, e a imagem que projetamos sobre isso, podem desencadear em representações generalizadas e estereotipadas a partir da tentativa de torná-las comuns.

Para Moscovici, teórico das representações sociais, “todas as culturas que conhecemos possuem instituições e normas formais que conduzem, de uma parte, à individualização, e de outra, à socialização. [...] Não existe sujeito sem sistema nem sistema sem sujeito” (MOSCOVICI, 2009, p. 12). Deste modo, entendemos que é praticamente impossível uma pessoa estar desassociada de sua cultura, mesmo que a rejeite ou mude de país.

Para compreendermos o que é cultura, a primeira definição, segundo Laraia (1993), foi formulada em 1871, no livro *Primitive Culture*, pelo antropólogo Edward Burnett Tylor, que abrangeu o conceito de Cultura como sendo um fenômeno natural que possui causas e regularidades. Tylor utilizou o vocábulo *Culture*, em inglês, “em seu amplo sentido etnográfico [...] complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (LARAIA, 1993, p. 25). Essa definição apresentada pelo antropólogo derivou da síntese entre dois termos presentes no final do século XVIII; *Kultur*, termo germânico que simbolizava os aspectos espirituais de uma comunidade, e o termo francês *Civilisation*, em referência às realizações materiais de um povo.

Na visão de Hall (2016), o conceito de cultura é um dos mais complexos das ciências humanas e sociais; porém, o autor apresenta a definição de cultura como algo que engloba o que foi mais bem pensado e dito em uma sociedade e, também, os significados e valores

compartilhados entre pessoas. Para tanto, “a cultura depende de que seus participantes interpretem o que acontece ao seu redor e ‘deem sentido’ às coisas de forma semelhante.” (HALL, 2016, p. 20).

Sob tais enfoques, podemos notar que há uma transitoriedade na cultura de um povo, pois, assim como explicitado pelo autor supracitado, o pensamento atual de uma sociedade compõe a sua cultura e está sujeito a mudanças com o passar dos anos.

Um exemplo disso nos é fornecido por Laraia (1993) ao ter chegado à conclusão, em seus estudos, de que a cultura está em constante transformação. Em decorrência, apresentou a existência de dois tipos de mudança cultural: a interna e a externa. A mudança cultural interna pode ser lenta e é resultante da dinâmica do próprio sistema cultural. Já a mudança cultural externa é resultado do contato de um sistema cultural com o outro, e seu ritmo pode ser mais rápido e brusco. Este segundo tipo de mudança, segundo o autor, é o mais estudado pelos antropólogos.

Entendemos, com isso, que a cultura é como um sistema vivo composto por cultura local, regional e nacional que pode ser expressa de várias formas. Assim, cada sistema cultural está em constante mudança, e nós, seres humanos, dotados de sistemas culturais, somos multiculturais, uma vez que estamos sujeitos à exposição e ao contato com diversas culturas em nosso país e, também, através do sistema de rede de internet, mídias sociais, filmes, entre outros.

Tratando-se da produção de atividade cultural de um país, Onaindia (2011, p. 12) acrescenta que ela se dá por meio do exercício dos direitos humanos básicos “[tais] como a liberdade de expressão artística – temática, estética, de modo de produção –, de ensinar e de aprender, de preservar o patrimônio cultural e de acesso à cultura.”⁸.

De modo similar à ideia do referido autor, a definição de cultura no Glossário de Linguística Aplicada (GLOSSA), é indicado como um sistema de referências que dá sentido e organiza o modo de pensar, agir e interagir de um grupo social que ao mesmo tempo o constrói e vive orientado por esses preceitos.

Ao agregar o tema cultura à área de ensino e aprendizagem de línguas, tomamos como base que cultura e língua são indissociáveis, pois “a língua é parte da cultura de um povo e indica a relação do indivíduo com a sua tradição e identidade social” (SILVA, 2016, p. 21).

⁸ “la actividad cultural implica el ejercicio de derechos, como la libertad de expresión artística – temática, estética, de modo de producción –, de enseñar y aprender, de preservar el patrimonio cultural y acceder al cultural.”. Tradução livre feita pela autora.

A esse respeito, Almeida Filho (2011a) aponta que o patamar da língua e da cultura é o mesmo quando essa se apresenta como ação social propositada. Num cenário de aprendizagem comunicativa, o cultural precisa atravessar o limite da própria cultura. Isso quer dizer experimentarmos a cultura do outro e, o outro, experimentar da nossa cultura confortavelmente.

No entanto, segundo Stival (2011, p. 40),

apesar de ouvirmos sempre que a língua é a maior representação de uma cultura e que ambas não podem dissociar-se uma da outra, percebemos que, no interior de nossas salas de aula, algumas vezes, língua e cultura não são tratadas como sendo indissociáveis.

O exemplo apresentado pela autora, mesmo sendo ligado predominantemente às aulas de língua estrangeira, também pode ser aderido para o nosso contexto. A título de exemplo, ao pensarmos em uma aprendente imigrante, que ainda não possui conhecimento suficiente em língua portuguesa e que a escola é um dos ambientes de aprendizado formal, aprender a língua e a cultura possuem pesos equivalentes, pois ela necessita do conhecimento linguístico para se comunicar e também do cultural para facilitar sua interação e inserção na comunidade em que se encontra.

Nesse sentido, Kramsch (2017, p. 139) alerta que,

na díade ‘língua e cultura’, língua não é uma porção de formas linguísticas arbitrárias aplicadas a uma realidade cultural que pode ser encontrada fora da língua, no mundo real. Sem a língua e outros sistemas simbólicos, os hábitos, as crenças, as instituições e os monumentos que chamamos de cultura seriam apenas realidades observáveis e não fenômenos culturais. Para se tornar cultura, eles têm de ter significado, pois é o significado que damos a comidas, jardins e formas de vida que constitui a cultura.

Concordamos com a autora e com os outros autores aludidos por compreendermos que o ensino de uma língua não pode ser dissociado do ensino de sua(s) cultura(s), visto que ambos se complementam e enriquecem o processo de ensino-aprendizagem.

Ao pensarmos no crescente movimento migratório em nosso país, e em filhos e filhas de imigrantes e refugiados matriculados nas escolas brasileira, devemos ter em mente que essas pessoas já possuem uma bagagem cultural referente aos seus costumes locais. Essas crianças, acostumadas com o sistema educacional em seu país, podem passar um processo intenso de adequação educacional e cultural devido a o ensino ser oferecido predominantemente na língua

portuguesa e, em muitos casos, com colegas de classe e professores que não são proficientes em sua língua.

Levando isso em conta, podemos inferir que inicialmente pode haver um choque cultural entre o que já se está acostumado e é familiar, comparado a outra cultura diferente. Assim, acreditamos que para uma pessoa estrangeira, não basta saber a língua sem saber usá-la, de forma adequada, na cultura em que, agora, está inserida.

A esse respeito Cunha (2015), em sua pesquisa, afirma que o processo de imigração para crianças em idade escolar é um grande desafio pois, para que sejam integradas ao novo sistema de ensino, precisam incorporar as regras e os costumes sociais, além de aprender um novo idioma, caso este seja diferente do que é falado em casa. O autor acrescenta que outro desafio

enfrentado todos os dias pelas crianças imigrantes cuja “inclusão” encontrada por eles hoje no contexto brasileiro se dá pela imposição da cultura nacional em detrimento da cultura de seus pais, de seus avós, posto que no ensino público regular brasileiro elas ainda não encontram o contexto étnico que ajudaria preservar suas origens ao mesmo tempo em que agregam a cultura brasileira. (CUNHA, 2015, p. 21177).

Consideramos essa questão, trazida pelo autor, como muito importante para esse processo migratório mais intenso nos últimos anos em nosso país visto que, agregar a cultura desse aprendente ao ambiente escolar, possibilita a ampliação de visão de mundo dos colegas de classe e professores o respeito à diversidade, o conhecimento de uma cultura estrangeira, bem como a facilidade na integração deste novo membro na comunidade escolar. Essas questões, quando trabalhadas em sala de aula, estão propensas a evitar preconceitos e até estereótipos da cultura do outro.

Em suma, nosso objetivo aqui foi salientar o conceito de cultura que consideramos pertinente para este estudo; a ideia de que a cultura está em todas as esferas e tipos de manifestações, pois ela é intrínseca ao cidadão e a sociedade como um todo. Reconhecemos, também, que é inerente ao ensino-aprendizagem, especificamente de uma língua, os aspectos culturais estarem presentes.

Compreende-se, assim, que o contato com culturas diferentes da nossa, seja ela no mesmo país ou não, nos dá margem para construirmos nossas representações sociais. Não conhecer suficientemente outra cultura e fazer generalizações negativas sobre ela poderá desencadear em estereótipos, discriminação e preconceito. Nas palavras de Kawachi (2014, p.

94), “é preciso reconhecer que qualquer discussão que aborde o tema “cultura” está sujeita a desenvolvimento de preconceitos, generalizações, devido à subjetividade e complexidade que o termo abarca”. Porém, se trabalhada de forma respeitosa, observando o diálogo em o diferente, trazendo pontos relevantes, qualquer forma de preconceito tido antes pode ser revertida.

Portanto, devido a sua importância, no próximo tópico abordaremos mais sobre esse assunto, pois entendemos que se trata de um tema pertinente ao contexto das representações sociais e está propenso a ser desenvolvido quando diz respeito a uma cultura diferente da qual não temos conhecimento suficiente.

2.4 Preconceito e discriminação

No primeiro tópico vimos que as representações sociais não são neutras, visto que ao igualarmos uma ideia a uma imagem e vice-versa, classificamos, categorizamos e damos valor positivo ou negativo a ela. O ato da generalização, proveniente da classificação, torna-se compreensível por causa de sua necessidade de transmutar algo desconhecido em familiar. Portanto, as representações generalizadas positivas vangloriam alguma qualidade, pelo contrário, as negativas podem resultar em estereotipagem e preconceito com uma cultura ou diretamente com uma pessoa.

O agravante no processo das representações generalizadas e negativas acontece quando “os estereótipos deixaram de ser considerados como generalizações indevidas feitas, por indivíduos preconceituosos, passando a serem vistos como processos comuns, utilizados cotidianamente pelos percebedores, para lidar com um ambiente social heterogêneo” (PEREIRA, 2002, p. 46). Ou seja, quando se convencionaliza um estereótipo e este passa a se tornar preconceito social.

Para adentrarmos neste tópico, é importante conhecermos o significado de alguns termos em seu sentido dicionarizado. Primeiramente, apresentaremos o termo preconceito e mais adiante “estereótipo” e “discriminação”, de acordo com Borba (2004) em seu Dicionário UNESP do Português Contemporâneo. Nesse dicionário, preconceito é definido como:

1. Conceito ou opinião formados antecipadamente, sem conhecimento dos fatos ou sem exame crítico; ideia preconcebida.
2. Intolerância com relação a raças, credos ou minorias.
3. Julgamento ou opinião formada sem se levar em conta uma possível contestação. (BORBA, 2004, p. 1109).

De modo prático, para Pereira (2002), o preconceito gera atos discriminatórios que se manifestam nas circunstâncias de um tratamento injusto em relação a alguma pessoa, podendo ser manifestadas verbalmente por anedotas, comentários ácidos, insultos verbais. O ato de evitar alguém, referido como *evitação* pelo autor, é outra forma, manifestada com finalidade de impedir o acesso ou o contato de pessoas do grupo alvo da discriminação. Outras formas de discriminação podem ocorrer por meio de ameaças ou ataques reais aos membros de outros grupos e até mesmo por meio de atos de exclusão ou de desigualdade.

Similar às ideias de Pereira, Hasenbalg (1979, p. 261) defende que “nem todo preconceito se materializa em ação discriminadora e nem toda discriminação está baseada em preconceitos.”. Com isso, podemos notar que o sentido do termo preconceito no dicionário e para os autores, está ligado a uma ideia sem fundamento sobre alguém ou algum grupo social e pode ser um julgamento depreciativo sobre uma cultura ou, também, uma etnia. É possível entendermos que o preconceito está no plano das ideias, como algo mais abstrato.

A discriminação, no entanto, é definida por Borba (2004, p. 444) como: “(1) segregação preconceituosa e (2) distinção entre duas classes, privilegiando uma delas.”.

Para Piovesan (2005) a discriminação significa desigualdade, por ser uma ação que trata de modo diferente pessoas em situações iguais. A autora define que

a discriminação abrange toda distinção, exclusão, restrição ou preferência que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos e liberdades fundamentais, nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo. (PIOVESAN, 2005, p. 39).

Como explicitado pela autora citada, a discriminação pode ocorrer em qualquer esfera social, inclusive pode acontecer no espaço escolar, entre brasileiros e estrangeiros, em decorrência da etnia, cor, cultura, maneira como se pronuncia o português, dentre outros. Em contrapartida, Acunha (2014, p. 17) acrescenta que não faz parte do ser humano ser preconceituoso ou racista; para que isso aconteça “é necessária a existência de mecanismos sociais discursivos e institucionais (família, escola, mídia etc.) que permitam que o indivíduo “aprenda” determinadas formas de preconceito enraizadas em seu agrupamento social.”

Na visão de Bohn, (2005) é na linguagem que os estudos culturais constroem as diferenças constituintes da identidade humana, acentuadas pela globalização e da facilidade de comunicação. Para ele, “os fatos estão a indicar que são as pequenas variações linguísticas que geram preconceitos; é a cor da pele, a cor dos olhos, a maneira de vestir, é o timbre de voz do

turista (ou estrangeiro residente), as rixas históricas que são motivo de discriminação” (BOHN, 2005, p. 13).

Podemos afirmar, com isso, que o indivíduo já nasce em uma sociedade com crenças, culturas e representações instauradas, praticadas cotidianamente; ele apenas entra na corrente de costumes locais até o momento em que se confronta com algo desconhecido, com seus pré-conceitos e sua própria cultura frente ao outro. Em outras palavras,

cada indivíduo, ao nascer, encontra um sistema social criado através de gerações já existente e que é assimilado por meio de inter-relações sociais. A sociedade com suas instituições, crenças e costumes, não paira acima dos indivíduos, mas sim ela é constituída por indivíduos. (BONIN, 2009, p. 59).

Dessa maneira, cognitivamente falando, somos instigados a tomar decisões sobre algo ou alguém de maneira rápida. Isso pode gerar preconceito quando, por falta de conhecimento, utilizamos o senso comum, enraizado em nossa cultura, para reproduzir opiniões e julgamentos sobre algum indivíduo, grupo, etnia e cultura.

Com o intenso fluxo migratório que vem ocorrendo na contemporaneidade e o ingresso de filhos e filhas de imigrantes nas escolas, é fácil encontrar matérias jornalísticas sobre o comportamento preconceituoso e discriminatório de brasileiros, seja no ambiente escolar ou em outra esfera social. Perante a lei, estrangeiros residindo legalmente no Brasil devem ser tratados com igualdade e possuem direito à educação pública, saúde e segurança. Da mesma forma, praticar atos discriminatórios e preconceito racial, com qualquer cidadão, é enquadrado como crime, conforme explicitaremos a seguir.

Primeiramente, conforme o art. 3º, inciso IV, da Constituição Federal de 1988 (doravante CF/88), um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil é “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.”. Isso quer dizer que é princípio da União, Estados e Distrito Federal promover a igualdade e respeito a todos.

Todo o cidadão brasileiro e estrangeiro, perante a lei, são iguais, independente de sexo, raça, cor, origem, idade. Essa questão é esclarecida no art. 5º, incisos XLI e XLII, da Constituição Federal de 1988:

Art. 5º Todos 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.

(...).

XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.

Como visto, quem praticar atos discriminatórios e de racismo, com cidadão brasileiro ou estrangeiro, violará os princípios da Constituição Federal, portanto, estará sujeito à pena e reclusão, nos termos da lei.

De forma complementar ao art. 5º da CF/88, o art. 1º, da Lei nº 7.716/1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, afirma que, “serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.”. A punição para quem praticar, induzir ou incitar tais atos discriminatórios ou preconceituosos será com reclusão de um a três anos e multa, conforme o art. 20 desta lei.

No tocante à prática discriminatória e preconceituosa referente ao ingresso de aluno no ambiente escolar, o art. 6º da Lei nº 7.716/1989 traz o seguinte esclarecimento:

Art. 6º Recusar, negar ou impedir a inscrição ou ingresso de aluno em estabelecimento de ensino público ou privado de qualquer grau.

Penal: reclusão de três a cinco anos.

Parágrafo único. Se o crime for praticado contra menor de dezoito anos a pena é agravada de 1/3 (um terço).

Podemos entender desse artigo que, independentemente do grau escolar, ou seja, de educação infantil a nível universitário, impedir, recusar ou negar a matrícula ou ingresso de um aluno ou aluna em detrimento de sua cor ou raça será punido com reclusão de três a cinco anos; porém, se o crime for praticado contra alunos menores de dezoito anos, a pena é agravada de 1/3 em relação ao valor referido anteriormente.

É válido destacar do Estatuto de Igualdade Racial, Lei nº 12.288/2010, o art. 1º, inciso I, as considerações e definições sobre o que se enquadra como ato de discriminação racial ou étnico racial:

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada.

Com base nesses preceitos, a Lei de Migração, nº 13.445/2017 determina como um de seus princípios e diretrizes no art. 3º, inciso II, o “repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação”. Ao passo que no art. 4º da mesma lei consta que “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.”.

Como foi possível constatar com as leis apresentadas, atos discriminatórios e preconceituosos contra um estrangeiro ou brasileiro, criança ou adulto, em decorrência de sua cor, raça, origem, idade, sexo, são enquadrados como crimes, sujeitos à punições a depender das circunstâncias e locais em que foram praticados. Todos somos vistos como iguais perante a lei e a prática desses crimes ferem as ordens da CF/88 e o direito ao respeito, liberdade e paz de qualquer cidadão.

Citamos no primeiro capítulo deste trabalho a reportagem intitulada “Autista não, imigrante”, que narra o caso de crianças estrangeiras em escolas públicas de São Paulo que eram encaminhadas para centros de saúde porque alguns professores as julgavam terem “problemas de aprendizado”, visto que elas apenas não se comunicavam em português ou tinham muita dificuldade decorrente da falta de proficiência da língua portuguesa.

Esse assunto também passou a ser discutido no ambiente acadêmico e investigado por pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento, a exemplo da pedagoga Alexandre (2018), que está com uma pesquisa de doutorado em andamento onde ela trata da inserção de crianças imigrantes haitianas nas instituições escolares de Sinop, no estado de Mato Grosso. Seu objetivo é saber que impacto traz a presença dessas crianças no ambiente escolar e compreender como ocorre esse processo de inserção e socialização da criança. Em seus dados parciais, a autora constatou que,

as crianças haitianas, na escola, sofrem preconceito racial e isso se difere de uma sala para a outra. Na sala da Educação infantil, na faixa etária dos 5 anos, o preconceito é mais explícito. As crianças se negam a sentar perto, abraçar, tocar e brincar com as crianças haitianas, não porque sejam migrantes, mas porque são de pele negra e cabelos afros. No Ensino Fundamental esse preconceito racial é mais velado, se negam a fazer trabalho em grupo e a sentar-se perto dos meninos haitianos, isso ficou visível no comportamento das meninas.

Em relação a serem crianças migrantes, os colegas gostam de brincar com os meninos haitianos em relação aos significados das coisas no Brasil e com as diferenças da língua.

Nos professores e gestores observei um preconceito racial velado em função da cor e da origem dos haitianos, no discurso dos mesmos ficou evidente um imaginário do Haiti como um país pobre e miserável.

Em relação aos pais, os discursos dos professores faziam referência a serem pobres, subalternos e no caso específico das mães haitianas, não serem capazes para o serviço doméstico e serem submissas aos maridos e atrasadas cognitivamente. (ALEXANDRE, 2018, p. 214).

A autora argumenta que o preconceito racial em nosso país se manifesta, na maioria das vezes, de forma camuflada, não explícita. Seus dados de pesquisa são importantes por mostrar que esse preconceito velado com um imigrante se manifesta, principalmente, por este ter a pele negra e ser pobre.

O conhecimento dessa situação permite criar a abertura de ideias e ações que possibilitem uma educação para a mudança, estimulando uma convivência com respeito, independente da cor, origem, etnia, crença ou situação financeira.

Outra questão importante apontada na investigação de Alexandre (2018) é a visão estereotipada que os professores apresentaram sobre o Haiti, um país pobre e miserável. Kawachi (2014, p. 97) alerta que “as percepções estereotipadas de um indivíduo sobre culturas diferentes da sua estão intimamente relacionadas à compreensão que ele tem sobre sua própria cultura”. Portanto, do mesmo modo que há o preconceito racial e econômico com brasileiros, existirá com os estrangeiros. O que nos dá a compreensão de que a educação para o respeito à diversidade necessita ser posta em prática em todas as esferas sociais.

Pereira (2002) acredita que o estereótipo leva ao preconceito, e que tem sua força e seu poder retirados de ideias totalmente generalizadas sobre outro grupo. Segundo Borba (2004, p. 556), estereótipo é: “imagem preconceituosa que se tem a respeito de pessoas ou coisas.”.

Para Bardin (1977, p. 51-52), estereótipo é visto como:

‘[uma] ideia que temos de...’, a imagem que surge espontaneamente, logo que se trate de... É a representação de um objeto (coisas, pessoas, ideias) mais ou menos desligada da sua realidade objetiva, partilhada pelos membros de um grupo social com uma certa estabilidade. Corresponde a uma medida de economia na percepção da realidade, visto que uma composição semântica pré-existente, geralmente muito concreta e imagética, organizada em redor de alguns elementos simbólicos simples, substitui ou orienta imediatamente a informação objetiva ou a percepção real. Estrutura cognitiva e não inata (submetida à influência do meio cultural, da experiência pessoal, de instâncias e de influências privilegiadas como as comunicações de massa), o estereótipo, no entanto, mergulha as suas raízes no afetivo e no emocional, porque está ligado ao preconceito por ele racionalizado, justificado ou engendrado.

Podemos compreender até aqui que os estereótipos apresentam-se como aspectos generalizadores de outra cultura e podem ser manifestados pelo gênero, etnia, religião, cultura,

labor etc. E quando estes se tornarem processos comuns, estarão sujeitos a refletir na sociedade por meio da comunicação, das mídias sociais, dos jornais, imagens, novelas televisivas, revistas etc.

Em suma, a erradicação dos estereótipos e preconceitos raciais é uma questão a se trabalhar, uma vez que eles estão inseridos na sociedade como um modo de generalizar determinado grupo social. No entanto, algumas atitudes podem ser tomadas a fim de que se possa começar a fazer a diferença. Algumas medidas como conhecer a cultura do outro, ter contato com ele e a sensibilidade para entender suas diferenças, não julgar confiando em informações estereotipadas sobre sua cultura, respeitar sua identidade, entre outros, são alguns passos iniciais e importantes para essa mudança. Em sala de aula e no ambiente escolar, o professor tem o papel fundamental de evitar essas atitudes discriminatórias entre os alunos e o dever de promover o acolhimento de aprendentes imigrantes e de brasileiros.

Assim, “um preconceito só pode ser combatido se é visto, se sua existência é percebida e trazida à tona, se sobre ele se escreve, uma vez que qualquer mal sem diagnóstico não pode ser tratado” (ACUNHA, 2014, p. 23). Portanto, termos consciência das representações sociais que manifestamos sobre o outro nos ajuda a analisar se estamos desenvolvendo algum preconceito ou discriminação, seja por falta de interesse, seja por falta de conhecimento sobre outra cultura. Tornar conhecida a realidade de outro indivíduo, ou grupo social, propicia desenvolver relações interpessoais e interculturais de maneira acolhedora e respeitosa.

Com o intuito de esclarecer que o filho de uma imigrante tem o mesmo direito à educação que uma criança brasileira e evitar possíveis ideias preconceituosas a esse respeito apresentaremos, no tópico seguinte, informações embasadas em leis. Trataremos, também, sobre uma pesquisa realizada em escolas públicas do Distrito Federal.

2.5 O direito à educação pública de crianças e jovens imigrantes

Crianças e jovens, filhos de imigrantes em idade escolar, com documentação regular, adquirem o direito à educação em pé de igualdade com os brasileiros. Essas crianças têm o direito à matrícula na rede pública, independente da baixa ou nenhuma proficiência em língua portuguesa. Por outro lado, os professores passam a experienciar um novo cenário de ensino-aprendizagem nas salas de aula.

Abordaremos duas leis que consideramos de maior relevância porque amparam imigrantes no tocante à igualdade com os brasileiros e o direito à educação escolar pública. A princípio, a Constituição Federal de 1988 e, logo após, a Lei de Migração nº 13.445 de 2017.

Para tanto, iniciamos com a Constituição Federal de 1988, lei maior, que significa que não pode ser revogada. O artigo 5º manifesta que brasileiros e estrangeiros devem ser tratados com igualdade perante a lei, conforme apresentamos a seguir.

Art. 5º **Todos 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, destaque nosso).

Segundo o ordenamento desse artigo, observa-se que todos são iguais perante a lei e gozam dos mesmos direitos e deveres, sendo cidadãos brasileiros ou estrangeiros. Logo, se faz necessário pontuar que, filhos de imigrantes também possuem o direito ao ingresso em escolas públicas de todo o Brasil.

Como já mencionamos na introdução deste estudo, são diversos os fatores que levam algumas pessoas a se deslocarem para outros países, na esperança de encontrar melhores condições de laborais e vida, de saúde, de estudo e de segurança para si e sua família. Observando a necessidade de garantias ao imigrante, recentemente foi promulgada a Lei de Migração nº 13.445/17, a qual será analisada a seguir.

Nesta lei nº 13.445/17, observamos três importantes princípios e diretrizes que norteiam a política migratória brasileira, contidos no artigo 3º, incisos IX, X e XI. São eles: igualdade de tratamento, inclusão social e o direito de acesso aos benefícios sociais.

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

IX - igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares;

X - inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas;

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

A Lei de Migração é caracterizada por estabelecer princípios e diretrizes a favor do imigrante e de seus familiares. No que diz respeito ao direito à educação, este serviço, de caráter

igualitário, consta no inciso XI do artigo citado. Mais especificamente, pode ser consultado o direito à educação pública, no art. 4º, inciso X, da desta lei:

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, 2017).

Desta forma, assim como na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Migração, é resguardada à pessoa em situação de imigração no Brasil a igualdade de tratamento e alguns serviços da esfera social pública, tais como o ingresso a escolas e universidades. Além disso, é proibido praticar atos discriminatórios e preconceituosos contra a pessoa estrangeira em condição migratória ou de refúgio, independentemente de cor, origem, crença, etnia, idade ou sexo, como já discutido no tópico anterior.

De modo geral, para efetuar a matrícula de crianças estrangeiras na rede pública de ensino do país, são requeridos: a apresentação do Registro Nacional Migratório - RNM (antigo Registro Nacional de Estrangeiro - RNE), comprovante de residência, histórico escolar, certidão de nascimento. No entanto, conforme citado anteriormente no art. 4º da Lei de Migração, é vedado a discriminação do migrante em razão da sua condição migratória, tendo direito à educação pública.

Segundo informação do *site* da Polícia Federal e publicado por Lopes (2018), o RNM é o número de registro alfanumérico apostado na Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM). Esse número dá identificação a cada estrangeiro registrado no Brasil por meio de suas informações pessoais e impressões digitais.

De acordo com uma notícia publicada por Semis, em 2018, na revista digital Gestão Escolar, é realizada uma coleta de informações a respeito do aprendente estrangeiro para que, então, se inicie o processo da matrícula. Segundo a autora da reportagem,

o mais importante é identificar a série em que o aluno deverá ser matriculado. No contato inicial, não é necessário fazer uma extensa conversa sobre a vida escolar no país de origem. “Faltam informações, mas vamos conseguindo no decorrer da convivência com a criança e a família, quando o aluno já está na escola”, conta a diretora Lúcia. Apesar disso, quando a cultura do país de origem é muito diferente, vale entender se existem restrições ou alguma outra necessidade de atenção para o atendimento do aluno. (SEMIS, 2018, on-line).

Essa coleta de informação sobre a equivalência de série de sua origem escolar, enquadrada ao seu grau de conhecimento na escola brasileira, pode facilitar a integração desse aprendiz no ambiente escolar. No entanto, se ele não possui proficiência na língua portuguesa para que possa se comunicar e entender as disciplinas, seu rendimento escolar será prejudicado, necessitando assim, reforço ou ensino extraclasse de português.

Nem sempre só o aprendiz apresenta dificuldades com a língua local. Muitos professores, e outros agentes escolares, não são proficientes na língua desse aluno, o que torna uma barreira ainda maior entre eles. Sobre esse problema levantado, Semis (2018) pontua que,

outros funcionários ou mesmo alunos que dominem a língua do estudante estrangeiro podem ajudar nessa comunicação. No caso de não contar com alguém que fale essa língua ou intérprete, é possível verificar se o aluno fala uma segunda língua, mesmo que não seja fluente. Se um aluno árabe fala inglês, que é mais comum, podemos colocá-lo em contato com um professor ou estudante que fale o idioma. (SEMIS, 2018, on-line).

Como explicitado, mesmo diante das barreiras linguísticas entre professores e aprendizes imigrantes, buscou-se alternativas que os auxiliassem nesse processo inicial de adaptação. Contudo, frisamos que, com o decorrer do tempo, é importante que o aluno obtenha independência linguística no idioma local.

Com relação a esse ingresso de imigrantes nas escolas públicas, em específico no Distrito Federal, a partir da pesquisa desenvolvida por Andrade (2009), até os dias atuais houve um crescente número de matrículas dessa população imigrante. Sua pesquisa de mestrado, considerada pioneira em Brasília, consistiu no mapeamento de escolas públicas do DF a fim de verificar o número de crianças estrangeiras matriculadas com pouca ou baixíssima proficiência em língua portuguesa. Além disso, as dificuldades enfrentadas por elas no contexto escolar, as ações desempenhadas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal⁹ (SEEDF) e pelas escolas para a adaptação curricular. A pesquisadora identificou 230 crianças entre os anos 2008 e 2009.

Em relação ao ensino-aprendizagem de português desses aprendizes pesquisados, Andrade (2009) afirma que o domínio da língua é crucial para que haja integração no ambiente escolar; naturalmente, ser proficiente no idioma possibilita ao aprendiz compreender os

⁹ Antiga Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF).

assuntos e disciplinas ministradas em sala de aula, bem como facilitar a interação com os colegas de turma, com os professores e com os agentes escolares. A autora esclarece que

[...] o acesso garantido à escolarização do aluno estrangeiro não garante necessariamente o avanço escolar deste aluno. Observa-se, muitas vezes, 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. Contata-se que esse fato tem interferido nas oportunidades de sucesso de aprendizagem dos alunos nas diversas disciplinas do currículo e na sua verdadeira integração à escola. (ANDRADE, 2009, p. 17).

A constatação de Andrade, em 2009, ainda acontece nos dias atuais; aprendentes imigrantes sendo matriculados nas escolas públicas que não se comunicam e nem compreendem a língua ensinada. Estas crianças e jovens necessitam anteriormente ao ingresso no ambiente escolar, ou concomitantemente, cursos auxiliares de língua portuguesa para acompanharem as aulas, porém esta questão ainda não está em pauta, em leis ou em resoluções até o momento atual.

Além disso, Grosso (2010, p. 70) evidencia a importância de se atentar de forma abrangente para esses aspectos de ensino-aprendizagem, pois os aprendentes se encontram “no contexto da cultura dominante, com uma estrutura etnocêntrica que desconhece as características e a realidade do público-alvo, o que raramente contribui para a própria não adaptação desse público no contexto de acolhimento”. No entanto, há medidas que, se tomadas, podem auxiliar essa situação, tais como conhecer a cultura, os costumes do novo aluno e adequá-los à vivência escolar.

Outro aspecto significativo da pesquisa de Andrade (2009) foi constatar que não havia cursos de formação continuada, oferecidos pela SEEDF, que dessem subsídios para o professor realizar seu trabalho no contexto mencionado, de maneira mais efetiva e preparada, assim como ele não havia sido preparado em seu curso de formação superior. De acordo com os dados coletados em sua pesquisa,

[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. (ANDRADE, 2009, p. 18).

Essa questão, apontada pela autora, mostra a dificuldade que os professores enfrentam por não terem a formação ou cursos que os auxiliem nessa nova demanda. A esse respeito, Barbosa e Leurquin (2018) realizaram um novo mapeamento e concluíram que, desde a pesquisa de Andrade até o ano de 2017, mesmo com visível aumento de ingresso de imigrantes nas escolas, não existem ações ou políticas públicas de formação de professores e de outros profissionais da área educacional.

Conseqüentemente, os números que Andrade (2009) apontou em seu estudo já não são mais os mesmos. Com o objetivo de verificar se houve alterações significativas no contingente de matrículas de estudantes originários de outros países, Barbosa e Leurquin (2018) efetuaram novo levantamento junto à SEEDF, como mostramos no quadro a seguir.

Quadro 1 - Número de estudantes estrangeiros matriculados em Brasília

ANO	2012	2013	2014	2015	2016	2017
NÚMERO DE MATRICULADOS	302	398	450	389	394	1.933

Fonte: Barbosa e Leurquin (2018, p. 281).

De acordo com dados das autoras, esse número aumentou para quase 2.000 mil matrículas a mais que nos últimos cinco anos. Comparando esses dados com aos obtidos por Andrade em 2009, notamos um expressivo aumento de estrangeiros nas escolas desde então, porém, sem indícios de mudanças e adaptações significativas necessárias para essa demanda.

Mesmo com a recente Lei de Migração, que atesta o direito à matrícula dessas pessoas nas redes públicas de todo o Brasil, ainda não foi regulamentada uma lei que garanta cursos de formação que auxiliem os professores para receber e inserir esse novo público.

Discutimos, neste tópico, questões legais sobre o direito da pessoa imigrante a tratamento igualitário e da garantia da matrícula que crianças e jovens em idade escolar têm em qualquer escola pública do país. Foi possível perceber que, mesmo com o direito à educação assegurado, a baixa ou nenhuma proficiência na língua portuguesa os impedem de ingressar em uma sala de aula brasileira. Os números de matrículas de estrangeiros crescem a cada ano, porém, faltam políticas de incentivo à adaptação dessas crianças e formação especializada para os professores que recebem essa população.

Acreditamos que essas são questões relevantes por propiciarem a manifestação de questões sobre as representações sociais, positivas ou não, na comunidade de professores e sobre a inserção desse público, interesse de nossa pesquisa e que será discutido no Capítulo 4.

No próximo capítulo apresentaremos a metodologia da pesquisa, os procedimentos éticos utilizados para a coleta e análise de dados, o perfil dos participantes e o contexto da pesquisa.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Síntese do capítulo

Neste capítulo nos dedicamos à metodologia de pesquisa utilizada para a condução deste estudo. Com a intenção de alcançar os objetivos traçados, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa e de cunho exploratório, com base na modalidade estudo de caso.

Seguimos o protocolo ético com todos os participantes voluntários e, como dito, entregamos uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por esta pesquisadora a todos. A coleta de dados ocorreu em duas escolas de Ensino Fundamental em Taguatinga, no DF. Obtivemos um total de 16 professores interrogados e utilizamos o questionário para realizar a coleta de dados.

Para a análise de dados nos embasamos em Franco (2005), Bardin (1977) e na teoria das Representações Sociais, de Moscovici (2015) para a categorização dos dados.

3.2 Natureza da pesquisa

De um modo geral, a realização de uma pesquisa não está isenta de preferências, nem de carga de valores ou interesses que orientam o pesquisador. Para realizar uma pesquisa, há a necessidade de confronto entre os dados, evidências, informações coletadas sobre o assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele. Para isso, o investigador toma o papel de mediador entre o conhecimento construído e as novas evidências estabelecidas a partir da pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 2015).

A pesquisa para Rampazzo (2002) é um procedimento reflexivo e sistemático, controlado e crítico que tem por objetivo produzir conhecimento e proporcionar respostas aos problemas propostos. Para garantir que se obtenha o status de cientificidade é preciso seguir regras, estruturas e métodos de investigação científica.

Desse modo, é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *“nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”* (MINAYO, 1994, p. 17, grifos do original).

Tendo como base o que foi explicitado acima pelos autores, sobre o que é pesquisa, podemos compreender e levar em consideração que a nossa foi conduzida a partir do interesse e afinidade pelo assunto e, além disso, que esta é uma pesquisa vinculada a um evento da vida prática ou cotidiana.

Para definir isto, exemplificamos que o nosso objetivo, neste estudo, foi identificar as representações sociais dos professores da rede pública do DF sobre imigrantes inseridos no ambiente escolar e compreender, dos participantes, quais medidas podem ser tomadas para auxiliá-los no processo laboral e de ensino-aprendizagem dos aprendentes. A partir disto, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa e de cunho exploratório¹⁰ por ser um tema ainda pouco explorado, com base na modalidade estudo de caso, afim de encontrar respostas às perguntas norteadoras desta dissertação que são: (1) Quais são as representações sociais dos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal sobre o ingresso escolar de imigrantes?; (2) Na visão dos participantes da pesquisa, que ações e medidas, se implementadas, poderão auxiliar o trabalho dos professores no processo do acolhimento e de ensino-aprendizagem de aprendentes imigrantes?.

A pesquisa qualitativa, segundo Bodgan e Biklen (1994), teve origens na Antropologia e na Sociologia e, a partir das décadas de 1960 e 1970, nos Estados Unidos, este método começou a deixar de ser visto como marginal. Essa segregação ocorria em decorrência da força exercida da pesquisa quantitativa, predominantemente na área das ciências naturais, que privilegiava meios quantificáveis, manipuláveis e estáveis como instrumento para obter informações necessárias.

Apesar da abordagem qualitativa e quantitativa serem distintas, Minayo (1994) defende que o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem, se complementam, pois, a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Além disso, a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Concordamos com a autora ao mencionar que os dados qualitativos e quantitativos se complementam, visto que mesmo sendo esta uma pesquisa que se configura na abordagem qualitativa e investiga as representações sociais, “crenças, valores, motivos”, foram observados

¹⁰ Abordaremos mais adiante sobre as definições de uma pesquisa de cunho exploratório.

dados quantitativos referentes aos participantes, tais como idade, tempo de serviço. Assim, compreendemos que a abordagem qualitativa é importante para este estudo, tendo em vista que ela defende uma visão holística dos fenômenos, pois abarca todas as situações de interações dadas pelo sujeito, suas interações sociais, seus conhecimentos práticos e seu mundo de significados atribuídos aos eventos ocorridos em suas experiências cotidianas (GATTI; ANDRÉ, 2010).

De acordo com as autoras supracitadas, a abordagem qualitativa busca dar voz a todos os participantes e a modalidade qualitativa consolidou-se “para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 30).

Para Chizzotti (2006) o termo qualitativo deve partilhar com os objetos de pesquisa: pessoas, fatos e locais, os significados perceptíveis aos olhos atentos do pesquisador que busca comprovar uma verdade, coerente com seu saber e sua visão de realidade.

De forma similar aos autores aludidos, Gibbs (2009, p. 23) pontua que é um compromisso fundamental da pesquisa qualitativa “ver as coisas pelos olhos dos entrevistados e participantes, o que envolve um compromisso com a observação de eventos, ações, normas e valores, entre outros, da perspectiva das pessoas estudadas”.

Destacamos desses autores a compreensão de que a visão de mundo dos participantes é um dos pontos mais relevantes para realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa. E esse é um dos aspectos que movimentam nossa pesquisa, dar voz aos atores sociais que contribuíram para a realização deste estudo.

Bodgan e Biklen (1994) caracterizam a pesquisa qualitativa como uma metodologia de investigação que enfatiza a indução, a descrição, a teoria fundamentada, mais o estudo das percepções pessoais. A investigação tem como objetivo a pesquisa em contexto natural e privilegia, essencialmente, a visão de mundo o participante e seu comportamento que deriva de sua perspectiva. Os dados recolhidos desse tipo de investigação visam a descrição relativa a pessoas, locais, conversas. E no que tange ao investigador qualitativo, este tem o objetivo de tentar compreender as experiências e o comportamento humano.

Além disso, Bodgan e Biklen (1994) acrescentam cinco características importantes sobre a investigação qualitativa e o investigador: 1 - o ambiente natural é a fonte direta de dados e o investigador o instrumento principal; 2 - os dados recolhidos são em forma de palavras ou

imagens, ou seja, descritivos; 3 - o processo tem maior valor que os resultados ou produtos; 4 - os dados tendem a ser analisados de forma indutiva; 5 - o significado é importantíssimo, isso quer dizer que o investigador está interessado no modo como as pessoas dão sentido às suas vidas.

Dessas características apontadas, além de estarem relacionadas a esta pesquisa, entendemos que se configure também em cunho exploratório, por ser este um tema ainda pouco explorado e “se constitui[r] em um primeiro passo para a realização de uma pesquisa mais aprofundada” (OLIVEIRA, 2013, p. 65). Para esta autora, a pesquisa exploratória ou de cunho exploratório também se aplica ao método estudo de caso, que abordaremos no subtópico a seguir.

Por esse viés, segundo Severino (2016, p. 132), “a pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitado assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”.

Em complemento a esta ideia, a principal finalidade de desenvolver uma pesquisa exploratória, ou de cunho exploratório, segundo Gil (2012, p. 27), é “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.”.

No entanto, neste caso, não pretendemos desenvolver ou modificar as representações dos professores, mas conhecer e esclarecer quais são elas.

Em resumo, este estudo se ancora nos conceitos aqui apresentados da abordagem/pesquisa qualitativa por ter sido realizada no ambiente natural, ou seja, na escola e realizada diretamente pela pesquisadora; por se preocupar com a visão de mundo dos pesquisados, investigando suas representações sociais e sendo a voz deles o carro chefe para apresentar a realidade que buscamos conhecer.

Além disso, se configura em uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, pois acreditamos que este estudo com assunto delimitado, possa contribuir para que outros pesquisadores realizem novas pesquisas a partir do que investigamos aqui.

3.2.1 Estudo de caso

O estímulo da nossa escolha pela modalidade *estudo de caso* nesta dissertação, além de ser um dos componentes da pesquisa qualitativa e exploratória, está em considerar seus

participantes não como meros pesquisados, mas atores que desenvolvem um papel ativo na investigação com sua opinião. Nosso alvo de investigação são os professores que lecionam em diferentes níveis e disciplinas em duas escolas públicas de Taguatinga no Distrito Federal.

Com base no estudo de Yin (2005), nossa pesquisa é um estudo de caso exploratório com técnica de levantamento de dados que não exige controle sobre eventos comportamentais, mas que focaliza acontecimentos contemporâneos. Essa definição tem com fundamento questões de pesquisa que utiliza “quais”, “quanto(s)”, “onde”, “quem”. Portanto, o estudo de caso exploratório visa o desenvolvimento de hipóteses e proposições.

Do mesmo modo, nos embasamos nas definições de Rampazzo (2002) sobre o que é um estudo de caso. Em suas palavras,

é uma pesquisa sobre um determinado indivíduo, família, grupo ou comunidade para examinar aspectos variados de sua vida. [...]. Trabalha sobre dados e fatos colhidos da própria realidade. Para isso são utilizados como principais instrumentos a observação, a entrevista, o questionário, o formulário e outras técnicas. (RAMPAZZO, 2002, p. 55).

Assim como definido pelo autor, nossa pesquisa foi realizada por meio de um questionário, com 16 professores, no intuito de investigar suas ideias sobre a inserção de imigrantes nas escolas. Para tanto, os dados foram colhidos da própria realidade deles e a partir de um fato contemporâneo que explicaremos a seguir.

Na visão de Yin (2005, p. 26), “o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes.”. Acreditamos que essa definição está relacionada ao nosso estudo por propormos um assunto direcionado a um acontecimento contemporâneo no que concerne à inserção de imigrantes nas escolas públicas do DF. No entanto, sabemos que a imigração acontece há muito tempo, embora tenha ganhado maior expressão no Brasil nas últimas décadas. Além do mais, não pretendemos manipular o comportamento dos pesquisados.

O maior destaque do estudo de caso consiste em “explicar os supostos vínculos causais em intervenções da vida real que são complexos demais para as estratégias experimentais ou aquelas utilizadas em levantamentos” (YIN, 2005, p. 34). Para o autor, um projeto de pesquisa se ocupa de um problema lógico e não de um problema logístico, com isso, representa

um plano lógico para se sair daqui e chegar lá, onde aqui pode ser definido como o conjunto inicial de questões a serem respondidas, e lá é um conjunto de conclusões (respostas) sobre essas questões. Entre “aqui” e “lá” pode-se

encontrar um grande número de etapas principais, incluindo a coleta e a análise de dados relevantes. (YIN, 2005, p. 41).

Por isso, o procedimento de campo do estudo de caso deverá coletar dados de pessoas e instituições em suas situações cotidianas, visto que é preciso aprender a integrar acontecimentos do mundo real às necessidades do plano traçado para a coleta.

O estudo de caso, segundo Paduá (2010, p. 71), “é uma tentativa de abranger as características mais importantes do tema que se está pesquisando, bem como seu processo de desenvolvimento”. Dessa forma, para este estudo a característica mais importante está na investigação de quais representações sociais os professores expressam sobre a chegada de imigrantes nas escolas públicas do Distrito Federal.

Em suma, foram abordados, aqui, os requisitos para um estudo de caso, que embasam esta pesquisa, que se iniciou com o questionário aplicado no ambiente natural dos pesquisados, com o levantamento de uma problemática contemporânea, sem o intuito de modificar os dados obtidos, e sim analisá-los e expô-los para que outras pesquisas, dentro desta temática das migrações, possam acontecer.

A seguir, apresentamos as informações referentes ao contexto da pesquisa incluindo os participantes, além dos procedimentos para coleta e análise dos dados.

3.3 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em duas escolas públicas de anos finais do Ensino Fundamental, em Taguatinga, região administrativa do Distrito Federal, que em algum momento teve imigrantes matriculados. Em decorrência do desencontro entre a série do aprendente matriculado e a que o professor leciona, nem todos os professores pesquisados tiveram contato com algum deles.

As entrevistas ocorreram no mês de agosto do ano de 2018. Foi aplicado um questionário com 12 perguntas e anexado, no início, duas vias do termo de consentimento livre e esclarecido.

Como o foco deste estudo foi investigar as representações sociais dos profissionais de ensino sobre aprendentes imigrantes, e não direcionados especificamente ao ensino de língua portuguesa decidimos, então, aplicar os questionários com professores de diferentes disciplinas. Tivemos como premissa que todos eles estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem

dessas crianças e jovens. Portanto, estão sujeitos a manifestar representações sobre o mesmo contexto.

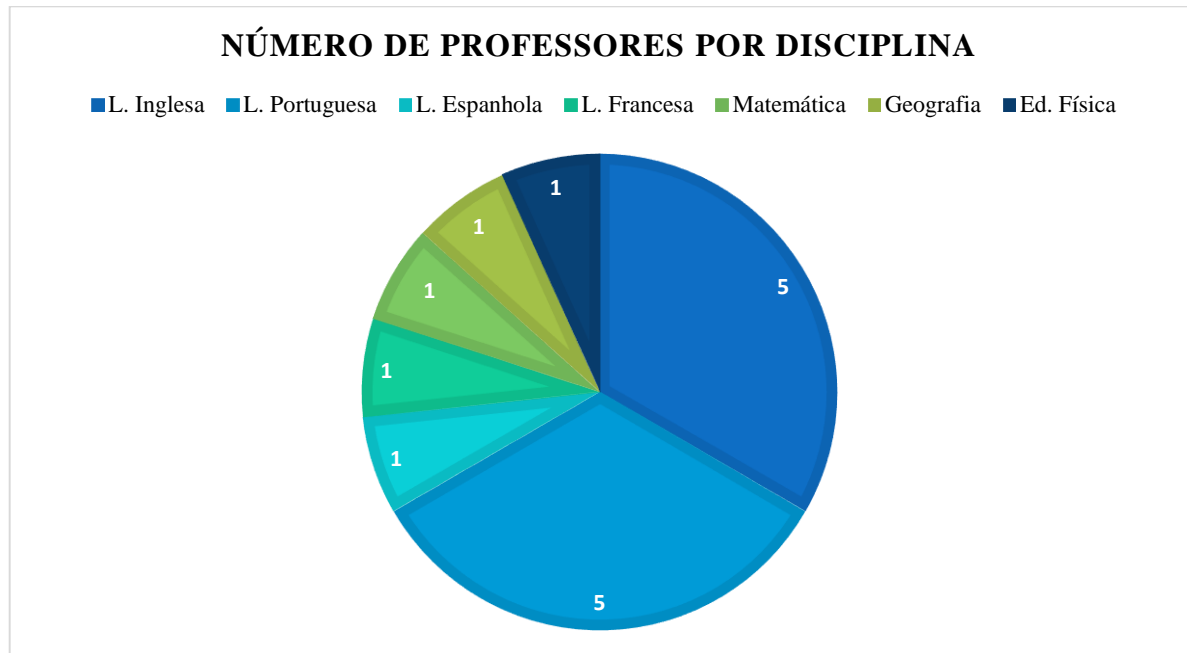
3.3.1 Os participantes da pesquisa

No campo das representações sociais, segundo Jodelet (2009), falar de sujeito, [aqui chamamos de participante], é falar sobre pensamento, referir-se a processos de dimensões físicas e cognitivas. Processos estes que “tomam uma forma concreta em conteúdos representacionais expressos nos atos e nas palavras, nas formas de viver, nos discursos, nas trocas dialógicas, nas afiliações e nos conflitos” (JODELET, 2009, p. 705). Desta forma, falarmos dos participantes desta pesquisa é reconhecer que eles têm voz ativa e crítica, com seu conjunto de representações de modo individual e dentro do coletivo da comunidade escolar.

Esta pesquisa é composta por 16 atores, profissionais de ensino, de diferentes áreas do conhecimento, que lecionam para o ensino fundamental e ou ensino médio.

Não houve critério de seleção para os participantes. Durante a visita na escola esta pesquisadora se pronunciou, apresentou a pesquisa e os professores interessados e disponíveis em participam se voluntariaram. Desse modo, as disciplinas por professores apresentadas a seguir é consequência da participação voluntária de cada um.

No gráfico a seguir detalhamos a quantidade de professores e suas respectivas disciplinas.

Figura 2 - Número de professores por disciplina

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Como podemos observar na **Figura 2**, participaram desta pesquisa professores de oito disciplinas. As disciplinas com maior número de professores são de Língua Inglesa, com cinco, Língua Portuguesa com cinco; Língua Espanhola, Língua Francesa, Matemática, Geografia, História e Educação Física com um professor para cada uma delas. Portanto, no total são sete professores de língua estrangeira e nove de disciplinas diversas, ensinadas em língua portuguesa.

No quadro a seguir, apresentamos os dados gerais referentes às perguntas 1 a 5 do questionário. Essas perguntas foram destinadas a conhecer o perfil dos participantes da pesquisa.

Quadro 2 - Dados gerais do perfil dos participantes da pesquisa

Dados gerais do perfil dos participantes da pesquisa	
Quantidade de professores pesquisados	16
Apuração da quantidade de homens e mulheres	Homens: 4 (25%)
	Mulheres: 12 (75%)
	De 27 a 40 anos: 7 (44%)

Faixa etária	De 41 a 58 anos: 9 (56%)
Tempo de serviço	De 4 meses a 7 anos: 6 (37%)
	De 15 anos a 35 anos: 10 (63%)
Professores com fluência ou não em outro idioma	Falam somente língua portuguesa: 7 (41%)
	Falam língua inglesa: 6 (35%)
	Falam língua espanhola: 2 (12%)
	Falam língua francesa: 2 (12%)
Professores que lecionaram ou não para aprendentes imigrantes	Sim, lecionaram: 4 (25%)
	Não, não lecionaram: 12 (75%)

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Como apresentado no **Quadro 2**, 16 professores responderam ao questionário. Dentre eles, foram quatro homens e 12 mulheres, na faixa etária de 27 a 58 anos, com tempo de serviço entre quatro meses a 35 anos. Dessa forma, obtivemos respostas de professores que recém iniciaram seu trabalho na escola pública e professores com copioso tempo de serviço. Conseqüentemente, a faixa etária dos professores pesquisados também é diversificada, entre 27 a 58 anos.

Em relação aos professores que falam línguas, nove deles responderam ser fluentes em um ou mais idiomas; em sua maioria, são os professores de língua estrangeira. Outro dado que coletamos informa se o professor já lecionou ou não para algum estrangeiro. A maioria, 12 deles, não tiveram aprendente imigrante em sua sala de aula ainda, já os outros quatro professores tiveram, em algum momento de sua carreira, a experiência de lecionar para esse público.

Entendemos que, independentemente, todos estão envolvidos no processo de acolhimento e de ensino-aprendizagem dessas crianças, portanto estão sujeitos a expressarem representações sobre pessoas imigrantes, tenham eles experiência com esse público ou não.

3.4 A ética na pesquisa qualitativa

A ética, um braço da filosofia, consiste em um conjunto de valores morais que guia o papel do ser humano atuante na sociedade e em normas e condutas consideradas certas ou

erradas por determinados grupos. Para Costa e Costa (2001, p. 7) ética, na pesquisa, “é saber utilizar os dados e as informações com rigor moral e com respeito às suas fontes”. Isto quer dizer que sendo a fonte da pesquisa pessoas ou não, é necessário agir com respeito.

A formulação dos códigos de ética, de acordo com Flick (2009), busca regularizar a relação dos pesquisadores com as pessoas ou locais pesquisados. A exigência é que a pesquisa seja baseada no consentimento informado, isso quer dizer que com base nas informações fornecidas pelos pesquisadores, os participantes decidem e concordam em participar ou não. Com relação aos princípios da ética na pesquisa, os pesquisadores devem evitar causar qualquer dano aos seus participantes durante todo o processo em virtude de seus interesses e necessidades.

Assim, com o objetivo de realizar uma pesquisa ética e com respeito para com os participantes, tivemos como preceito a Resolução nº 510/2016, que dispõe sobre normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados obtidos com seres humanos e que considera a ética neste âmbito de pesquisa. A ética implica o respeito pela dignidade humana e proteção devida aos participantes; e o agir ético do pesquisador demanda a ou uma ação consciente e livre do participante.

Durante a coleta de dados, seguimos, então, as normas éticas da Resolução nº 510/2016, e utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com informações sobre a pesquisa, proteção e preservação da identidade do participante contra qualquer espécie de dano, o benefício de sua participação nesta pesquisa, liberdade para desistir a qualquer momento de dela participar, esclarecimentos de dúvidas ou receios, bem como os dados para contato com a pesquisadora. Cada participante recebeu uma via do Termo de Consentimento, assinado pela pesquisadora que recolheu uma via assinada pelo participante.

A respeito do termo de consentimento, Gibbs (2009, p. 23) esclarece 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.

Seguimos também esses procedimentos abordados pelo autor com o Termo de Consentimento, incluindo a possibilidade do participante optar pela desistência da pesquisa em qualquer momento e sem qualquer dano ou prejuízo.

Bogdan e Biklen (1994, p. 77) apresentam quatro princípios éticos necessários à pesquisa: 1 - as identidades dos participantes e o material escrito devem permanecer no anonimato; 2 - o investigador deve ser honesto com os participantes e não gravar conversas ou imagens às escondidas. Ademais, tratar os participantes respeitosamente de modo a obter sua cooperação na investigação; 3 - o investigador deve ser claro e explícito com todos sobre os termos do acordo de autorização para efetuar o estudo; 4 - ser autêntico quando escrever os resultados, não distorcer dados e resultados.

Tendo esses preceitos apresentados como base, esta pesquisa qualitativa seguiu, eticamente e respeitosamente, com seus participantes. Todos atuaram como voluntários e receberam a sua via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido estando isentos de qualquer dano ou prejuízo em decorrência de possível desistência. Todos os dados coletados foram utilizados somente para a realização deste estudo e, para preservar a identidade dos professores pesquisados, seus nomes foram substituídos por “Prof.” e um número de 1 a 16, ou seja, Prof.1, Prof.2 e assim por diante.

3.5 Instrumentos de coleta de dados: *Questionário*

A coleta de dados é um dos momentos importantes da pesquisa, pois requer a atenção e o cuidado do pesquisador para com os participantes e suas opiniões. E, também, é uma etapa da pesquisa em que as informações coletadas serão posteriormente analisadas.

Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 83) alertam que nessa fase

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.

Por isso o pesquisador deve ter rigoroso controle ao aplicar seu instrumento de coleta de dados, para que, ao final, estes dados, estejam na direção desejada, conforme as autoras.

A fim de obter os dados desejados para este estudo, o questionário foi o instrumento de coleta mais apropriado para nosso contexto, pois possibilitou alcançar maior número de voluntários e, conseqüentemente, de depoimentos.

Nas pesquisas de abordagem qualitativa, o questionário se destaca como um dos instrumentos ou técnicas de pesquisa mais importantes, pois ajuda a desvendar fenômenos e fatos (OLIVEIRA, 2013).

Paduá (2010) explica que, a princípio, a elaboração dos questionários era construída a partir de perguntas fechadas, porém a autora reconhece a possibilidade de inserir perguntas abertas, caso seja do interesse do pesquisador, visto que as perguntas abertas contribuem para respostas mais pessoais e espontâneas sobre o informante, e esses dados são importantes para uma análise qualitativa.

Por esse viés, Rampazzo (2002) define que este é um instrumento de coleta de dados que deve ser respondido por escrito, com ou sem o entrevistador. Os questionários, com perguntas abertas, permitem ao informante responder livremente, emitindo opiniões e utilizando sua linguagem própria. No entanto, as perguntas fechadas são aquelas com respostas limitadas com apenas sim ou não. E as perguntas de múltipla escolha são perguntas fechadas, porém apresentam uma série de escolhas para possíveis respostas.

Escolhemos trabalhar com o questionário aberto por possibilitar maior abrangência e espontaneidade da opinião dos professores. Elaboramos o total de 12 perguntas. As perguntas de 1 a 5 foram direcionadas para conhecer o perfil dos participantes da pesquisa. Já as de numeração 6 a 12 tiveram o intuito de captar as representações sociais dos professores sobre a temática maior da inserção de crianças e jovens imigrantes na escola pública.

No total foram interrogados 16 professores, de diferentes disciplinas, que lecionaram ou não para aprendentes imigrantes do ensino fundamental ou médio. Não houve critérios específicos de escolha, a participação foi livre e voluntária da parte dos interessados. Desse modo, não houve predeterminação na escolha dos professores interrogados. A entrevistadora se deslocou até as unidades de ensino, em dias alternados, e lá, se dirigiu à sala dos professores. A abordagem ocorreu com os professores que ali estavam e se consistiu na apresentação da pesquisadora e da pesquisa e, também, sobre a importância da participação deles. O professor ali presente, caso aceitasse participar de forma voluntária, era imediatamente entregue o questionário.

Devido às suas funções na escola, nem todas os profissionais abordados aceitaram participar. Alguns questionários foram respondidos com mais empenho que outros. No entanto, foi bastante gratificante tanto a participação dos que aceitaram participar quanto a disposição em contribuir para dar vida a esta pesquisa.

Vale ressaltar quatro vantagens no uso do questionário apostadas 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.

Podemos dizer que usufruímos das quatro vantagens citadas pelos autores. Como nosso questionário não era longo, os professores puderam respondê-lo sem ocupar muito do seu tempo, no intervalo da aula. Desde o início foi sublinhado o caráter sigiloso dos depoimentos. Obtivemos retorno de todos os questionários aplicados, visto que foram aplicados e recolhidos no mesmo turno, uma escola no período da manhã e outra no período da tarde. Por fim, com a padronização das perguntas, foi possível identificar, com facilidade, as categorias existentes.

Temos como base, neste estudo, as ideias de Oliveira (2013) sobre as possibilidades da utilização do questionário para a coleta de dados. Sendo estas, segundo o autor:

o questionário pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador(a) deseja registrar para entender os objetivos de seu estudo. Em regra geral, os questionários têm como principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais. (OLIVEIRA, 2013, p. 83).

Dessa forma, assim como elucidado pelo autor, compreende-se que as representações sociais também podem ser obtidas com o uso do questionário, mas isto dependerá da condução das perguntas.

A fim de ilustrar como conduzimos nosso questionário aplicado aos professores, no quadro a seguir exemplificamos, resumidamente, o objetivo extraído de cada pergunta.

Quadro 3 - Objetivo de cada pergunta do questionário aplicado

Identificação da pergunta	Objetivo da pergunta. Saber sobre:
Pergunta 1	Idade e local de nascimento.
Pergunta 2	Gênero.
Pergunta 3	Segmento que leciona (Ensino Fundamental ou Médio) e a disciplina.
Pergunta 4	Tempo de serviço como docente.
Pergunta 5	Se fala com fluência alguma língua estrangeira e quais.
Pergunta 6	A opinião do entrevistado sobre o fluxo migratório no que diz respeito à inserção de crianças e jovens nas escolas do Distrito Federal.
Pergunta 7	Como o professor avalia o ingresso/matriculação de alunos imigrantes.
Pergunta 8	Se o entrevistado já lecionou para algum aprendente imigrante. Se não, como imagina que seria e quais estratégias utilizaria em sala de aula para que o estudante estrangeiro compreendesse o conteúdo. Se sim, relatar essa experiência; como era realizada a avaliação de rendimento e se era notável a interação entre alunos brasileiros e estrangeiros.
Pergunta 9	Se houve alguma alteração institucional para o acolhimento desse estudante.
Pergunta 10	Estratégias que o professor utilizava para estabelecer a comunicação e a compreensão com a criança estrangeira.
Pergunta 11	Se o entrevistado acredita que a nacionalidade, cor, etnia ou língua materna do aprendente imigrante pode ser um fator de discriminação ou aceitação na comunidade escolar.
Pergunta 12	Saber quais medidas e procedimentos, se adotados pela escola ou SEEDF, podem contribuir para auxiliar o professor em seu trabalho no processo de ensino e aprendizagem para alunos imigrantes com pouca ou nenhuma proficiência em língua portuguesa.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Foi possível constatar, a partir das informações expostas no **Quadro 3**, que de modo geral, tivemos a intenção de identificar se o professor teve ou não experiência com algum(a) imigrante em sala de aula, como ele acredita ser o ensino para esse público, se houve medidas institucionais para o acolhimento desse imigrante e, também, sua opinião quanto às medidas facilitadoras para o seu trabalho, visando o processo de ensino e aprendizagem de seu aprendente, de acordo com as perguntas de 6 a 12. Para as 5 primeiras perguntas, por serem mais específicas, o intuito foi observar se o tempo de serviço, idade, local de nascimento e gênero dos participantes seriam fatores influenciadores nas respostas. Já para a quinta pergunta,

a intenção foi para saber ao longo das perguntas se o conhecimento de outra língua foi importante para estabelecer comunicação com o aprendente imigrante. O questionário pode ser consultado na íntegra, na seção **Anexos**.

Em resumo, nossa escolha pelo questionário ocorreu por este instrumento permitir abranger 16 participantes, por ser uma ferramenta que permite aos professores se expressarem livremente, sem a presença da pesquisadora e sem necessitarem disponibilizar muito tempo durante seu trabalho na escola. Consideramos válidas as mensagens coletadas por meio do questionário, pois identificamos expressas as representações sociais construídas e compartilhadas entre os membros dessa comunidade, especificamente.

3.6 Procedimentos para análise de dados

A análise de dados ou de conteúdo é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 1977, p. 9). Em outras palavras, a análise de dados se encarrega de averiguar informações constantes de um documento, se configurando em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, sejam orais ou escritas (SEVERINO, 2016).

A análise de dados possui três finalidades de acordo com 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 da qual faz parte.

Além disso, de acordo com o autor, a análise pode abranger as seguintes fases: análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Nas definições de Chizzotti (2006, 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.

Em termos gerais, a análise do conteúdo relaciona estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados. “Articula a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção da mensagem” (MINAYO, 1993, p. 203).

Segundo Franco (2005) a mensagem, oral ou escrita, expressa um significado e um sentido, este é portanto, o ponto de partida da Análise de Conteúdo.

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 (FRANCO, 2005, p. 15).

Compreende-se dos autores apresentados que a análise do conteúdo está intimamente ligada ao conteúdo da mensagem emitida pelo entrevistado, seja ela sob a forma escrita ou não e, dessa mensagem, o significado contido por meio dela. Os dados serão analisados sob o olhar da Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (2015), juntamente com outros autores e documentos pertinentes às representações manifestadas.

Desta forma as Representações que foram tratadas no Capítulo 2 deste trabalho, são frutos da coleta de dados e estudo sobre o tema abordado, se fazendo, assim, uma análise documental cognitiva, se formulando categorizações que serão trabalhadas no próximo capítulo deste trabalho.

Segundo Moscovici (2015, p. 63), “categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele.”. Ou seja, damos valor positivo ou negativo àquilo que categorizamos.

Nesse sentido, para Franco (2005, p. 57) a categorização é o ponto crucial da análise de conteúdo pois, “parte de uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

Em complemento ao citado pela autora, Bardin (1977, p. 117) acrescenta que, “as categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.”. Sendo este ato de classificar, agrupar e generalizar.

A este respeito, o autor discorre que a categorização pode seguir o critério semântico, ou seja, categorias temáticas. O primeiro objetivo da categorização é fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados colhidos. Isso implica que,

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, 1977, p. 119).

Bardin nos possibilita compreender a importância da inferência da análise de conteúdo. Para que possamos entender melhor, inferência é a indução ou conclusão de uma análise. Nesta dissertação a indução é focada nas Representações Sociais dos professores sobre o ingresso de aprendentes imigrantes em escolas públicas do Distrito Federal e, a partir dos dados coletados e analisados, foram feitas as suas categorizações.

Para viabilizar a análise do conteúdo, todas os depoimentos foram mantidas conforme constam no questionário. Após reunir todos os questionários respondidos, foram feitas leituras cuidadosas, para se ter uma ideia geral e, posteriormente, das diversas opiniões. A partir disso, os questionários foram separados por grupos de disciplinas a fim de esquematizar a análise e nomeá-los.

Com as respostas obtidas, percebemos quatro categorias principais, porém, dentro de cada uma, havia representações com visões diferentes sobre o mesmo assunto. As categorias temáticas são representações sobre:

- Categoria 1: Inserção de crianças e jovens imigrantes na escola pública;
- Categoria 2: A experiência de ensinar para aprendentes imigrantes;
- Categoria 3: Atividades facilitadoras para ensino-aprendizagem desse público;
- Categoria 4: Preconceito e discriminação.

As categorias foram formuladas a partir do agrupamento do assunto abordado e da relação com as perguntas formuladas. No próximo capítulo trabalharemos com as categorias aqui apresentadas e com autores pertinentes para o assunto em questão.

No capítulo seguinte discutiremos os dados obtidos e cada uma das quatro categorias elencadas a partir das respostas dos questionários.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Síntese do capítulo

Neste capítulo nos dedicamos a apresentar e analisar os dados obtidos por meio de questionário aplicado. Os participantes são 16 professores de diferentes disciplinas que trabalham na rede pública de ensino básico, na região administrativa de Taguatinga, no Distrito Federal.

A partir da análise dos dados obtidos, neste capítulo apresentamos quatro categorias e um tópico de sugestões sobre a necessidade de políticas públicas para o acolhimento de aprendentes imigrantes.

A análise foi organizada com quatro categorias que consistiam no conjunto de respostas de determinadas perguntas do questionário aplicado. A categoria foi elaborada com os depoimentos e com os assuntos pertinentes da fundamentação teórica. Dentro de cada categoria trabalhamos uma ou mais perguntas do questionário, a partir das respostas fornecidas fomos identificando as representações presentes e separando por blocos, por assim dizer. Desse modo, cada categoria teve sua quantidade de representações. Para sistematizar, intitulamos as representações e apresentamos/justificamos as ideias dos professores segundo cada título.

O objetivo foi investigar e analisar as representações sociais desses professores sobre a inserção de imigrantes no ambiente escolar e suas implicações e, com isso, apontar as lacunas e as possíveis soluções desses problemas para que possam, na urgência que estão postos, serem resolvidos pelas autoridades competentes. No nosso entendimento, grande parte das soluções estaria como dito, na implantação de políticas pública que atendessem às demandas dessa população.

4.2 Apresentação das categorias a serem analisadas

Iniciamos este tópico retomando algumas informações apresentadas nos capítulos anteriores, decidimos que o público a ser entrevistado nesta pesquisa não seria composto somente por professores de Língua Portuguesa, pois, inferimos que, independente da disciplina lecionada, todos os profissionais estão sujeitos a manifestar suas representações sobre a temática deste estudo. Dessa forma, compreendemos que o aprendizado da língua é

fundamental para a interação e o rendimento do aprendente imigrante no ambiente escolar e social, mas como é também a língua de escolarização, todos os professores estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, com suas respectivas disciplinas.

Com os estudos de Moscovici (2015), discutidos no Capítulo 2, compreendemos que as representações sociais são processos de convencionalização e categorização de objetos, pessoas, culturas, situações desconhecidas, a fim de compreendê-las e torná-las conhecidas em nosso sistema de padrões pré-estabelecidos pela sociedade em que vivemos.

Ao pesquisarmos as representações de um grupo de professores, de diferentes disciplinas, concordamos com o autor quando ele diz que “todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representação” (MOSCOVICI, 2015, p. 40).

De maneira complementar a essa ideia de Moscovici, Jodelet (2001) assinala que as funções e a dinâmica das representações estão na formação da expressão de grupos ou indivíduos que forjam e dão uma definição específica ao objeto por eles representado. “Estas definições partilhadas pelos membros de um mesmo grupo constroem uma visão consensual da realidade para esse grupo” (JODELET, 2001, p. 21). E é nessa visão consensual da realidade para um grupo, como abordado pela autora, que discorreremos, mais adiante, sobre as categorias elencadas nesta análise.

Essas representações expressas por indivíduos ou grupos, nas palavras de Moscovici (2015, p. 54), têm a “finalidade de tornar familiar algo não familiar.”. Isso implica dizer que, ao realizarmos esse processo, estamos classificando e categorizando alguém ou alguma coisa. Nesse caso, a neutralidade é proibida, pois o objeto ou o ser devem possuir um valor positivo ou negativo, bem como possuir um lugar numa escala hierárquica (MOSCOVICI, 2015).

Por conter esse valor positivo ou negativo, a construção e manifestação de alguma representação com relação ao outro e sua cultura pode ser estereotipada e, se negativa, pode gerar preconceito e discriminação, a depender do indivíduo e da cultura em que se encontra.

Tendo em vista que crianças e jovens imigrantes, quando inseridas no ambiente escolar brasileiro se confrontam com culturas e costumes diferentes dos seus, assim também acontece com professores, agentes escolares e alunos brasileiros. É notável que a cultura desses novos integrantes na comunidade escolar é minoria.

Diante disso, de acordo com Barbosa (2017, p. 105), as categorias e representações “são conceitos que podem ser revisitados com a finalidade de evitar a (re)produção de estereótipos

e discriminação de alguns grupos considerados inferiores aos olhos daqueles que já se encontram estabelecido” pois, de acordo com a autora, essas atitudes prejudicam o processo de acolhimento para esse público.

Em complemento a isto posto, a análise apresentada a seguir foi pautada nos pressupostos teóricos apresentados e discutidos nos capítulos anteriores e na análise do conteúdo, conforme Bardin (1997) e Franco (2005), descrito na seção 3.6 do Capítulo 3.

A partir dos dados coletados, foram elencadas quatro categorias temáticas que expressam as representações predominantes entre os professores pesquisados sobre o ingresso de aprendentes imigrantes nas escolas. As categorias temáticas são:

Categoria 1: Inserção de crianças e jovens imigrantes na escola pública;

Categoria 2: A experiência de ensinar para aprendentes imigrantes;

Categoria 3: Atividades facilitadoras para ensino-aprendizagem desse público;

Categoria 4: Preconceito e discriminação.

As quatro categorias acima mencionadas, oferecem dados importantes para respondermos a primeira pergunta de pesquisa, que é:

- Quais são as representações sociais dos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal sobre o ingresso escolar de imigrantes?

Além das categorias mencionadas, outro dado discutido, ao final deste capítulo, se refere às “Indicações de Soluções” referente à opinião de respostas apontadas pelos professores para auxiliá-los no acolhimento de crianças e jovens imigrantes matriculadas nas escolas. Estes depoimentos darão subsídios para respondermos a segunda pergunta de pesquisa, exposta abaixo:

- Na visão dos participantes da pesquisa, que ações e medidas, se implementadas, poderão auxiliar o trabalho dos professores no processo do acolhimento e de ensino-aprendizagem de aprendentes imigrantes?

Ambas perguntas de pesquisa serão retomadas nas Considerações Finais. A seguir, iniciamos com a discussão da primeira categoria e suas representações.

4.3 Categoria 1: Inserção de crianças e jovens imigrantes nas escolas

Nesta categoria analisamos as representações dos professores acerca da inserção de crianças e jovens imigrantes no ambiente escolar.

As representações manifestadas sobre esta categoria possibilitam conhecer a visão de alguns profissionais de ensino que estão vivenciando o crescente número de matrículas de imigrantes nas escolas públicas do DF. Essas informações são importantes porque poderão conduzir ações futuras que refletirão, de modo positivo, na atuação dos professores no processo de acolhimento desses aprendentes.

Os depoimentos apresentados, neste subtópico, foram extraídos da questão 6 do Questionário, Apêndice B, e transcritos com fidedignidade aos originais de cada participante. Apresentamos, a seguir, a pergunta número 6, pertencente ao questionário aplicado.

- *6. Desde 2010, o fluxo migratório no Brasil ganhou mais força. No que diz respeito à inserção dessas crianças e jovens nas escolas qual sua opinião sobre esse contínuo movimento social no DF?*

Dos 16 professores que responderam a essa pergunta, apenas dois disseram que não tiveram experiência com o acolhimento de imigrantes e não deram qualquer opinião sobre a pergunta elaborada. Por esta razão, serão suprimidos aqui.

A partir da leitura dos dados obtidos foram identificadas três representações que integram esta categoria, conforme expomos a seguir:

1. A inserção como aspecto positivo;
2. As escolas não estão preparadas;
3. Necessidade de formação continuada para o professor e direcionada para esse público.

Essas três representações significam que no conjunto de respostas, esses assuntos foram mais evidentes para a pergunta em questão. Ou seja, para a categoria Inserção de crianças e

jovens imigrantes nas escolas, as três representações elencadas são as que se destacaram nos depoimentos dos professores.

A seguir discutiremos cada representação identificada.

1ª Representação: A inserção de imigrantes nas escolas como um aspecto positivo

Em conformidade com as falas dos 16 professores pesquisados, constatamos quatro deles com representação positiva acerca da inserção de crianças e jovens imigrantes nas escolas do DF, os outros professores responderam com outras representações sobre essa mesma questão. Dessa forma, os outros depoimentos estão elencados nas próximas representações.

Foi escolhido o termo “positivo” por expressar a síntese dessa representação conforme o Prof.5 citou. É uma representação de fator positivo porque especificamente e espontaneamente para esses quatro professores, a inserção desses aprendentes agrega culturalmente e, proporciona interação e troca de conhecimentos com os colegas de sala de aula.

Entendemos que os quatro excertos seguintes compõem a primeira representação desta categoria, conforme será possível visualizar a seguir.

Prof.4: “Considero **essa inserção de grande importância para o aprendizado de outras culturas.**”.

Prof.5: “**Positivo.** As crianças têm oportunidade de **interagir com crianças de diferentes etnias.** O **enriquecimento cultural é muito grande.** Além da possibilidade de ajudar pessoas que fizeram a migração por necessidade.”.

Prof.13: “**Eu acredito e sou a favor do acolhimento.** Isso é muito importante e **todos têm direito à educação e socialização.**”.

Prof.6: “**Um desafio sadio** que a SEEDF tem condições de atender e superar as dificuldades.”.

Fica evidente, nas respostas dos Prof.4 e Prof.5, o aspecto educativo como um elemento positivo, que proporcionará enriquecimento para a comunidade escolar por meio de interação e trocas culturais. Esse aspecto positivo, advindo do elemento cultural, é revelado por meio de escolhas lexicais do Prof.4, “aprendizado de outras culturas”, e do Prof.5, “interagir com crianças de diferentes culturas”. Os apontamentos feitos por esses professores nos remetem ao conceito de interculturalidade, abordado por Barbosa (2017, p. 105), que o representa como

“uma forma de mediação cultural da qual todos os agentes envolvidos na aprendizagem participam e, ao mesmo tempo, refletem sobre sua cultura de origem e os aspectos da nova cultura.”. Compreendemos, com isto, que é comum refletirmos sobre a nossa cultura quando nos deparamos com a cultura de outra pessoa, pois, entre culturas, um mesmo gesto pode significar coisas distintas.

Inferimos que ter em vista a interculturalidade no processo de ensino, como apresentado pela autora, pode facilitar o acolhimento do aprendente imigrante, por considerar suas origens culturais de forma integradora.

Nesse aspecto, para o Prof.13, o acolhimento é importante por também proporcionar a socialização. Fornecer acolhimento para um aprendente imigrante possibilita adaptação escolar mais confortável, pois visa o respeito e valorização cultural do outro no novo ambiente.

Já o Prof.6, colocou a situação com um desafio, embora positivo. Podemos entender essa inserção como desafio por não haver políticas públicas institucionalizadas para esta finalidade, porém algo possível e benéfico para os aprendentes imigrantes e para a comunidade escolar.

Concluimos, a partir dos quatro excertos apresentados, que ter um imigrante na escola, mesmo sendo desafiador, é enriquecedor, pois contribui para que os alunos interajam entre eles, troquem experiências e adquiram novos conhecimentos sobre outra cultura.

2ª Representação: As escolas não estão preparadas

A segunda representação, predominante destacada nos relatos, discorre sobre o que os professores pensam a respeito do preparo das escolas para a inserção de pessoas imigrantes.

Prof.3: “É preciso instituir políticas públicas para ajudar essas pessoas, e a tendência é esse fluxo migratório aumentar cada dia mais, devido a problemas (conflitos) religiosos, étnicos, econômicos...”

Prof.11: “As escolas do DF não estão preparadas para acolher esses alunos. Até mesmo os órgãos regulares da SEEDF não sabem como lidar com os imigrantes e como acolhê-los apropriadamente.”

Prof.12: “Penso que a secretaria de educação não está de forma objetiva pensando nessas questões práticas.”

Prof.8: “As escolas públicas não estão completamente preparadas para a inserção desses alunos.”

Prof.2: “Como um evento recente **tal movimento não foi recepcionado como deveria nas escolas**. Boa parte das crianças encontram **barreiras** que vão além da língua portuguesa.”.

Podemos notar que os professores estão convictos sobre o despreparo das escolas para o acolhimento e inserção de imigrantes. Esta é uma representação generalizada negativa, em conformidade com a teoria de Moscovici (2015), porém esses professores não exemplificam em quais particularidades do processo de inserção as escolas não estão preparadas.

Em contrapartida, compreendemos, com o depoimento do Prof.15, que há a mesma representação de despreparo das escolas, porém ele sugere ações alternativas, que podem melhorar o processo de inserção de imigrantes nas escolas, como vemos a seguir nos elementos destacados em seu discurso.

Prof.15: “Em minha opinião, a relação do fluxo migratório com a inserção das crianças e jovens migrantes nas escolas no DF realça alguns elementos. Primeiro, concerne o fato de saber interpretar o histórico escolar dessas crianças, caso já tenham feito anos de estudo em seu contexto de origem. **Essa interpretação é relevante para inseri-los no ano adequado**. Geralmente, esse **histórico é em sua língua materna e requer a atuação de um profissional de ensino de línguas**, o qual nem sempre está presente nas escolas. Segundo, vejo a necessidade de repensar a **criação de uma coordenação que possa identificar e fornecer um atendimento específico a essas crianças e jovens migrantes e para seus pais, sobretudo no que concerne à aprendizagem do português**. Da mesma forma, **fornecer aos professores orientações sobre como proceder com essas crianças e jovens migrantes, sobretudo na questão da avaliação até que estejam adaptadas**. Também, vejo uma necessidade de **trabalhar o acolhimento dessas crianças e jovens pelos colegas de classe**.”.

Observamos que o Prof.15 indicou situações até então não atribuídas pelos outros participantes, tais como a do imigrante estar sujeito a ser matriculado em uma série escolar diferente da sua de origem; além da necessidade de os professores receberem orientações para atuarem nesse contexto.

Consideramos pertinente destacar, deste fragmento, a visão do Prof.15 sobre “trabalhar o acolhimento dessas crianças e jovens pelos colegas de classe” pois, para que isto aconteça, faz-se necessário trabalhar com o aspecto intercultural existente na sala de aula, com suporte nos preceitos da interculturalidade, como já discutidos anteriormente.

Outra necessidade, assinalada pelo Prof.15, foi a de trabalhar o ensino de português com os aprendentes e seus pais, caso tenham baixa ou nenhuma proficiência em língua portuguesa.

Entendemos que inúmeros aprendentes imigrantes chegam à escola sem nenhum conhecimento de nossa língua e de nossa cultura, que, independente da série que ele for matriculado, seu rendimento estará comprometido por essa barreira linguística existir. Além disso, “seus referentes culturais no início da escola básica [serem] também outros” (GOUVEIA; SOLLA, 2004, p. 20). Esse olhar de Gouveia e Solla sobre os referentes culturais serem outros, é importante, visto que, para o ensino e acolhimento da pessoa imigrante, esses aspectos se sobressaem.

Com relação à apresentação dessa última observação do Prof.15, no primeiro capítulo desta dissertação relatamos, brevemente, a experiência desta pesquisadora, como professora voluntária de língua portuguesa, por quase três meses, para uma aprendente colombiana recém-matriculada em uma escola pública de ensino fundamental, na região administrativa de Taguatinga, no DF. A monitoria era realizada no contra turno e, algumas vezes, sua mãe a acompanhava. Em uma das aulas, esta pesquisadora convidou a mãe da aprendente para participar das aulas pois, em conversas que tiveram, seu interesse em aprender o português era por ele possibilitar a ela se socializar, além de, com ele, poder ajudar a filha nas tarefas escolares.

Recontamos esta experiência para reforçar que a inclusão do ensino de português para os pais, que não são proficientes na língua, é igualmente importante, principalmente se pensarmos que eles precisam trabalhar e interagir na sociedade como um todo. Essa inclusão pode ser feita com cursos gratuitos de língua portuguesa oferecidos pelo governo do DF ou até mesmo pelas escolas que tenha como foco as necessidades dessa população.

Em síntese, obtivemos com esta representação a informação de que é necessário instituir políticas públicas que preparem os professores, e outros membros da comunidade escolar, para terem conhecimento necessário para realizar o acolhimento de crianças e jovens imigrantes neste novo ambiente.

3ª Representação: Formação de professores

A representação que abordaremos aqui está relacionada à representação anterior por entendemos que, para a escola estar pronta para atender aprendentes imigrantes, o professor

precisa ter formação específica, e é fundamental instituir políticas públicas que garanta a sua capacitação e outros agentes escolares para realizar o acolhimento dessas pessoas nas escolas.

No depoimento anterior, dentre as observações feitas pelo Prof.15, em uma delas ele apresentou a necessidade de “fornecer aos professores orientações sobre como proceder com essas crianças e jovens”. Apesar de usar o léxico “orientações”, acreditamos ser necessária uma formação específica para o acolhimento compreendidas todas as suas especificidades no processo da inserção escolar que envolve o imigrante.

Outro entrevistado que mencionou a primordialidade da formação do professor foi o Prof.14, embora ele acredite que essa formação precisa ser estendida para os outros agentes escolares, conforme seu excerto a seguir:

Prof.14: “As autoridades ainda não se deram conta da necessidade de **preparo do aparato educacional, tanto das escolas quanto dos agentes do processo educativo, tais como professores e demais membros da comunidade escolar**. Não há iniciativas concretas para esse acolhimento. Vejo a inserção no currículo da **disciplina PLAC como fundamental** para começarmos a pensar em acolhimento e inclusão.”.

A respeito desse assunto, de acordo com Almeida Filho (2011a, p. 12), “formar professores é uma tarefa possível, embora delicada e demorada, e se materializa mediante reflexão sistemáticateoricamente informada que pode gerar mudanças na direção desejada.”.

A partir desta afirmação podemos acrescentar que formar professores para atender o público imigrante requer estar sensível a sua própria cultura e à cultura de seu aprendente, porque segundo Cabete (2000, p. 74), o professor está na situação de estabelecer ligação entre os “aprendentes e o saber cultural, que inclui a língua, os valores da comunidade, as formas de comportamento social, entre outros”.

Isto que Cabete cita também nos remete à necessidade de se formar professores com um olhar sensível quando o assunto for o acolhimento dos muitos imigrantes e refugiados que chegam ao Brasil, todos os dias, decorrente da situação pela qual deixaram seu país, e que trazem consigo uma bagagem cultural ampliada.

Sobre isso, Barbosa (2017, p. 107) alerta para a questão de que alguns aprendentes podem manifestar o “sentimento de recusa” para aprender o português, isso parte da premissa de que nem sempre o aprendente deseja ou escolhe aprender a língua do novo local de

residência. De acordo com a autora, este sentimento de recusa em aprender a língua do país acolhedor dialoga, de forma próxima, com o conceito de *língua de acolhimento*.

Deste modo, ensinar sob o conceito e perspectiva de *língua de acolhimento*, segundo Barbosa e São Bernardo (2017), pressupõe uma revisão sobre o papel do professor e sua formação pois, atuando nesse contexto, o professor 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 (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 436).

Em vista do que foi apresentado pelas autoras, concordamos com o Prof.14 quando ele sugere a inclusão curricular de Português Língua de Acolhimento (PLAc), por entendermos que esta disciplina possibilita, ao professor, subsídios para lidar com esses conflitos iniciais e amenizá-los. Compreendemos que o conceito de língua de acolhimento é importante para esse contexto desde que haja adaptações, visto que teve como foco adultos imigrantes, porém como essência tem o objetivo de integrar o imigrante ou refugiado na sociedade em que este se encontra.

Temos para este estudo o conceito de acolher, que segundo Barbosa e Ruano (2016, p. 325) “pressupõe dinâmicas que representem a inserção da pessoa acolhida em todos os aspectos das relações sociais, incluindo os materiais (assistência imediata, acesso à educação, à tradução de documentos, por exemplo”, visto que o ensino-aprendizagem da língua não é o aspecto principal nesse contexto.

Os costumes da nova sociedade, geralmente bastante diversos do seu, podem levar ao choque cultural e gerar conflitos internos e psicológicos. Para essas pessoas, estar no país de acolhimento pode ser uma situação de vulnerabilidade e com algumas barreiras a enfrentar, podendo ser uma delas a linguística. Desse modo, “além da língua [a ser ensinada], a partilha e compreensão de comportamentos, atividades, costumes e valores exigem um trabalho conjunto de ambas as partes, abrangendo os que chegam e os que acolhem.” (GROSSO, 2010, p. 70).

Em conformidade com a autora, compreendemos que é preciso trabalhar as questões culturais com os que chegam, os imigrantes, e com os que acolhem, os professores, em razão das diferenças culturais, de ensinar e de aprender de cada um. Assim sendo, os possíveis conflitos iniciais, decorrentes dessas diferenças, seriam amenizados.

Nesse sentido, Barbosa e Leurquin (2018) atentam para a situação de ensino-aprendizagem de crianças e jovens imigrantes em Brasília que, sendo inseridas em um ambiente escolar diferente dos seus, têm o dever de acompanhar o ritmo de ensino e aprendizagem dos demais alunos brasileiros, mesmo sem terem um curso paralelo de PLAc para auxiliá-los.

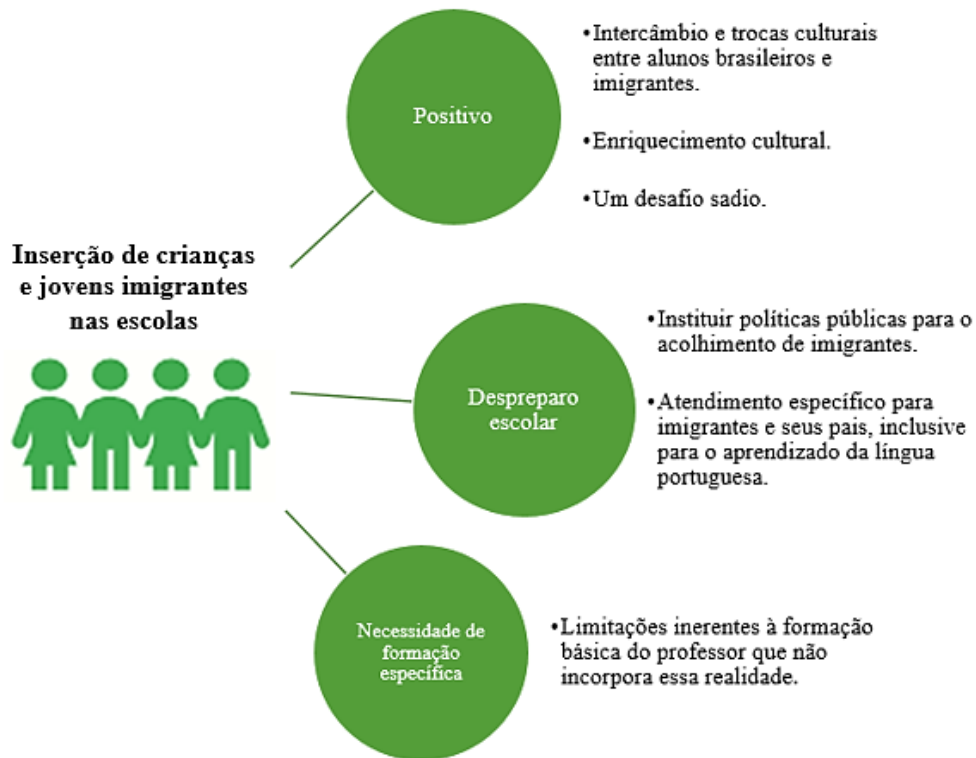
De acordo com Consolo e Porto (2011, p. 77),

o fracasso ou sucesso na aquisição de uma língua estrangeira se dá não somente pelas ideias que o aluno tem sobre a língua-alvo, mas também pela relação que o professor estabelece com os aprendizes, com o material didático e, principalmente, com a língua-alvo.

Assim como as autoras, acreditamos que a relação que o educador estabelece com seus aprendentes pode interferir tanto no interesse pela língua como no sucesso da sua aquisição pois o professor exerce papel fundamental como agente acolhedor no processo de inserção escolar e no de ensino-aprendizagem, de acordo com conceito de língua de acolhimento.

Em resumo, os dados obtidos e analisados nesta categoria, intitulada “Inserção de crianças e jovens imigrantes nas escolas”, indicaram três representações principais. A primeira delas é a de que os professores compreendem a inserção de imigrantes nas escolas como um fator positivo por favorecer o enriquecimento e as trocas culturais da comunidade escolar como um todo. A segunda representação é a de que, para os professores, as escolas ainda não estão preparadas para o acolhimento desse público, e por fim, a terceira representação está relacionada à necessidade de formação do professor para realizar o acolhimento desses aprendentes imigrantes nas escolas e, aliado a isso, a inserção da disciplina Português Língua de Acolhimento (PLAc).

Apresentamos a seguir, na **Figura 3**, uma síntese da Categoria 1.

Figura 3 - Síntese Categoria 1

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Como foi possível observar, dentro do temática “inserção de crianças e jovens imigrantes nas escolas”, foram definidas três representações sociais sobre o tema, juntamente com a significação de cada uma delas.

A seguir abordaremos a respeito da segunda categoria e as duas representações elencadas.

4.4 Categoria 2: A experiência de ensinar para aprendentes imigrantes

Nosso objetivo, ao analisar esta categoria, é identificar as representações dos professores sobre o significado de ensinar para aprendentes imigrantes. Os excertos desta categoria resultam da seguinte pergunta do questionário:

- 8.1.1 O(a) senhor(a) já lecionou para algum estudante imigrante? Se sua resposta for “Não”, como o (a) senhor (a) imagina que seria esta experiência?

A partir da leitura e análise dos dados, percebemos a manifestação de duas representações importantes sobre como seria a experiência de ensinar para esse público no contexto de escola pública. São elas:

1. Experiência boa e interessante;
2. Experiência difícil e desafiadora.

Identificamos olhares que indicaram ser uma experiência boa e interessante, ensinar para aprendentes imigrantes, por proporcionar trocas de saberes culturais, mas por outro lado, emergiram indicações de que essa seria uma experiência difícil e desafiadora se não souber a língua do aprendente ou ele não souber a nossa.

No assunto a seguir abordaremos mais sobre a primeira representação.

1ª Representação: Experiência boa e interessante

Nesta primeira representação, os depoimentos a seguir resultam da ideia de que ensinar para aprendentes imigrantes possibilitaria uma experiência positiva e enriquecedora. Alguns acreditam que é uma boa experiência por trazer novos saberes culturais para dentro da sala de aula.

Prof.16: “Creio que a experiência seria **ótima**, com várias possibilidades de **troca de saberes entre as culturas, comparação entre as línguas, hábitos, costumes, valores.**”.

Prof.7: “Seria uma experiência, no meu caso, **inusitada e rica** pois daria oportunidade de **trabalhar juntamente com professores de outras disciplinas**, adaptando a prática pedagógica à realidade concreta através de recursos como **tradutores, dicionários e textos adaptados.**”.

Prof.6: “**Interessante e motivadora.** Quando supervisora pedagógica, em um CEF, recebi estudantes imigrantes e **busquei ajuda na regional de ensino e no instituto de línguas.**”.

Prof.5: “**Agradável, mas complicada sem a ajuda de tradutores.**”.

Prof.15: “Como sou professora de francês, provavelmente, esse estudante iria para minha classe para aprender francês, mas não sei se essa seria uma opção, pois penso que seu interesse seria aprender português. Supondo que mesmo assim, ele se matriculasse no curso de

francês, creio que seria **uma experiência enriquecedora e desafiadora. Enriquecedora no sentido de poder não somente ensinar, mas aprender sobre a vida e cultura desse estudante migrante. Desafiadora, primeiro para fazê-lo sentir-se bem acolhido por todos o que exige sensibilidade por parte do professor e dos colegas. Segundo, porque a situação pode exigir um atendimento mais individualizado até que haja uma adaptação.**”.

Os depoimentos mostram que cada professor usou uma palavra específica para expressar positivamente como seria ensinar para alunos provenientes de outros países. No entanto, notamos um gradiente nos adjetivos escolhidos, que vai de ótimo, enriquecedor, a difícil e desafiador. Atribuímos a isso, à aproximação ou distanciamento que o professor sente diante da barreira linguística que poderá experienciar em sala de aula caso não haja auxílio de tradutores ou uso de dicionários.

Os discursos apresentados pelos Prof.16 e Prof.15 expressam que a experiência seria uma possibilidade de trocas e comparações culturais e isto seria bom. Por outro lado, outros professores observam a situação como um desafio que, por não saberem a língua do aprendente e suas aulas serem ministradas em português, necessitam de recursos auxiliares de tradução. O Prof.11 acredita que para o professor efetuar a inserção de imigrantes no ambiente escolar é necessário considerar que a cultura que ele possui é diferente.

Para os Prof.5 e Prof.7, o uso de tradutores durante o ensino é imprescindível. Essa ferramenta pode ser uma aliada na hora do ensino e facilitar na compreensão do conteúdo ministrado ou da atividade a ser executada em sala de aula, porém, sem esquecer a necessidade de a criança ter autonomia e fluência na língua.

Com as falas dos professores, observamos que há uma abertura positiva para o ingresso de integrantes estrangeiros nas escolas, independentemente dos desafios laborais de ensino que possam vir a enfrentar, seja pela falta de estrutura escolar, seja pela diferença cultural de seu aprendente ou de sua baixa ou nenhuma proficiência em português.

2ª Representação: Experiência difícil e desafiadora

Nesta representação foram apresentadas as respostas que mostram que ensinar para pessoas imigrantes na escola é dificultoso pelo professor não ter a competência em língua estrangeira e em detrimento da grande maioria de deslocados não falarem português, mesmo com conhecimento em outros idiomas que não os seus.

Prof.8: “**Difícil**, principalmente **se não souber a língua do estudante.**”.

Prof.9: “Seria uma experiência **desafiadora**, afinal **muitos dos comandos necessários à minha aula dependem de comunicação verbal e domínio fluentemente apenas na língua portuguesa.**”.

Prof.11: “Deve ser **difícil no início** devido às adequações do aluno em sala, ele está ainda se adequando ao ambiente estranho e necessita uma atenção maior no início. É claro que o professor tem que ter abertura para poder introduzir esse aluno em um novo ambiente cultural não esquecendo que ele traz uma cultura diferente.”.

Prof.13: “Seria um **desafio novo.**”.

Esses depoimentos ilustraram a questão da falta de conhecimento da língua, por parte do aprendente, como sendo uma barreira para o professor exercer seu trabalho de ensino. No entanto, a falta de conhecimento de outro idioma por parte do professor também é uma barreira para estabelecer a comunicação.

Vale ressaltar que nenhum entrevistado apresentou qualquer rejeição ao fato de o aprendente ser de outra nacionalidade mas, sim, a dificuldade de ensinar em um idioma que o outro ainda desconhece.

O Prof.8 tem a representação de que tem que saber a língua do aprendente, porém isso pode ser um processo muito demorado, visto que eles são de variadas nacionalidades. No entanto, para o professor, estudar sobre a cultura de seu aluno e até mesmo algumas palavras, é um passo importante, pois isso poderá gerar, no aprendente, um sentimento de acolhimento, carinho e interesse.

Raramente o encontro entre duas culturas diferentes está isento de conflitos. Apesar de isso ser compreensível, Barbosa e São Bernardo (2014) sugerem que essa questão pode ser mudada a partir do momento em que ambas se voltam para tentar encontrar o equilíbrio na comunicação e na compreensão do universo do outro. Isso porque “é no contato e nas diversas situações articuladas pela relação entre as diferentes culturas e identidades que se ancora o aspecto intercultural” (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2014, p. 270).

O aspecto intercultural aludido pelas autoras, na perspectiva de ensino, tem por objetivo promover a cooperação, inclusão e respeito à diversidade étnica e cultural.

Para desenvolver, na sala de aula, um ambiente acolhedor, estimulante e ultrapassar várias barreiras reais ou imaginárias em termos culturais e sociais, Dias (2016) defende que a interculturalidade precisa estar presente na formação de professores e, que essa formação

intercultural pode ser um processo longo e complexo, mas que capacita o professor a compreender, relacionar e avaliar situações interculturais confusas e ambíguas que podem ocorrer durante o ensino.

Dessa forma, considerar a formação intercultural propiciará, para o professor, abertura para um ambiente acolhedor; mas deve se ter em conta a importância do ensino da língua portuguesa para essas crianças antes ou paralelamente às aulas regulares.

A figura abaixo ilustra a síntese das representações identificadas nesta categoria.

Figura 4 - Síntese Categoria 2



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Como apresentado na **Figura 4**, foram elencadas as razões de cada representação. Por propiciar trocas de conhecimentos culturais, a primeira delas foi a de que ensinar para um ou uma aprendente imigrante seria uma experiência boa, motivadora e rica. Por outro lado, para alguns professores, essa experiência seria difícil somente pelo fato desse aprendente não se comunicar, em um primeiro momento, em português. No entanto, o uso de tradutores pode ser utilizado para facilitar esse contato inicial e complementar com cursos de língua portuguesa para o aprendente. Para ele, saber a língua de escolarização do país que o acolheu não apenas facilita o trabalho do professor, mas, também, dá autonomia aos estudos e favorece a integração social no ambiente onde o imigrante está inserido.

A seguir, discorreremos sobre as atividades que os professores acreditam que facilitariam o ensino-aprendizagem para o seu aprendente falante de outra língua.

4.5 Categoria 3: Ações/atividades facilitadoras para ensino-aprendizagem, na visão dos professores

Esta categoria analisa as representações dos professores sobre recursos e atividades que eles utilizariam para ensinar um aprendente imigrante que não se comunica ou que não compreende suficientemente a língua portuguesa.

A pergunta que caracteriza esta categoria foi direcionada a professores que não tiveram a experiência de lecionar para esse público, mas que sugerem atividades e ações que poderiam auxiliá-los nesse processo de ensino-aprendizagem, como vemos a seguir:

- 8.1.2. *Quais estratégias o (a) senhor(a) utilizaria em sala de aula para que um(a) estudante estrangeiro compreendesse o conteúdo lecionado?*

A partir das respostas obtidas da pergunta 8.1.2, elencamos dois modos pelos quais estas representações se manifestaram:

1. Atividades executadas pelos professores;
3. Ações institucionais.

A primeira representação elencada compreende atividades em sala de aula que o professor realizaria tendo uma pessoa imigrante com pouca ou nenhuma proficiência do idioma. As representações de atividades que facilitariam esse ensino são diversificadas.

A segunda representação aponta que, para que o professor exerça o seu trabalho, fazem-se necessárias ações institucionais tais como: disponibilizar um intérprete e/ou um tradutor em sala para acompanhar o aprendente ou atividades extraclasse em língua portuguesa.

1ª Representação: Atividades executadas pelos professores

Nos trechos a seguir são apresentadas as representações de atividades que os professores realizariam com a intenção de facilitar a compreensão da disciplina ministrada para uma criança falante de outra língua e com baixa ou nenhuma proficiência em português.

Prof.4: “**Simulação de situações reais de comunicação e prática da escrita** no ambiente em que os alunos estão inseridos.”.

Prof.6: “Trabalharia com **gravuras, a produção de texto** dele e atividades de **aquecimento cerebral/raciocínio lógico**.”.

Prof.7: “Utilizar **dicionários, tradutores da internet** no celular ou no computador.”.

Prof.8: “Tentaria mostrar **imagens, algo mais visível**.”.

Prof.9: “**Sinais, gestos** e ferramentas tecnológicas de **tradução** (Google tradutor).”.

Prof.13: “**Imagens e frases. Decorar frases básicas** da comunicação.”.

Prof.11: “**Mímicas** (podem ser efetivas, mas com o devido cuidado pois nem todos tem compreensão universal). **Gestos, recursos audiovisuais**, mas **primeiramente eu tentaria procurar informações sobre a cultura desse aluno**.”.

Prof.3: “A **utilização de intérpretes** para ajudá-los na compreensão dos conteúdos estudados, mídias, computador. E **uma forma de inserir esses alunos, seria trabalhar a cultura dele explorando a música, conhecendo a culinária, dentre outras possibilidades**.”.

Percebemos, dos depoimentos acima, que predomina a representação de que atividades mais visuais facilitarão a compreensão do assunto abordado tais como: textos, imagens, gestos, mímicas, mas também, outras atividades como decorar frases básicas ou usar dicionários.

Em relação ao uso desses métodos, Almeida Filho (2011b, p. 107), esclarece que o ensino da língua e conhecimento cultural não estão restritos a serem expressos em linguagem verbalizada, “mas pode[m] também ser realizado[s] com gestos, expressões e ruídos específicos, aproximação física, tom e altura de voz, contornos entoacionais dos enunciados orais, uso do riso ou sorriso.”.

Em vista disso, podemos compreender que o uso desses de recursos tais como imagens, mímicas, frases, gestos, poderá auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e na compreensão

da mensagem transmitida pois, como citado pelo autor, o conhecimento sobre outra cultura, e consequentemente de seu idioma, não está restrito apenas à fala.

Assim, é importante ressaltar os apontamentos feitos pelo Prof.11 e pelo Prof.3, relacionados a conhecer a cultura do aprendente para adequar sua atividade, de forma que não cause divergências de significados ou ofensas. O professor, agindo dessa maneira, adquire o papel de acolhedor e ainda, conforme Barbosa e São Bernardo (2014), pode facilitar a aquisição da língua estrangeira, no caso a língua portuguesa, explorando temas que se aproximam da realidade do aprendente.

Com toda certeza, no dia-a-dia dos professores, esses recursos citados por eles são válidos para sanar as dificuldades momentâneas e podem ser usados concomitantemente ao curso de português extraclasse, caso ocorra.

2ª Representação: Ações institucionais

Dentro desta categoria e representação, algumas respostas foram direcionadas para ações institucionais necessárias, como auxiliares em sala de aula para interpretar ou traduzir.

Retomando o excerto do Prof.3, ele acredita que ter um intérprete em sala de aula o ajudaria. Essa mesma representação foi exposta pelo Prof.5, como vemos em seguida.

Prof.5: “Desculpe a franqueza. Como falante apenas do português a **minha estratégia seria exigir do GDF e SEEDF um tradutor.**”.

Prof.15: “As estratégias dependem muito da língua que o estudante fala e do conhecimento de língua estrangeira do professor. Por exemplo, em meu caso, se o estudante migrante fosse falante de espanhol, inglês ou italiano, a primeira estratégia seria tentar explicar algumas dúvidas em sua língua materna, pois tenho um pouco de conhecimento dessas línguas estrangeiras. **Se eu não compreendesse a língua materna do estudante, penso que eu teria de atender esse estudante em horário complementar com atividades específicas para verificar a sua compreensão.**”.

Prof.16: “As mesmas que utilizo com os estudantes brasileiros nas aulas de espanhol, caso houvesse a necessidade, **atividades e atendimento extraclasse, além do momento da aula uma atenção maior para o aluno.**”.

Segundo o Prof.5, exigiria do Governo do Distrito Federal (GDF) e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) um tradutor e intérprete na sala de aula que auxilie o aprendiz que ainda não adquiriu a proficiência na língua portuguesa.

Diante dessa sugestão e das várias atividades apontadas até aqui, queremos fazer algumas reflexões sobre a necessidade de auxiliares que façam a tradução da aula para o aprendiz.

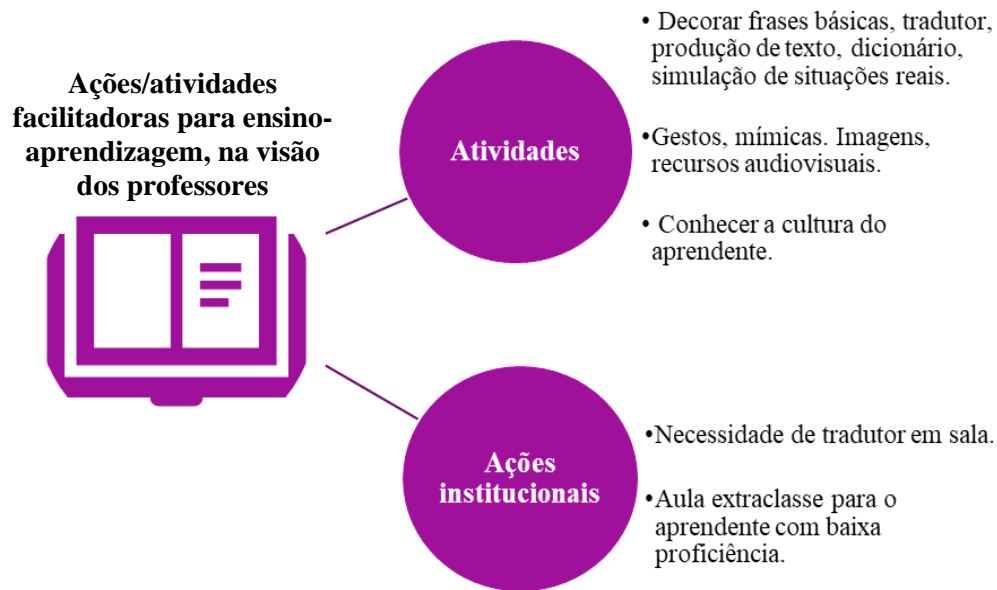
Posto isso em foco, podemos mensurar que pessoas de várias nacionalidades optam por nosso país como moradia, Venezuelanos, Cubanos, Haitianos, Angolanos, Chineses, Senegaleses, Sírios, Japoneses, Russos, Bolivianos, Nigerianos, Iraquianos, entre outros. Vale lembrar que uns são refugiados, outros deslocados, vítimas de catástrofes ambientais, e outros ainda deixam seus países de origem buscando melhores condições de vida, saúde ou trabalho.

Com isso em vista, chegamos à reflexão de que vivemos em um país multicultural que deveria também ser multilíngue, mas que, na prática, somos majoritariamente monolíngues. O estímulo ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira recai, sobretudo, as línguas inglesa, espanhola, francesa e, timidamente, às línguas italiana, japonesa e alemã.

Cabe, ainda, dizer que são poucas as universidades onde se oferece o curso de Letras que não seja com habilitação em inglês, espanhol ou francês. Mesmo assim, o professor, ou o aprendiz, pode não se comunicar em uma destas línguas. Há imigrantes com línguas maternas muito distantes da nossa compreensão, como o árabe, o suaíli ou chinês, por exemplo. E isso tudo dificulta a existência de tradutores em nível nacional, para cada idioma falado por esses imigrantes. Digo em nível nacional, por não haver formações específicas e regimentos, como há no caso para tradutores e intérpretes de língua brasileira de sinais, que os permitam atuar em escolas e universidades.

Outra reflexão que consideramos pertinente diz respeito a se ter em vista que não é totalmente favorável para o aprendizado da criança ou do jovem, ter tradutor em sala de aula e não ter aulas extraclasse para aprender a língua portuguesa. Se o tradutor atuar por um longo período, sem a assistência com o curso de português, poderá barrar a independência do aprendiz, em seus estudos, no convívio escolar e social. Cremos que essa representação de tradutores não deve ser descartada, mas, sim, pensada em termos de viabilidade e vantagem ao aderi-la.

Na figura a seguir apresentamos a síntese desta categoria e suas representações.

Figura 5 - Síntese Categoria 3

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Nesta categoria vimos que os participantes, mesmo sem a experiência em sala de aula com imigrantes, possuem representações de atividades que poderiam auxiliá-los; algumas delas como o uso de imagens, repetição de frases e simulação de situações reais. Já para outros, o melhor a se fazer, neste contexto, seria contratar auxiliares de tradução. Dentre elas não há certo ou errado, pois cada contexto e cada professor apresentam suas demandas.

4.6 Categoria 4: Preconceito e discriminação

Na análise da representação referente ao preconceito e à discriminação que podem ocorrer com aprendentes imigrantes, esta categoria integra, especificamente, a pergunta 11 do questionário.

- 11. O (a) senhor(a) acredita que a nacionalidade, cor/etnia ou a língua materna do aluno imigrante podem ser fatores de discriminação ou aceitação deles na comunidade escolar? Por quê?

Para esta pergunta nove participantes responderam e, por meio das respostas, identificamos dois principais modos pelos quais foram expressas suas representações:

1. Sim, existe preconceito e discriminação;
2. Combateria esse possível preconceito abordando a cultura desse aprendente.

Na primeira representação listada, os professores apresentam as vertentes que englobam a possível manifestação do preconceito ou da discriminação; dentre elas estão: a cor da pele, não saber falar em português e o preconceito já ser algo presente na nossa sociedade.

Na segunda representação, são passagens que sugerem ações para combater o preconceito e a discriminação, tais como trabalhar a cultura do aprendente imigrante na sala de aula e sua inserção de forma positiva.

A seguir iniciamos com a primeira representação.

1ª Representação: Sim, existe preconceito e discriminação

De modo geral, nesta representação, identificamos que um aprendente imigrante possa, sim, sofrer algum tipo de preconceito ou discriminação, alguns motivos apontados pelos pesquisados é porque nossa sociedade é preconceituosa, se a cor da pele do imigrante for negra ele pode sofrer e até mesmo por este não saber se comunicar em português. Abordaremos estas três vertentes de acordo com o assunto das respostas.

A primeira vertente desta representação diz respeito a uma visão mais direta de que o preconceito e o racismo são um problema nacional, como apresentado a seguir pelos Profs. 6 e 14.

Prof.6: “Sim. Porque **a maioria de nós brasileiros é preconceituosa.**”.

Prof.14: “Pode sim. A situação do **racismo já instalada no país não favorece essa aceitação. O preconceito contra os negros** já é um câncer social por aqui. Creio também que estereótipos, pressupostos, preconceitos e crenças podem afetar essa aceitação. A própria mídia americana, por exemplo, - brasileiros são consumidores ávidos dessa mídia - trabalha contra essa aceitação ao explorar em filmes a imagem do vilão como o terrorista do oriente médio.”.

Como visto por meio das respostas dos Profs. 6 e 14, a questão do preconceito racial está muito presente em nossa sociedade, porém, leis e movimentos sociais, na busca pelo direito igualitário e justo, têm ganhado cada vez mais espaço. Nas palavras de Pereira (1997, p. 75), “os movimentos sociais negros, as pessoas e os grupos engajados nas lutas pelos direitos humanos têm plantado sementes de respeito, de dignidade e de valorização da pluralidade étnica e cultural”.

Nesse sentido, como forma de estender esses ideais de respeito e valorização da pluralidade étnica em nosso país, no ambiente escolar ocorreu a inclusão, obrigatória, no currículo da rede de ensino pública e particular, da disciplina História e Cultura Afro-brasileira com a publicação da Lei nº 10.636/2003. De acordo com esta lei, fica obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, incluir:

Art. 26-A

O estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, regatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL. Lei 10.636/2003).

Acreditamos que a inclusão desses estudos na grade curricular seja um excelente passo em direção à valorização da ancestralidade negra e ao combate à discriminação, seja contra afrodescendentes brasileiros ou estrangeiros.

No que tange à manifestação de preconceito racial contra o imigrante negro no ambiente escolar, a pesquisa de Alexandre e Abramowicz (2017) sobre aprendentes haitianos em escolas públicas da cidade de Sinop, relata que durante as observações e entrevistas, uma bolsista que atuava na sala de aula contou que ouviu uma criança falar para outra não brincar com uma determinada criança haitiana por ela ser “preta”.

Outro fato que as autoras relatam ocorreu durante uma observação em sala de aula. A professora de Geografia falara sobre o terremoto que aconteceu em 2010 no Haiti e comparara com os terremotos que aconteceram no Japão. Ela dissera que os japoneses são mais inteligentes e mais bem preparados para os terremotos. No entanto,

a professora não mencionou as desigualdades econômicas, históricas e políticas que envolvem tanto a história do Haiti quanto a história do Japão. Supomos que R.M.T. não ficou constrangido porque não entendeu o que ela falou, mas a professora perpetuou através de sua fala, um imaginário nos demais alunos de que negros são menos inteligentes; de que povo haitiano é pobre, miserável e que não tem competência cognitiva. Enfim, uma percepção

preconceituosa sobre os povos haitianos (ALEXANDRE; ABRAMOWICZ, 2017, p. 193).

Essa questão, apresentada pelas pesquisadoras supracitadas, é bastante delicada, pois a representação que a professora de Geografia tem sobre haitianos é negativa e preconceituosa, ao contrário da que tem sobre o do Japão. Sem que ela se dê conta, está propagando isso para seus alunos.

Essas representações acerca da cor da pele estiveram presentes nos depoimentos dos nossos professores interrogados. Para os participantes, a discriminação existe e a cor da pele, no caso negra, pode ser o principal motivo do preconceito. Todavia, a questão da nacionalidade e do idioma despertam a curiosidade e o interesse dos aprendentes brasileiros, como mostramos a seguir.

Prof.3: “Sim. Com toda certeza. A nacionalidade e o idioma podem chamar a atenção de forma positiva. Porém, **a cor da pele, pode ser motivo de forte discriminação.**”.

Prof.4: “Sim, os alunos de níveis menos favorecidos economicamente e os de **pele negra costumam ser discriminados.**”.

Prof.11: “Percebo ainda que **a discriminação ainda é forte, principalmente com a cor da pele.** Normalmente, digo, usualmente, um imigrante de cor branca é mais aceito que um de cor negra. **Não percebo preconceito quanto a língua.**”.

Nas falas dos Professores 3, 4 e 11 todos alegam que a discriminação costuma ocorrer fortemente caso a pessoa imigrante tenha a pele da cor negra, reforçando essa representação presente na sociedade. No que tange ao conceito do que enquadra a discriminação racial e étnica racial, a Lei nº 12.288/2010, institui o Estatuto da Igualdade Racial e define que:

Art. 1o

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada.

Embora a lei citada acima seja direcionada à nossa população negra e ao reconhecimento da cultura de matriz africana, essa definição respalda todo cidadão em território nacional que sofra algum ato discriminatório, seja ele brasileiro ou estrangeiro. É importante

ressaltar que há muitos anos, perante a Lei nº 7.716/1989, em seu artigo 20, considera crime praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia ou religião.

A respeito da terceira vertente desta representação, dos professores interrogados que responderam a esta questão, apenas um professor, o Prof.1, acredita que a discriminação existe. No entanto, de acordo com o ele, tal ato ocorrerá se o imigrante não dominar a língua portuguesa.

Prof.1: “Sim. Porque se o aluno **não dominar o idioma terá muita dificuldade de aceitação no grupo.**”.

Creemos que a situação que o Prof.1 relatou está mais direcionada à barreira linguística e a não aceitação em si. O imigrante que chega ao ambiente escolar sem saber o idioma local fica impossibilitado de interação e aprendizagem e isso pode desenvolver um isolamento. E se os aprendentes brasileiros não falam a língua do colega imigrante poderá ocorrer o mesmo provocando, assim, uma barreira para a interação dos grupo na sala de aula.

Os depoimentos apresentados até o momento não apresentaram soluções ou alternativas de combate aos atos criminais de preconceito e de discriminação. Todavia, três professores, por espontânea vontade, mudaram o rumo da pergunta, mostrando possíveis soluções para esse problema.

2ª Representação: Combateria esse possível preconceito abordando a cultura desse aprendente

No que diz respeito à segunda representação expressa pelos sujeitos da pesquisa, esses participantes se posicionaram trazendo ações que poderiam resultar em acolhimento e afastar o preconceito e a discriminação como apresentaram a seguir.

Prof.2: “De aceitação, **trabalhando tal inserção de forma positiva**, trazendo esse novo mundo para os alunos, que geralmente se mostram curiosos em relação aos estrangeiros.”.

Prof.5: “**Não da minha parte**. Ele seria muito **bem acolhido por mim**. Mas, a **discriminação existe ainda em nossa sociedade**. Eu **faria um trabalho com os outros alunos sobre o enriquecimento cultural para que estes alunos fossem melhor recebidos.**”.

O Prof.2 acredita que os imigrantes despertam curiosidade, mas trabalharia suas culturas para que ocorra essa inserção de forma positiva. A respeito dessa curiosidade com a cultura do outro, Almeida Filho (2011b, p. 107), alerta que:

a curiosidade cultural não raramente se apresenta como traço de exotismo, podendo resvalar para o estereótipo e daí para o preconceito, ficando longe os valores da tolerância e/ou da compreensão, ambos potencialmente capazes de propiciar ações mais profundas de integração.

É possível depreender das respostas do Prof.2 e do Prof.5 que o preconceito pode ocorrer, mas que eles têm atitudes conscientes para reverter a situação e proporcionar um ambiente acolhedor e respeitoso para todos. Assim, conscientemente, ressignificam a ação do professor como sujeito responsável por promover a mudança de mentalidade e comportamentos.

Por esse viés, para o Prof.9 a mediação do professor tem papel determinante em combate ao preconceito e discriminação no ambiente escolar, como podemos conferir no excerto seguinte.

Prof.9: “Acredito que **diferenças muito marcantes entre imigrantes e naturais podem resultar em discriminação** por parte de alguns alunos, assim como permitem uma aproximação a alguns grupos dentro da escola. **A mediação do professor pode ser um fator determinante nesse sentido, afinal os alunos tendem a expressar no contexto escolar muitos comportamentos que foram incorporados no dia-a-dia do lar em que vivem.**”.

Podemos inferir da fala do Prof.9 que as diferenças que podem resultar em discriminação estão relacionadas a cor da pele, a condição financeira ou alguma deficiência física ou mental e, neste caso, o professor é um ator determinante para mediar a situação.

Outra representação interessante, a partir do depoimento do Prof.9, foi a de que “os alunos tendem a expressar no contexto escolar muitos comportamentos que foram incorporados no dia-a-dia do lar em que vivem.”. Ou seja, o comportamento reproduzido pelas crianças e jovens nas escolas foi absorvido da sociedade, dos pais e dos familiares e essa influência irá reproduzir representações positivas ou negativas a respeito de alguém ou alguma coisa.

Em síntese, para esta categoria, os participantes responderam que o preconceito e a discriminação permeiam o pensamento de nossa sociedade e podem ocorrer no ambiente escolar contra um aprendente imigrante. Algumas representações foram direcionadas à existência do

preconceito em relação à cor da pele negra e não diretamente com o idioma ou a nacionalidade dele, ou seja, não expressando xenofobia com qualquer pessoa de outro país, mas sim, que a cor de pele é mais evidente. Outros trouxeram sugestões de atividades para tornar a inserção desses aprendentes enriquecedora para a comunidade escolar. Assim, a importância de ter investigado esta representação foi torná-la visível para a conscientização tanto dos professores como para que medidas institucionais e governamentais dentro das escolas aconteçam e, com isso, possibilitar um ambiente respeitoso para com as diferenças raciais existentes entre aprendente nacionais e estrangeiros. E que, com isso, o ingresso escolar de crianças e jovens imigrantes seja uma experiência acolhedora e frutífera.

A seguir, apresentamos a **Figura 6** que sintetiza esta categoria.

Figura 6 - Síntese Categoria 4



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Como apresentado nesta categoria e ilustrado na **Figura 6**, foram selecionadas duas categorias que expressaram as principais representações para o tema sugerido na pergunta 11 do questionário.

No tópico seguinte abordaremos sobre apontamentos e soluções para a implementação de políticas públicas nas escolas que auxiliem os professores no acolhimento de pessoas imigrantes de acordo com a visão dos professores pesquisados.

4.7 Indicações de soluções para acolhimento de imigrantes nas escolas do DF

Esta seção foi constituída a partir da necessidade urgente de políticas públicas, manifestada na fala dos professores, diante do contexto da inserção escolar de aprendentes imigrantes.

As entrevistas, aqui utilizadas, resultam das perguntas 9 e 12 do questionário:

- *9. Houve alguma alteração institucional para o acolhimento desse(a) estudante? Como foi?*
- *12. Em sua opinião, quais medidas e procedimentos, se adotados pela escola ou pela SEEDF, podem contribuir para melhorar suas condições laborais de ensino e aprendizagem para alunos imigrantes com pouca ou nenhuma proficiência em língua portuguesa? E, quais medidas e procedimentos, se adotados pela escola/SEEDF, podem contribuir para a inserção/interação, rendimento e aprendizagem do aluno imigrante nas disciplinas escolares?*

Devido ao direcionamento de cada pergunta, decidimos dividi-las em duas seções. A primeira, relacionada à pergunta 9, teve, como intuito saber se houve alterações institucionais que promovessem o acolhimento de aprendentes imigrantes na escola onde o professor trabalha.

A segunda seção está composta pela pergunta 12 e apresenta as indicações dos professores sobre medidas e procedimentos que, se adotados pelo governo e SEEDF, auxiliarão no preparo laboral e no processo de acolhimento e ensino-aprendizagem para aprendentes imigrantes.

Dessa forma, a partir dos depoimentos referentes às perguntas aplicadas no questionário, identificamos as duas seções da seguinte maneira:

1. Ausência de políticas públicas;
2. Indicações de adoções de políticas públicas para o acolhimento de imigrantes nas escolas.

Iniciamos no tópico a seguir com os depoimentos a respeito da ausência de políticas públicas nas escolas para a recepção de aprendentes imigrantes.

1ª Seção: Ausência de políticas públicas

Esta primeira seção está ligada à pergunta 9 do questionário e dos 16 professores, seis responderam esta questão. Das respostas, apenas um professor citou que a escola realizou uma ação que, se implantada, contribuiria para o aprendizado e acolhimento do aprendente imigrante. Em outra escola não houve necessidade de qualquer alteração, pois as aprendentes possuíam nível satisfatório de proficiência em português e conseguiam acompanhar as aulas. Os demais professores responderam que não houve alterações ou desconheciam esse procedimento.

Prof.6: “**Sim.** Chamamos o responsável para conversar e ver a disponibilidade para **atendimento dos estudantes em turno contrário.**”.

Prof.1: “**Não.** Quando **ela** chegou em nossa escola **já dominava a LP**, logo conseguia acompanhar todas as aulas e projetos desenvolvidos na escola.”.

Prof.3: “No caso citado **não. As alunas já eram fluentes.**”.

Prof.2: “**Não houve nenhuma alteração.**”.

Prof.9: “**Desconheço.**”.

Prof.11: “**As escolas**, por não estarem preparadas para o diferente, **não tem um planejamento para receber esses alunos.** Eles acabam entrando “no fluxo” e **cabe ao professor ser consciente e fazer um trabalho de acolhimento.**”.

Apesar de o Prof.6 comentar a ação tomada em sua escola diante da dificuldade linguística do aprendente, esta é excepcional e provisória, e não representa de fato uma medida de nível político-governamental para a situação.

Compreendemos com o discurso apresentado pelo Prof.11 que a falta de preparo ou de políticas públicas prejudicam a escola a executar um “planejamento para receber esses alunos”. Em outros momentos desta dissertação, vimos que essa situação destacada também esteve

presente nas pesquisas de Andrade (2009), Alexandre e Abramowicz (2017) e Barbosa e Leurquin (2018).

A partir disso, apresentaremos, na seção seguinte, o que os professores indicaram como solução, para as autoridades competentes, que possibilitaria-desenvolver o trabalho de ensino e de acolhimento com mais fluidez.

2ª Seção: Indicações de adoções de políticas públicas para o acolhimento de imigrantes nas escolas

A partir da relevância das representações advindas do professor que está inserido nesse contexto apresentamos, nesta seção, indicações de políticas públicas que solucionariam algumas lacunas, por eles encontradas, segundo o ponto de vista do ingresso de crianças e jovens imigrantes nas escolas.

Destacamos, a seguir, os três principais eixos de medidas e ações que os professores propuseram na pergunta 12, apresentada no início este tópico:

1. Capacitar o professor para atender esse público;
2. Polos de acolhimento e curso de língua portuguesa para o aprendente imigrante;
3. Contratação de auxiliares de tradução.

Para esta questão apresentada no questionário, obtivemos o total de 12 respostas. Os depoimentos a seguir foram agrupados de acordo com o eixo 1, que versa sobremaneira, as medidas necessárias para a capacitação do professor.

De modo geral, consideramos todas as respostas muito ricas de conteúdo, visto que praticamente todos responderam com profundidade, apontando mais de uma solução possível.

Prof.2: “O professor é peça fundamental no processo de inserção, então estar preparado é fundamental. Cursos, mais especificamente, oficinas que nos ajudem didaticamente a receber e inserir esses alunos de forma efetiva. Um polo de acolhimento também seria bastante interessante, pois ajudaria os imigrantes com assuntos práticos, como matrícula, funcionamento das escolas etc.”.

Prof.8: “Cursos de formação pela SEEDF, assim como a criação de polos (escolas) específicas para o acolhimento desse público.”.

Prof.11: “Criar políticas voltadas ao acolhimento de tais educandos, oferta de cursos para docentes e gestores de escola. E principalmente

criar **alternativas que integrem a comunidade escolar e os educandos imigrantes e seus familiares.**”.

Prof.5: “Insisto em dizer. **Tradutores seriam necessários.** Sem isto o trabalho fica totalmente impedido, pois eu falo apenas português. Outra sugestão seria **capacitar os professores com cursos de inglês e espanhol gratuitamente.**”.

Prof.4: “Medidas como um **curso anterior às aulas para o ensino básico de português** e a estimulação da interação entre os alunos poderiam ser muito eficientes.”.

Prof.6: “**A SEEDF deve disponibilizar acesso imediato ao Centro de Línguas e propomos de projeto interventivo de Língua Portuguesa.** O desenvolvimento de atividades lúdicas e interativas nas atividades em turno contrário.”.

Prof.15: “Creio que deve ter **programa para ensinar a língua no contraturno**, adaptação curricular, monitoria e atendimento na sala de recursos/apoio escolar ao estudante.”.

Prof.12: “**Contratação de intérpretes.** Compras de livros do idioma dos imigrantes. **Aulas de reforço (professor de reforço) para estes alunos.**”.

Prof.7: “Deve ser um **trabalho interdisciplinar com professores de língua estrangeira e os CILs** com trabalhos direcionados para textos em sala de aula. E utilizar recursos de tradutores e aplicativos da internet.”.

Prof.9: “Seria necessário adaptação curricular de forma que os alunos tivessem um **programa específico para aprendizagem da língua portuguesa.** Além disso, é preciso sensibilizar os alunos brasileiros para acolher os estrangeiros.”.

Percebemos desses depoimentos que a capacitação do professor está conjuntamente aliada à necessidade de o aprendente receber aulas de português no contraturno, com professores de reforço, ou em polos de acolhimento, como nos Centros Interescolares de Línguas (CILs).

A capacitação para o professor é indispensável visto que os cursos de licenciatura não prepara os profissionais para ensinar esse público. Curso de capacitação oferecido pela rede de ensino favorecerá o professor e o aprendente. Acreditamos que uma das vantagens de se instituir cursos de português para estrangeiros em alguns CILs seria na facilidade de deslocamento dos aprendentes e na organização instituição como um todo. Além da matrícula na escola, a criança ou jovem imigrante com pouca ou nenhuma proficiência já seria encaminhado a um CIL mais próximo de sua residência para matricular-se no curso extraclasse de português.

O Prof.5 sugeriu cursos gratuitos de inglês e espanhol para os professores, o que poderia ajudar a estabelecer o diálogo com imigrantes que tenham uma dessas línguas como materna ou estrangeira. Pensamos ser importante sim, propiciará mais conhecimento para os professores porém não seria eficiente com todos os imigrantes, pois nem todos se comunicam em inglês ou espanhol.

Além disso, o Prof.5 e o Prof.12 acreditam que a contratação de tradutores e intérpretes é uma alternativa diante da barreira linguística entre eles e seus alunos.

Tendo em vista que muitos pais imigrantes participam da vida escolar dos filhos, a sugestão, feita pelo Prof.11, foi altamente interessante. Ele sugere “criar alternativas que integrem a comunidade escolar e os educandos imigrantes e seus familiares”, já que estes pais, quase em sua totalidade, não são fluentes na língua portuguesa. Acreditamos que esta seria uma alternativa que possibilitaria mais segurança e interação para a criança e seus pais.

As passagens a seguir apresentam indicações mais extensas e detalhadas de políticas públicas de inserção, além das já apontadas anteriormente.

Prof.13: “Como já comentei, inserção da matéria **PLAC no currículo das escolas regulares**. Além disso, documentos como o Regimento interno das escolas públicas, por exemplo, poderiam ser acrescidos de **diretrizes que esclarecessem a obrigação das escolas no sentido de como deve se processar esse acolhimento**. Também orientações pedagógicas deveriam incluir **estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação para esses alunos imigrantes**.

As escolas poderiam **criar salas de vivência** que trabalhassem os temas transversais numa perspectiva cultural de acolhimento. A semana de educação para a vida (iniciativa que já existe na rede pública) poderia trazer à tona esse tema para que todas as escolas contribuíssem cada uma com projetos que viabilizassem a **inclusão de alunos imigrantes**.”.

Prof.10: Primeiro, **sistematizar a entrada desse aluno nas escolas com apoio burocrático** (quanto a questão da documentação já atada) e após matrícula ter **equipes de apoio na escola para essas famílias**. **Conscientizar os professores** quanto as questões culturais envolvidas na aprendizagem desses alunos para **evitar estereótipos e preconceitos na sala de aula**.”.

Prof.14: “Primeiramente, penso que **a SEEDF deverá criar um núcleo de atendimento pedagógico a esses estudantes migrantes**. Esse núcleo deverá ser composto por **professores fluentes em diferentes línguas estrangeiras**, pois isso facilitaria a comunicação com o estudante migrante e sua família e a compreensão de seu histórico escolar do seu contexto de origem, caso tenham. Deverá, também, **fazer parte do núcleo um assistente social**. Segundo fazer um levantamento

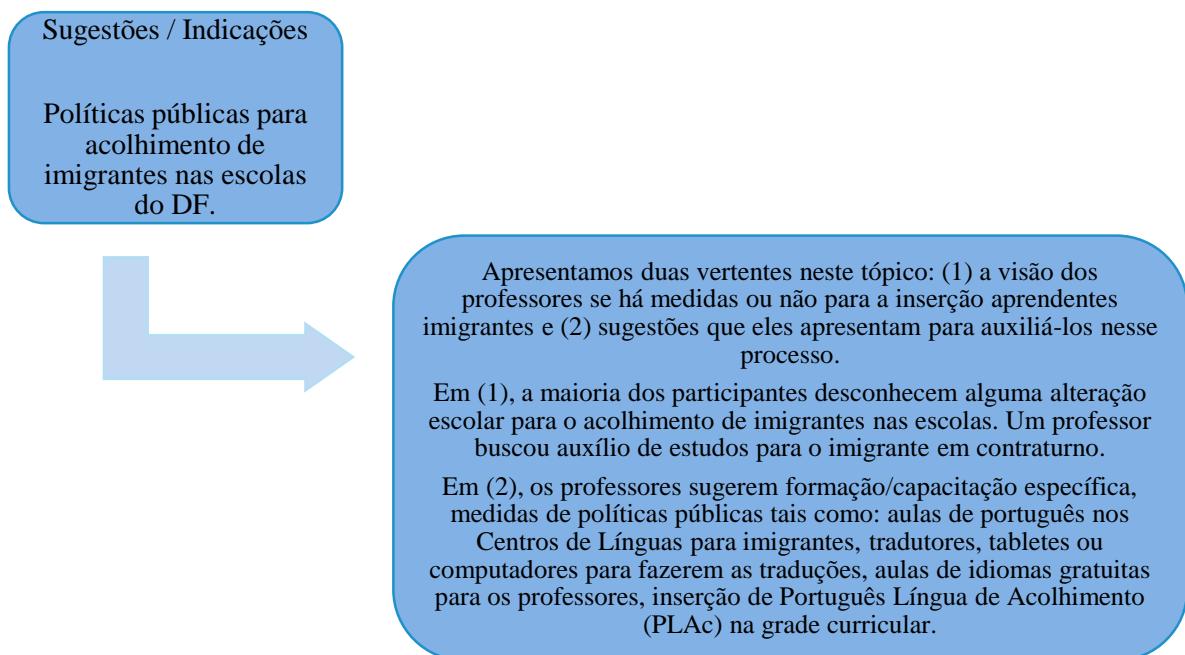
semestral em toda a rede pública do DF sobre os estudantes matriculados. A partir disso, entrar em contato tanto com esses estudantes e suas famílias, quanto com os professores ou gestores das escolas desses estudantes, o que pode ser feito por meio de reuniões regionais para **desenvolver estratégias que permitam a sua inserção social na escola**. Terceiro, o núcleo deverá, igualmente, informar sobre **locais em que possam aprender português ou organizar, com a ajuda de voluntários da comunidade escolar, na própria escola, aulas de português ou reforço das disciplinas**, para que esses estudantes migrantes possam aprender português e/ou melhorarem seu rendimento nas matérias.”.

Com essas respostas podemos ter uma ideia de como os professores acreditam que deveria funcionar o processo de inserção de imigrantes nas escolas públicas do DF para que ocorra de fato o acolhimento.

Podemos inferir, de todos esses depoimentos, que os professores têm ideia do auxílio que necessitam para executar o trabalho visando o acolhimento da criança e do adolescente imigrante e, também, da necessidade de cursos de capacitação, para professores e gestores, de modo a envolver toda a comunidade escolar e integrar os pais imigrantes nesse processo.

Na **Figura 7** apresentamos uma síntese das sugestões apresentadas aqui.

Figura 7 - Síntese das sugestões de políticas públicas para o acolhimento de imigrantes nas escolas



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Em suma, os professores que responderam à pergunta 9 alegaram desconhecer alterações institucionais para atender crianças e jovens imigrantes com pouca ou nenhuma proficiência em língua portuguesa. No entanto, foi possível notar que independentemente da disciplina que o professor leciona, do tempo de serviço que ele tenha, da idade ou se tem ou não experiência com aprendente imigrante, todos possuem a consciência de quais lacunas existem e o que pode ser feito para isso melhorar.

A seguir, apresentamos as Considerações Finais deste estudo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos este trabalho de pesquisa, constatamos que com o intenso fluxo migratório para o Brasil nos últimos anos, conseqüentemente, o número de matrículas de crianças e jovens imigrantes nas escolas públicas do DF também aumentou.

Mesmo com o respaldo da Lei de Migração nº 13.445/17, que garante a essas pessoas o direito à educação pública, não está em pauta ou, melhor dizendo, ainda não é prioridade ofertar cursos de língua portuguesa que deveriam ser ofertados antes ou concomitantemente à matrícula que antecede os períodos letivos. Inúmeros imigrantes são inseridos no ambiente escolar com pouca ou nenhuma proficiência em português o que não lhes garantem rendimento escolar.

Diante desse fato, professores do país todo não foram preparados, durante suas formações acadêmicas, para atender a esse público e, com isso, passou-se a circular em jornais e revistas eletrônicas matérias abordando sobre professores que tratavam aprendentes imigrantes como casos de crianças com problemas de aprendizagem. Mas, pelo que se constata, o problema era a falta de conhecimento de língua portuguesa, como relatamos na Introdução desta pesquisa. E, justamente por isso, consideramos importante estudar o tema das representações sociais (Moscovici, 2015), já que estas se constituem de crenças e valores que um indivíduo tem sobre algo ou alguém, categorizando-os positiva ou negativamente.

Por conseguinte, a pesquisa teve como objetivo geral investigar, por meio das representações sociais dos professores das escolas públicas do Distrito Federal, a inserção de filhos e filhas de imigrantes e, a partir da vivência ou não dos professores neste contexto, conhecer o que têm a sugerir como políticas públicas que, se executadas, poderiam auxiliá-los no processo de ensino-aprendizagem desta população, assim como auxiliá-los no recebimento destas crianças pensando, sempre, no papel da escola e dos educadores como sujeitos acolhedores.

Constata-se que o objetivo geral foi atendido porque, efetivamente, o trabalho conseguiu demonstrar que, a partir dos dados coletados, o grupo de professores investigado tem representações formadas sobre a inserção de pessoas imigrantes nas escolas mesmo que não tenham ainda tido experiência com esse público.

Em termos culturais e de modo amplo, pelos depoimentos, a inserção desses aprendentes é positiva e enriquecedora, mas, para que isso seja positivo, faz-se necessária

formação/capacitação do professor e curso de português para essas crianças e jovens. Assim, alcançamos conhecer as representações e as sugestões de políticas públicas para este contexto.

Foram traçados dois objetivos específicos de pesquisa; ambos foram atendidos e constam no Capítulo 4.

O primeiro objetivo foi identificar e discutir as representações sociais dos professores acerca da inserção de aprendentes estrangeiros, crianças e jovens, no ambiente escolar. Esse objetivo foi se edificando, inicialmente, ao aplicarmos o questionário e analisarmos os depoimentos. Identificamos quatro categorias principais e discutimos as representações sociais que cercavam cada uma delas. Em diversos momentos da discussão dos excertos, extraídos do questionário, fizemos diálogos com alguns autores, pesquisadores e outras pesquisas, dentro do assunto.

O segundo objetivo foi fazer um levantamento, a partir da visão dos professores, de ações e medidas que, se instituídas, poderiam auxiliá-los nesse contexto do trabalho de ensino-aprendizagem e de acolhimento. Para este objetivo elaboramos uma pergunta específica no questionário aplicado aos professores, a fim de conhecer a opinião dos sujeitos da pesquisa que, inseridos nesse contexto, têm a visão mais aguçada a respeito das necessidades, e das lacunas, de políticas públicas para realização de seu trabalho de acolhimento de imigrantes nas salas de aula.

Diante disso, com as respostas da pergunta 12 do questionário, fizemos um tópico específico expondo e discutindo as orientações dos professores para ações e medidas facilitadoras para este ambiente. Algumas delas são: cursos de formação específica para os professores, cursos de inglês e espanhol para os professores, tradutores e intérpretes em sala de aula, curso de português para o aprendente e seus pais e integração que envolva os pais imigrantes e a comunidade escolar.

Esta pesquisa partiu das seguintes perguntas:

1. Quais são as representações sociais dos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal sobre o ingresso escolar de imigrantes?
2. Na visão dos participantes da pesquisa, que ações e medidas, se implementadas, poderão auxiliar o trabalho dos professores no processo do acolhimento e de ensino-aprendizagem de aprendentes imigrantes?

Durante a análise dos dados, verificamos que, para a primeira pergunta de pesquisa, obtivemos respostas diversificadas, porém satisfatórias e que permitiram enquadrar quatro categorias: (1) Inserção de crianças e jovens imigrantes na escola pública; (2) A experiência de ensinar para aprendentes imigrantes; (3) Atividades facilitadoras para ensino-aprendizagem desse público; (4) Preconceito e discriminação.

Dessas quatro categorias discutimos as representações envolvidas em cada uma e que, de modo geral, possibilitou responder a essa pergunta da seguinte forma:

- As representações sociais, manifestadas pelos professores da rede de ensino público do DF, sobre a inserção de aprendentes imigrantes é positiva e rica pois agrega conhecimentos sobre uma nova cultura e a traz para dentro da sala de aula. No entanto, ensinar para esse público pode ser uma experiência boa por possibilitar fazer um trabalho interdisciplinar com professores de outras áreas e pelas trocas culturais. Por outro lado, para alguns professores, a representação de ter aprendentes falantes de outras línguas em sua sala de aula é uma experiência desafiadora, por haver a barreira linguística que impossibilita, muitas vezes, a compreensão e a comunicação. Para realizar esse trabalho, seriam necessário dicionários e auxiliares na sala de aula realizando a tradução, bem como ensinar utilizando recursos de imagens, gestos, mímicas, frases básicas decoradas, textos, trabalhar aspectos da cultura do aprendente.

Outra representação bastante expressada foi da necessidade de cursos de formação especializada para os professores, visando o acolhimento desses aprendentes, e de cursos de português para estes atores com nenhuma ou pouca proficiência na língua. Somando-se a isso, apesar da representação da existência do preconceito, principalmente o racial, a língua e a cultura de uma pessoa imigrante pode gerar a curiosidade dos colegas de turma. Uma das formas de se combater esse ato, é trabalhando, em sala de aula, a cultura do novo integrante da turma.

A segunda pergunta de pesquisa foi possível respondê-la a partir dos depoimentos coletados por meio do questionário. As respostas advêm predominantemente da pergunta 12 por ela ser específica. Podemos responder essa questão da seguinte maneira:

- De acordo com as respostas obtidas pelos sujeitos da pesquisa, as escolas pesquisadas ainda não estão preparadas para o acolhimento de crianças e jovens imigrantes com baixa ou nenhuma proficiência em língua portuguesa. Para tanto, faz-se necessária implementação de políticas públicas que objetivem preparar o professor para receber esses aprendentes oferecendo-lhes cursos de formação especializada para docentes e gestores, capacitação com cursos de língua inglesa e espanhola; de forma gratuita para os professores; criação de polos de

atendimento para imigrantes com cursos de língua portuguesa, para os aprendentes e seus pais, ou cursos de português para estrangeiros nos Centros Interescolares de Língua (CIL); implementação da disciplina Português Língua de Acolhimento (PLAc) no currículo das escolas regulares; contratação de tradutores e intérpretes; equipes que apoio burocrático para sistematizar o ingresso do aprendente; criação de um núcleo de atendimento pedagógico para atendimento de imigrantes.

Este estudo configurou-se em uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório que se justifica como um campo de pesquisa com pouco estudo, com base na modalidade *estudo de caso*. O instrumento de coleta de dados adotado foi o questionário e, a partir dos depoimentos e perguntas, foram elencadas quatro categorias para então trabalharmos as representações sociais. Contamos com a participação de 16 professores voluntários, de diferentes áreas disciplinares, que atuam na rede pública de ensino básico do DF. A coleta de dados foi realizada pela pesquisadora em duas escolas públicas de ensino fundamental, anos finais, em Taguatinga, no mês de agosto de 2018.

Notamos que os dados coletados sobre o perfil dos professores tais como: idade, gênero, local de nascimento, tempo de serviço e disciplina que leciona foram úteis para conhecermos um pouco do perfil dos participantes, porém essas informações não interferiram nos dados coletados e discutidos. Conforme os depoimentos, percebemos que os professores têm opiniões formadas sobre o assunto em questão independentemente da idade ou tempo de atuação na escola.

Diante da metodologia proposta, percebe-se que o trabalho poderia ter sido realizado em mais escolas públicas de outras regiões do DF e com professores que atuam no Ensino Médio também, poderíamos também, ter realizado observação em sala de aula com aprendente imigrante para identificar as representações dos professores, mas que em decorrência da limitação do tempo, optamos por o recorte aqui apresentado, uma região e escolas de um nível escolar.

Recomendamos mais pesquisas sobre as representações dos gestores de escolas e outros profissionais da educação e das organizações políticas sobre a inserção de aprendentes nas escolas e, também, que questionem a SEEDF sobre possíveis movimentos para implementar as sugestões feitas pelos sujeitos da nossa pesquisa.

Além disso, recomendamos pesquisas que acompanhem o ingresso escolar de algum aprendente por determinado período de adaptação, investigar as representações de alguns

aprendentes e acompanhar as dificuldades enfrentadas por eles na trajetória inicial de escolarização.

Nesta pesquisa não tivemos pretensão de generalizar os resultados, mas sim compreender os fenômenos das representações sociais que pairam na mentalidade coletiva dos professores.

Esperamos que este estudo contribua para novas reflexões sobre o ensino com aprendentes imigrantes, tendo em conta a cultura e as representações sociais envolvidas neste processo. Que ações sejam tomadas para que a inserção escolar do aprendente no novo país seja harmoniosa, amigável, benéfica e acolhedora. Ainda, que a cultura e a(s) língua(s) materna(s) desses aprendentes não sejam vistas através de um olhar preconceituoso e estereotipado, mas como parte enriquecedora da comunidade escolar e social. Pois, de acordo com Bohn (2005, p. 20) “é nas diferenças que talvez estejam as respostas às novas perspectivas, a explicação das salas de aula bem-sucedidas, a compreensão das agressões inesperadas, os comportamentos ainda não registrados pela história humana.”

Por fim, a partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, desejamos contribuir para que novas medidas, legitimadas sob a forma de políticas públicas, sejam tomadas para auxiliar as escolas e, sobretudo, os professores que lidam, diariamente, com vários aprendentes em suas salas de aula. Que os órgãos públicos e educacionais estejam cientes e sensibilizados com estas questões vividas no âmbito escolar e que apliquem as políticas públicas tão urgentes e indicadas pelos professores, sujeitos desta pesquisa.

Por último, a medida emergencial: estudantes estrangeiros terem aulas extras e regulares de português, em centros de ensino de línguas; professores, uma formação continuada especializada, que lhes dê subsídios para receber e acolher esta população em extremo estado de vulnerabilidade, econômica, social e afetiva.

REFERÊNCIAS

ACUNHA, F. J. G. **O combate à discriminação no Brasil**: limites e possibilidades de direito. – Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

ALEXANDRE, I. J. Migração haitiana: um estudo etnográfico com crianças, pais, professores em escolas públicas de Sinop MT. **Áskesis**, v. 6, n. 2, p. 208-217, 2018. Disponível em: <<http://www.revistaaskesis.ufscar.br/index.php/askesis/article/view/244>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

_____; ABRAMOWICZ, A. Migrantes do Haiti: um estudo sobre a inserção das crianças nas instituições escolares de Sinop MT. **PÉRIPILOS**. Revista de Pesquisa sobre Migrações, v. 1, n. 1 2017. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/19377>. Acesso em: 20 mar. 2018.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensino-aprendizagem de português como LE e L2: fundamentos de abordagem e formação. In: **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011a. p. 11-35.

_____. Língua além de cultura ou além da cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011b. p. 105- 111.

_____. Sobre as competências de ensinar e de aprender. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Competências de Aprendizizes e Professores de Línguas**. - 6ª ed. - Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p 11-34.

ANDRADE, M. S. B. **Retrato da realidade escolar de alunos estrangeiros matriculados em escolas públicas do Distrito Federal**: um estudo de caso. 2009. 183f. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília, Brasil, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/9893>>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____.; SANTOS, P. L. C. O fenômeno do ingresso crescente de crianças estrangeiras na escola pública regular do Distrito Federal. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 37-60, 2010.

BARBOSA, L. M. A. Ensino-aprendizagem de português e acolhimento de crianças imigrantes recém-chegadas em Brasília (Distrito Federal). In: OSÓRIO, P.; SIMÕES, D.; ROSA, M. C. (Org.). **Da Constituição Histórica do Português ao seu Ensino**. Estudos de Linguística Portuguesa. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017, p. 99-112.

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

_____.; RUANO, B. P. Acolhimento, sentidos e práticas de ensino de português para migrantes e refugiados na universidade de Brasília e na universidade Federal do Paraná. In: GADIEL, J. A. P.; GODOY, G. (Org.). **Refúgio e Hospitalidade**. 1 ed. Curitiba: Kairós, 2016, v. 1, p. 321-336.

BARBOSA, L. M. A; SÃO BERNARDO, M. A. Português para refugiados: especificidades para acolhimento e inserção. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). **Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 269-278.

_____.; _____. Língua de acolhimento. In: CALVALCANTI, L. [et al.], (org.). **Dicionário crítico de migrações internacionais**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017, p. 434-437.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 1977

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

BOHN, H. I. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em linguística aplicada no Brasil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. – São Paulo, SP : ALAB; Campinas, SP : Pontes Editores, 2005. p. 11-24.

BONIN, L. F. R. Indivíduo, cultura e sociedade. In: STREY, M. N. et al. **Psicologia social contemporânea**. 12. ed. Editora Vozes. Petrópolis, RJ, 2009. P. 58-72.

BORBA, F. C. (Org.). **Dicionário UNESP do Português contemporâneo**. – São Paulo: UNESP, 2004.

BRANDALISE, V. H. Autista não: imigrante. **Estadão**, São Paulo 19 mar. 2017. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,autista-nao-imigrante,70001705273>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

BRASIL. **Constituição Federal**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988.

BRASIL. Lei n. 12.288, 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1889. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7716.htm>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Lei n. 10.636, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**,

Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm>. Acesso em: 15 out. 2018.

CABETE, M. A. C. S. S. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. 2010. 146f. Dissertação de Mestrado - Universidade de Lisboa, Portugal, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2006.

CONSOLO, D. A.; PORTO, C. F. C. Competência do professor no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 10, n. 2, jul./dez. 2011.

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

CUNHA, M. A. O problema do aluno imigrante: escola, cultura, inclusão. In: **EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação**, 2015, Curitiba. Anais. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 21170-21178. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20781_10323.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

DIAS, P. A. P. Ensino e aprendizagem intercultural de línguas estrangeiras: da teoria à sala de aula. In: SÁ, R. L. de. (Org.). **Português para falantes de outras línguas: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas**. Coleção ECAL: Estudos Críticos e Avançados da Linguagem - Volume 1 Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 13-32.

DURKHEIM, E. **Sociologia e filosofia**. Rio de Janeiro, Editora Forense, 1970.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. – Brasília, 2ª. ed : Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 1996. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2002.

GATTI, B; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. WELLER, W; PFAFF, N. (Orgs.). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 29-38.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. – 6. ed. – 5. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2012.

GLOSSÁRIO DE LINGUÍSTICA APLICADA (Projeto GLOSSA). **Glossário digital de termos da Área de Aquisição e Ensino de Línguas**. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UnB, Brasília/DF. Disponível em: <www.sala.org.br>. Acesso em: 18 abr. 2017.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. – Petrópolis, RJ: editora Vozes, 1994. P. 67-80.

GOUVEIA, A; SOLLA, L. Português do país de acolhimento: Educação intercultural. ACIME, 2004.

GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOCITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. | prefácio Serge Moscovici | . – 11. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2009.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Revista Horizontes de linguística aplicada**. v. 9, n .2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/5665/4694>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

INSTITUTO DE MIGRAÇÕES E DIREITOS HUMANOS. **Glossário**. Disponível em <<http://www.migrante.org.br/index.php/glossario#m>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

HALL, S. **Cultura e representação**. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HASENBALG, C. A. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. RJ: Edições Graal. 1979.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 17-44, 2001.

_____. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p.679-712, set/dez. 2009.

KAWACHI, G. J. “Consumistas, antipáticos, dominadores...”: Estereótipos culturais de aprendizes de Inglês e suas implicações para a relação língua-cultura no ensino-aprendizagem de línguas. In: BARBOSA, L. M. A. (Org.) **(Inter)faces (inter)culturais no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira* / Culture in Foreign Language Teaching. **Bakhtiniana**, São Paulo, 12 (3): 134-152, Set./Dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2176-457333606>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. – Rio de Janeiro: E.P.U.. 2015.

LOPES, L. N. Qual a diferença de CRMN e RNM?. **Polícia Federal – Ministério da Justiça e Segurança Pública**. Disponível em: < <http://www.pf.gov.br/servicos-pf/imigracao/duvidas-frequentes/qual-a-diferenca-de-crmn-e-rnm>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Editora Vozes. Petrópolis, RJ, 1994, p. 9-30.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde**. HUCITEC-ABRASCO, São Paulo-Rio de Janeiro, 1993.

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

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. – Brasília: Liber Livro Editora, 2ª edição, 2006.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: Investigações em psicologia social**. Editado em inglês por Gerard Duveen. Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Editora Vozes. Petrópolis, RJ, 2015.

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

ONAINDIA, J. M. (Dir.); BAUR, S. (Coord.). **Cultura en un mundo global: reflexiones sobre cultura y política internacional**. Buenos Aires: Errepar, 2011.

PADUÁ, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. - 6ª ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Papirus, 2010.

PEREIRA, M. E. **Psicologia social dos estereótipos**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2002.

PEREIRA, M. D. O valor da diversidade nas sociedades contemporâneas. In: NASCIMENTO, E. P do (Coord.). **Diversidade étnica e resistências nacionais**. – Rio de Janeiro / Brasília: Garamond, 1997, p. 75-78.

PIOVESAN, F. Ações afirmativa sob a perspectiva dos Direitos Humanos. In: SANTOS, S. A. (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005, p. 35-46.

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

Resolução nº 510/2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. Brasil: Conselho Nacional de Saúde, Brasília, DF. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html>. Acesso em: 19 nov. 2018.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** – Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÃO BERNARDO, M. A. **Português como língua de acolhimento:** um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. 2016. 206f. Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, Brasil, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8126?show=full>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

SEMIS, L. O que muda na matrícula de alunos estrangeiros?. **Revista digital Gestão Escolar.** 2018. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2047/o-que-muda-na-matricula-de-alunos-estrangeiros>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** – 24. Ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, C. V. et al. **Representações sociais de aprendizes de português em contexto sul-africano sobre a língua e a cultura do Brasil:** subsídios para políticas de difusão e reflexões sobre o ensino de português no exterior. 2016. 209f. Tese (Doutorado em Linguística) – UFSCar, São Paulo. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8789>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

STIVAL, M. A. S. B. **Uma janela para o mundo:** o uso da internet para desenvolver a competência intercultural em aulas de língua estrangeira (inglês). 2011. 165f. Dissertação de Mestrado - Universidade de Brasília, Brasil, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/8687>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

YIN, R. K. **O estudo de caso:** Planejamento e Métodos. 3º ed. Porto Alegre, Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO

QUESTIONÁRIO

1. Idade _____ Local de nascimento _____
2. Gênero F () M ()
Nível escolar no qual leciona _____
3. Disciplina que leciona _____
4. Tempo de serviço como docente _____
5. Fala com fluência uma (ou mais) língua estrangeira? Não () Sim ()
Em caso positivo, Qual/quais? _____

6. Desde 2010, o fluxo migratório no Brasil ganhou mais força. No que diz respeito à inserção dessas crianças e jovens nas escolas qual sua opinião sobre esse contínuo movimento social no DF?

7. Como o (a) senhor (a) avalia o ingresso/matriculação de alunos imigrantes, falantes de outras línguas, com pouca ou nenhuma proficiência em língua portuguesa?

8. O(a) senhor(a) já lecionou para algum estudante imigrante?
8.1 Não ()
8.1.1 Se sua resposta for “Não”, como o (a) senhor (a) imagina que seria esta experiência?

- 8.1.2 Quais estratégias o (a) senhor(a) utilizaria em sala de aula para que um(a) estudante estrangeiro compreendesse o conteúdo lecionado?

- 8.2 Sim ()
8.2.1 Por favor, relate sua experiência de ter um(a) estudante imigrante falante de outra língua.

8.2.2 Como é realizada a avaliação de rendimento do aluno imigrante na sua disciplina?

8.2.3 Durante suas aulas o (a) senhor(a) notava interação entre os alunos brasileiros e o(s) aluno(s) imigrante(s)? Como era? Conte-nos algum exemplo, por favor.

9. Houve alguma alteração institucional para o acolhimento desse(a) estudante? Como foi?

10. Como ocorria a comunicação entre o (a) senhor(a) e o(a) estudante? Conte-nos suas estratégias utilizadas para estabelecer comunicação e compreensão entre vocês.

11. O (a) senhor(a) acredita que a nacionalidade, cor/etnia ou a língua materna do aluno imigrante podem ser fatores de discriminação ou aceitação deles na comunidade escolar? Por quê?

12. Em sua opinião, quais medidas e procedimentos, se adotados pela escola ou pela SEEDF, podem contribuir para melhorar suas condições laborais de ensino e aprendizagem para alunos imigrantes com pouca ou nenhuma proficiência em língua portuguesa? E, quais medidas e procedimentos, se adotados pela escola/SEEDF, podem contribuir para a inserção/interação, rendimento e aprendizagem do aluno imigrante nas disciplinas escolares?

APÊNDICE B – QUADRO COM OS EXCERTOS UTILIZADOS EM CADA CATEGORIA

CATEGORIA 1
Inserção de crianças e jovens imigrantes nas escolas
<p><u>Pergunta 6:</u> Desde 2010, o fluxo migratório no Brasil ganhou mais força. No que diz respeito à inserção dessas crianças e jovens nas escolas qual sua opinião sobre esse contínuo movimento social no DF?</p>
<p><u>Respostas dos professores:</u></p> <p>Prof1: Tenho pouca experiência com o fluxo migratório, mas as duas alunas que acompanhei conseguiram dominar a língua portuguesa e eram ótimas alunas.</p> <p>Prof2: Como um evento recente tal movimento não foi recepcionado como deveria nas escolas. Boa parte das crianças encontram barreiras que vão além da língua portuguesa.</p> <p>Prof3: É preciso instituir políticas públicas para ajudar essas pessoas, e a tendência é esse fluxo migratório aumentar cada dia mais, devido a problemas (conflitos) religiosos, étnicos, econômicos...</p> <p>Prof4: Considero que essa inserção de grande importância para o aprendizado de outras culturas.</p> <p>Prof6: Um desafio sadio que a SEEDF tem condições de atender e superar as dificuldades.</p> <p>Prof7: Não tive experiência com a recepção de imigrantes.</p> <p>Prof8: As escolas públicas não estão completamente preparadas para a inserção desses alunos.</p> <p>Prof9: Possivelmente a inserção do aluno nesse contexto se torna difícil, devido às limitações inerentes à formação básica do professor que não incorpora essa realidade.</p> <p>Prof10: É fundamental inseri-los nas escolas e inserção não significa “domesticar” para que se comportem como brasileiros, mas sim criar um ambiente propício para a troca cultural entre as crianças brasileiras e as imigrantes.</p> <p>Prof11: As escolas do DF não estão preparadas para acolher esses alunos. Até mesmo os órgãos regulares da SEEDF não sabem como lidar com os imigrantes e como acolhe-los apropriadamente.</p> <p>Prof12: Penso que a secretaria de educação não está de forma objetiva pensando nessas questões práticas.</p>

Prof13: Eu acredito e sou a favor do acolhimento. Isso é muito importante e todos têm direito à educação e socialização.

Prof14: As autoridades ainda não se deram conta da necessidade de preparo do aparato educacional, tanto das escolas quanto dos agentes do processo educativo, tais como professores e demais membros da comunidade escolar. Não há iniciativas concretas para esse acolhimento. Vejo a inserção no currículo da disciplina PLAC como fundamental para começarmos a pensar em acolhimento e inclusão.

Prof15: Em minha opinião, a relação do fluxo migratório com a inserção das crianças e jovens migrantes nas escolas no DF realça alguns elementos. Primeiro, concerne o fato de saber interpretar o histórico escolar dessas crianças, caso já tenham feito anos de estudo em seu contexto de origem. Essa interpretação é relevante para inseri-los no ano adequado. Geralmente, esse histórico é em sua língua materna e requer a atuação de um profissional de ensino de línguas, o qual nem sempre está presente nas escolas. Segundo, vejo a necessidade de repensar a criação de uma coordenação que possa identificar e fornecer um atendimento específico a essas crianças e jovens migrantes e para seus pais, sobretudo no que concerne à aprendizagem do português. Da mesma forma, fornecer aos professores orientações sobre como proceder com essas crianças e jovens migrantes, sobretudo na questão da avaliação até que estejam adaptadas. Também, vejo uma necessidade de trabalhar o acolhimento dessas crianças e jovens pelos colegas de classe.

Prof16: A integração de migrantes no ambiente escolar e o ensino da língua portuguesa é de fundamental importância para a acolhida de migrantes que não tem o domínio da língua portuguesa no país, pois possibilita ao acolhido melhores condições de reinserção no mundo do trabalho e todos os aspectos no campo da sociabilidade na nova sociedade. Também, o intercâmbio entre os povos do mundo possibilita para todos novos conhecimentos de mundo, ampliação cultural, contato com a diferença etc. Nossa pátria é internacional, por um mundo sem fronteiras!

CATEGORIA 2

A experiência de ensinar para aprendentes imigrantes

Pergunta 8.1:

O(a) senhor(a) já lecionou para algum estudante imigrante? Se sua resposta for “Não”, como o (a) senhor (a) imagina que seria esta experiência?

Respostas dos professores:

Prof5: Agradável, mas complicada sem a ajuda de tradutores.

Prof6: Interessante e motivadora. Quando supervisora pedagógica, em um CEF, recebi estudantes imigrantes e busquei ajuda na regional de ensino e no instituto de línguas.

Prof7: Seria uma experiência, no meu caso, inusitada e rica pois daria oportunidade de trabalhar juntamente com professores de outras disciplinas, adaptando a prática pedagógica à realidade concreta através de recursos como tradutores, dicionários e textos adaptados.

Prof8: Difícil, principalmente se não souber a língua do estudante.

Prof9: Seria uma experiência desafiadora, afinal muitos dos comandos necessários à minha aula dependem de comunicação verbal e domínio fluentemente apenas na língua portuguesa.

Prof11: Deve ser difícil no início devido às adequações do aluno em sala, ele está ainda se adequando ao ambiente estranho e necessita uma atenção maior no início. É claro que o professor tem que ter abertura para poder introduzir esse aluno em um novo ambiente cultural não esquecendo que ele traz uma cultura diferente.

Prof13: Seria um desafio novo.

Prof15: Como sou professora de francês, provavelmente, esse estudante iria para minha classe para aprender francês, mas não sei se essa seria uma opção, pois penso que seu interesse seria aprender português. Supondo que mesmo assim, ele se matriculasse no curso de francês, creio que seria uma experiência enriquecedora e desafiadora. Enriquecedora no sentido de poder não somente ensinar, mas aprender sobre a vida e cultura desse estudante migrante. Desafiadora, primeiro para fazê-lo sentir-se bem acolhido por todos o que exige sensibilidade por parte do professor e dos colegas. Segundo, porque a situação pode exigir um atendimento mais individualizado até que haja uma adaptação.

Prof16: Creio que a experiência seria ótima, com várias possibilidades de troca de saberes entre as culturas, comparação entre as línguas, hábitos, costumes, valores.

CATEGORIA 3

Ações/atividades facilitadoras para ensino-aprendizagem, na visão dos professores

Pergunta 8.1.2:

Quais estratégias o (a) senhor(a) utilizaria em sala de aula para que um(a) estudante estrangeiro compreendesse o conteúdo lecionado?

Respostas dos professores:

Prof3: A utilização de interpretes para ajuda-los na compreensão dos conteúdos estudados, mídias, computador. E uma forma de inserir esses alunos, seria trabalhar a cultura dele explorando a música, conhecendo a culinária, dentre outras possibilidades. (resposta da pergunta 12)

Prof4: Simulação de situações reais de comunicação e prática da escrita no ambiente em que os alunos estão inseridos.

Prof5: Desculpe a franqueza. Como falante apenas do português a minha estratégia seria exigir do GDF e SEEDF um tradutor.

Prof6: Trabalharia com gravuras, a produção de texto dele e atividades de aquecimento cerebral/raciocínio lógico.

Prof7: Utilizar dicionários, tradutores da internet no celular ou no computador.

Prof8: Tentaria mostrar imagens, algo mais visível.

Prof9: Sinais, gestos e ferramentas tecnológicas de tradução (Google tradutor).

Prof11: Mímicas (podem ser efetivas, mas com o devido cuidado pois nem todos tem compreensão universal). Gestos, recursos audiovisuais, mas primeiramente eu tentaria procurar informações sobre a cultura desse aluno.

Prof13: Imagens e frases. Decorar frases básicas da comunicação.

Prof15: As estratégias dependem muito da língua que o estudante fala e do conhecimento de língua estrangeira do professor. Por exemplo, em meu caso, se o estudante migrante fosse falante de espanhol, inglês ou italiano, a primeira estratégia seria tentar explicar algumas dúvidas em sua língua materna, pois tenho um pouco de conhecimento dessas línguas estrangeiras. Se eu não compreendesse a língua materna do estudante, penso que eu teria de atender esse estudante em horário complementar com atividades específicas para verificar a sua compreensão.

Prof16: As mesmas que utilizo com os estudantes brasileiros nas aulas de espanhol, caso houvesse a necessidade, atividades e atendimento extraclasse, além do momento da aula uma atenção maior para o aluno.

CATEGORIA 4

Preconceito e discriminação

Pergunta 11:

O (a) senhor(a) acredita que a nacionalidade, cor/etnia ou a língua materna do aluno migrante pode ser um fator de discriminação ou aceitação na comunidade escolar? Por quê?

Respostas dos professores:

Prof1: Sim. Porque se o aluno não dominar o idioma terá muita dificuldade de aceitação no grupo.

Prof2: De aceitação, trabalhando tal inserção de forma positiva, trazendo esse novo mundo para os alunos, que geralmente se mostram curiosos em relação aos estrangeiros.

Prof3: Sim. Com toda certeza. A nacionalidade e o idioma podem chamar a atenção de forma positiva. Porém, a cor da pele, pode ser motivo de forte discriminação.

Prof4: Sim, os alunos de níveis menos favorecidos economicamente e os de pele negra costumam ser discriminados.

Prof5: Não da minha parte. Ele seria muito bem acolhido por mim. Mas, a discriminação existe ainda em nossa sociedade. Eu faria um trabalho com os outros alunos sobre o enriquecimento cultural para que estes alunos fossem melhor recebidos.

Prof6: Sim. Porque a maioria de nós brasileiros, é preconceituoso.

Prof9: Acredito que diferenças muito marcantes entre imigrantes e naturais podem resultar em discriminação por parte de alguns alunos, assim como permitem uma aproximação a alguns grupos dentro da escola. A mediação do professor pode ser um fator determinante nesse sentido, afinal os alunos tendem a expressar no contexto escolar muitos comportamentos que foram incorporados no dia-a-dia do lar em que vivem.

Prof11: Percebo ainda que a discriminação ainda é forte, principalmente com a cor da pele. Normalmente, digo, usualmente, um imigrante de cor branca é mais aceito que um de cor negra. Não percebo preconceito quanto a língua.

Prof14: Pode sim. A situação do racismo já instalada no país não favorece essa aceitação. O preconceito contra os negros já é um câncer social por aqui. Creio também que estereótipos, pressupostos, preconceitos e crenças podem afetar essa aceitação. A própria mídia americana, por exemplo (brasileiros são consumidores ávidos dessa mídia) trabalha contra essa aceitação ao explorar em filmes a imagem do vilão como o terrorista do oriente médio.

ANEXOS**ANEXO A – LEI DE MIGRAÇÃO Nº 13.445/2017**

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 13.445, DE 24 DE MAIO DE 2017.

[Mensagem de veto](#)

[Vigência](#)

[Regulamento](#)

Institui a Lei de Migração.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I**DISPOSIÇÕES PRELIMINARES****Seção I****Disposições Gerais**

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

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

- (VETADO);
- imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil;
- emigrante: brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior;
- residente fronteiriço: pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho;
- 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;
- 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 nº 4.246, de 22 de maio de 2002](#), ou assim reconhecida pelo Estado brasileiro.

§ 2º (VETADO).

Art. 2º Esta Lei não prejudica a aplicação de normas internas e internacionais específicas sobre refugiados, asilados, agentes e pessoal diplomático ou consular, funcionários de organização internacional e seus familiares.

Seção II**Dos Princípios e das Garantias**

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

- universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos;
- repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação;
- não criminalização da migração;
- não discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional;
- promoção de entrada regular e de regularização documental;
- acolhida humanitária;
- desenvolvimento econômico, turístico, social, cultural, esportivo, científico e tecnológico do Brasil; VIII
- garantia do direito à reunião familiar;
- igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares;
- inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas;
- 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;
- promoção e difusão de direitos, liberdades, garantias e obrigações do migrante;
- diálogo social na formulação, na execução e na avaliação de políticas migratórias e promoção da participação cidadã do migrante;
- fortalecimento da integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, mediante constituição de espaços de cidadania e de livre circulação de pessoas;
- cooperação internacional com Estados de origem, de trânsito e de destino de movimentos migratórios, a fim de garantir efetiva proteção aos direitos humanos do migrante;
- integração e desenvolvimento das regiões de fronteira e articulação de políticas públicas regionais capazes de garantir efetividade aos direitos do residente fronteiriço;
- proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante;
- observância ao disposto em tratado;
- proteção ao brasileiro no exterior;
- migração e desenvolvimento humano no local de origem, como direitos inalienáveis de todas as pessoas;
- promoção do reconhecimento acadêmico e do exercício profissional no Brasil, nos termos da lei; e XXII
- repúdio a práticas de expulsão ou de deportação coletivas.

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:

- direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos;
- direito à liberdade de circulação em território nacional;
- direito à reunião familiar do migrante com seu cônjuge ou companheiro e seus filhos, familiares e dependentes;
- medidas de proteção a vítimas e testemunhas de crimes e de violações de direitos;
- direito de transferir recursos decorrentes de sua renda e economias pessoais a outro país, observada a legislação aplicável;
- direito de reunião para fins pacíficos;

- direito de associação, inclusive sindical, para fins lícitos;
 - acesso a serviços públicos de saúde e de assistência social e à previdência social, nos termos da lei, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória;
 - amplo acesso à justiça e à assistência jurídica integral gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos;
 - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória;
 - garantia de cumprimento de obrigações legais e contratuais trabalhistas e de aplicação das normas de proteção ao trabalhador, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória;
 - isenção das taxas de que trata esta Lei, mediante declaração de hipossuficiência econômica, na forma de regulamento;
 - direito de acesso à informação e garantia de confidencialidade quanto aos dados pessoais do migrante, nos termos da [Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011](#);
 - direito a abertura de conta bancária;
 - direito de sair, de permanecer e de reingressar em território nacional, mesmo enquanto pendente pedido de autorização de residência, de prorrogação de estada ou de transformação de visto em autorização de residência;
- e
- direito do imigrante de ser informado sobre as garantias que lhe são asseguradas para fins de regularização migratória.

§ 1º Os direitos e as garantias previstos nesta Lei serão exercidos em observância ao disposto na Constituição Federal, independentemente da situação migratória, observado o disposto no § 4º deste artigo, e não excluem outros decorrentes de tratado de que o Brasil seja parte.

§ 2º (VETADO).

§ 3º (VETADO).

§ 4º (VETADO).

CAPÍTULO II

DA SITUAÇÃO DOCUMENTAL DO MIGRANTE E DO VISITANTE

Seção I

Dos Documentos de Viagem

Art. 5º São documentos de viagem:

- passaporte;
- laissez-passer;
- autorização de retorno;
- salvo-conduto;
- carteira de identidade de marítimo;
- carteira de matrícula consular;
- documento de identidade civil ou documento estrangeiro equivalente, quando admitidos em tratado;
- certificado de membro de tripulação de transporte aéreo; e
- outros que vierem a ser reconhecidos pelo Estado brasileiro em regulamento.

§ 1º Os documentos previstos nos incisos I, II, III, IV, V, VI e IX, quando emitidos pelo Estado brasileiro, são de propriedade da União, cabendo a seu titular a posse direta e o uso regular.

§ 2º As condições para a concessão dos documentos de que trata o § 1º serão previstas em regulamento.

Seção II

Dos Vistos

Subseção I

Disposições Gerais

Art. 6º O visto é o documento que dá a seu titular expectativa de ingresso em território nacional.

Parágrafo único. (VETADO).

Art. 7º O visto será concedido por embaixadas, consulados-gerais, consulados, vice-consulados e, quando habilitados pelo órgão competente do Poder Executivo, por escritórios comerciais e de representação do Brasil no exterior.

Parágrafo único. Excepcionalmente, os vistos diplomático, oficial e de cortesia poderão ser concedidos no Brasil.

Art. 8º Poderão ser cobrados taxas e emolumentos consulares pelo processamento do visto.

Art. 9º Regulamento disporá sobre:

- requisitos de concessão de visto, bem como de sua simplificação, inclusive por reciprocidade;
- prazo de validade do visto e sua forma de contagem;
- prazo máximo para a primeira entrada e para a estada do imigrante e do visitante no País;
- hipóteses e condições de dispensa recíproca ou unilateral de visto e de taxas e emolumentos consulares por seu processamento; e
- solicitação e emissão de visto por meio eletrônico.

Parágrafo único. A simplificação e a dispensa recíproca de visto ou de cobrança de taxas e emolumentos consulares por seu processamento poderão ser definidas por comunicação diplomática.

Art. 10. Não se concederá visto:

- a quem não preencher os requisitos para o tipo de visto pleiteado;
- a quem comprovadamente ocultar condição impeditiva de concessão de visto ou de ingresso no País; ou
- a menor de 18 (dezoito) anos desacompanhado ou sem autorização de viagem por escrito dos responsáveis legais ou de autoridade competente.

Art. 11. Poderá ser denegado visto a quem se enquadrar em pelo menos um dos casos de impedimento definidos nos incisos I, II, III, IV e IX do art. 45.

Parágrafo único. A pessoa que tiver visto brasileiro denegado será impedida de ingressar no País enquanto permanecerem as condições que ensejaram a denegação.

Subseção II

Dos Tipos de Visto

Art. 12. Ao solicitante que pretenda ingressar ou permanecer em território nacional poderá ser concedido visto:

- de visita;
- temporário;
- diplomático;
- oficial;
- de cortesia.

Subseção III

Do Visto de Visita

Art. 13. O visto de visita poderá ser concedido ao visitante que venha ao Brasil para estada de curta duração, sem intenção de estabelecer residência, nos seguintes casos:

- turismo;
- negócios;
- trânsito;
- atividades artísticas ou desportivas; e
- outras hipóteses definidas em regulamento.

§ 1º É vedado ao beneficiário de visto de visita exercer atividade remunerada no Brasil.

§ 2º O beneficiário de visto de visita poderá receber pagamento do governo, de empregador brasileiro ou de entidade privada a título de diária, ajuda de custo, cachê, pró-labore ou outras despesas com a viagem, bem como concorrer a prêmios, inclusive em dinheiro, em competições desportivas ou em concursos artísticos ou culturais.

§ 3º O visto de visita não será exigido em caso de escala ou conexão em território nacional, desde que o visitante não deixe a área de trânsito internacional.

Subseção IV

Do Visto Temporário

Art. 14. O visto temporário poderá ser concedido ao imigrante que venha ao Brasil com o intuito de estabelecer residência por tempo determinado e que se enquadre em pelo menos uma das seguintes hipóteses:

I - o visto temporário tenha como finalidade:

- pesquisa, ensino ou extensão acadêmica;
- tratamento de saúde;
- acolhida humanitária;
- estudo;
- trabalho;
- férias-trabalho;
- prática de atividade religiosa ou serviço voluntário;
- realização de investimento ou de atividade com relevância econômica, social, científica, tecnológica ou cultural;
- reunião familiar;
- atividades artísticas ou desportivas com contrato por prazo determinado;

II - o imigrante seja beneficiário de tratado em matéria de vistos; III - outras hipóteses definidas em regulamento.

§ 1º O visto temporário para pesquisa, ensino ou extensão acadêmica poderá ser concedido ao imigrante com ou sem vínculo empregatício com a instituição de pesquisa ou de ensino brasileira, exigida, na hipótese de vínculo, a comprovação de formação superior compatível ou equivalente reconhecimento científico.

§ 2º O visto temporário para tratamento de saúde poderá ser concedido ao imigrante e a seu acompanhante, desde que o imigrante comprove possuir meios de subsistência suficientes.

§ 3º O visto temporário para acolhida humanitária poderá ser concedido ao apátrida ou ao nacional de qualquer país em situação de grave ou iminente instabilidade institucional, de conflito armado, de calamidade de grande proporção, de desastre ambiental ou de grave violação de direitos humanos ou de direito internacional humanitário, ou em outras hipóteses, na forma de regulamento.

§ 4º O visto temporário para estudo poderá ser concedido ao imigrante que pretenda vir ao Brasil para frequentar curso regular ou realizar estágio ou intercâmbio de estudo ou de pesquisa.

§ 5º Observadas as hipóteses previstas em regulamento, o visto temporário para trabalho poderá ser concedido ao imigrante que venha exercer atividade laboral, com ou sem vínculo empregatício no Brasil, desde que comprove oferta de trabalho formalizada por pessoa jurídica em atividade no País, dispensada esta exigência se o imigrante comprovar titulação em curso de ensino superior ou equivalente.

§ 6º O visto temporário para férias-trabalho poderá ser concedido ao imigrante maior de 16 (dezesesseis) anos que seja nacional de país que conceda idêntico benefício ao nacional brasileiro, em termos definidos por comunicação diplomática.

§ 7º Não se exigirá do marítimo que ingressar no Brasil em viagem de longo curso ou em cruzeiros marítimos pela costa brasileira o visto temporário de que trata a alínea “e” do inciso I do caput, bastando a apresentação da carteira internacional de marítimo, nos termos de regulamento.

§ 8º É reconhecida ao imigrante a quem se tenha concedido visto temporário para trabalho a possibilidade de modificação do local de exercício de sua atividade laboral.

§ 9º O visto para realização de investimento poderá ser concedido ao imigrante que aporte recursos em projeto com potencial para geração de empregos ou de renda no País.

§ 10. (VETADO).

Subseção V

Dos Vistos Diplomático, Oficial e de Cortesia

Art. 15. Os vistos diplomático, oficial e de cortesia serão concedidos, prorrogados ou dispensados na forma desta Lei e de regulamento.

Parágrafo único. Os vistos diplomático e oficial poderão ser transformados em autorização de residência, o que importará cessação de todas as prerrogativas, privilégios e imunidades decorrentes do respectivo visto.

Art. 16. Os vistos diplomático e oficial poderão ser concedidos a autoridades e funcionários estrangeiros que viajem ao Brasil em missão oficial de caráter transitório ou permanente, representando Estado estrangeiro ou organismo internacional reconhecido.

§ 1º Não se aplica ao titular dos vistos referidos no caput o disposto na legislação trabalhista brasileira.

§ 2º Os vistos diplomático e oficial poderão ser estendidos aos dependentes das autoridades referidas no caput.

Art. 17. O titular de visto diplomático ou oficial somente poderá ser remunerado por Estado estrangeiro ou organismo internacional, ressalvado o disposto em tratado que contenha cláusula específica sobre o assunto.

Parágrafo único. O dependente de titular de visto diplomático ou oficial poderá exercer atividade remunerada no Brasil, sob o amparo da legislação trabalhista brasileira, desde que seja nacional de país que assegure reciprocidade de tratamento ao nacional brasileiro, por comunicação diplomática.

Art. 18. O empregado particular titular de visto de cortesia somente poderá exercer atividade remunerada para o titular de visto diplomático, oficial ou de cortesia ao qual esteja vinculado, sob o amparo da legislação trabalhista brasileira.

Parágrafo único. O titular de visto diplomático, oficial ou de cortesia será responsável pela saída de seu empregado do território nacional.

Seção III

Do Registro e da Identificação Civil do Imigrante e dos Detentores de Vistos Diplomático, Oficial e de Cortesia

Art. 19. O registro consiste na identificação civil por dados biográficos e biométricos, e é obrigatório a todo imigrante detentor de visto temporário ou de autorização de residência.

§ 1º O registro gerará número único de identificação que garantirá o pleno exercício dos atos da vida civil.

§ 2º O documento de identidade do imigrante será expedido com base no número único de identificação.

§ 3º Enquanto não for expedida identificação civil, o documento comprobatório de que o imigrante a solicitou à autoridade competente garantirá ao titular o acesso aos direitos disciplinados nesta Lei.

Art. 20. A identificação civil de solicitante de refúgio, de asilo, de reconhecimento de apatridia e de acolhimento humanitário poderá ser realizada com a apresentação dos documentos de que o imigrante dispuser.

Art. 21. Os documentos de identidade emitidos até a data de publicação desta Lei continuarão válidos até sua total substituição.

Art. 22. A identificação civil, o documento de identidade e as formas de gestão da base cadastral dos detentores de vistos diplomático, oficial e de cortesia atenderão a disposições específicas previstas em regulamento.

CAPÍTULO III

DA CONDIÇÃO JURÍDICA DO MIGRANTE E DO VISITANTE

Seção I Do Residente Fronteiriço

Art. 23. A fim de facilitar a sua livre circulação, poderá ser concedida ao residente fronteiriço, mediante requerimento, autorização para a realização de atos da vida civil.

Parágrafo único. Condições específicas poderão ser estabelecidas em regulamento ou tratado.

Art. 24. A autorização referida no caput do art. 23 indicará o Município fronteiriço no qual o residente estará autorizado a exercer os direitos a ele atribuídos por esta Lei.

§ 1º O residente fronteiriço detentor da autorização gozará das garantias e dos direitos assegurados pelo regime geral de migração desta Lei, conforme especificado em regulamento.

§ 2º O espaço geográfico de abrangência e de validade da autorização será especificado no documento de residente fronteiriço.

Art. 25. O documento de residente fronteiriço será cancelado, a qualquer tempo, se o titular:

- tiver fraudado documento ou utilizado documento falso para obtê-lo;
- obtiver outra condição migratória;
- sofrer condenação penal; ou
- exercer direito fora dos limites previstos na autorização.

Seção II

Da Proteção do Apátrida e da Redução da Apatridia

Art. 26. Regulamento disporá sobre instituto protetivo especial do apátrida, consolidado em processo simplificado de naturalização.

§ 1º O processo de que trata o caput será iniciado tão logo seja reconhecida a situação de apatridia.

§ 2º Durante a tramitação do processo de reconhecimento da condição de apátrida, incidem todas as garantias e mecanismos protetivos e de facilitação da inclusão social relativos à Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas de 1954, promulgada pelo [Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002](#), à Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados, promulgada pelo [Decreto nº 50.215, de 28 de janeiro de 1961](#), e à [Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997](#).

§ 3º Aplicam-se ao apátrida residente todos os direitos atribuídos ao migrante relacionados no art. 4º.

§ 4º O reconhecimento da condição de apátrida assegura os direitos e garantias previstos na Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo [Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002](#), bem como outros direitos e garantias reconhecidos pelo Brasil.

§ 5º O processo de reconhecimento da condição de apátrida tem como objetivo verificar se o solicitante é considerado nacional pela legislação de algum Estado e poderá considerar informações, documentos e declarações prestadas pelo próprio solicitante e por órgãos e organismos nacionais e internacionais.

§ 6º Reconhecida a condição de apátrida, nos termos do inciso VI do § 1º do art. 1º, o solicitante será consultado sobre o desejo de adquirir a nacionalidade brasileira.

§ 7º Caso o apátrida opte pela naturalização, a decisão sobre o reconhecimento será encaminhada ao órgão competente do Poder Executivo para publicação dos atos necessários à efetivação da naturalização no prazo de 30 (trinta) dias, observado o art. 65.

§ 8º O apátrida reconhecido que não opte pela naturalização imediata terá a autorização de residência outorgada em caráter definitivo.

§ 9º Caberá recurso contra decisão negativa de reconhecimento da condição de apátrida.

§ 10. Subsistindo a denegação do reconhecimento da condição de apátrida, é vedada a devolução do indivíduo para país onde sua vida, integridade pessoal ou liberdade estejam em risco.

§ 11. Será reconhecido o direito de reunião familiar a partir do reconhecimento da condição de apátrida.

§ 12. Implica perda da proteção conferida por esta Lei:

- a renúncia;
- a prova da falsidade dos fundamentos invocados para o reconhecimento da condição de apátrida; ou
- a existência de fatos que, se fossem conhecidos por ocasião do reconhecimento, teriam ensejado decisão negativa.

Seção III

Do Asilado

Art. 27. O asilo político, que constitui ato discricionário do Estado, poderá ser diplomático ou territorial e será outorgado como instrumento de proteção à pessoa.

Parágrafo único. Regulamento disporá sobre as condições para a concessão e a manutenção de asilo.

Art. 28. Não se concederá asilo a quem tenha cometido crime de genocídio, crime contra a humanidade, crime de guerra ou crime de agressão, nos termos do Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional, de 1998, promulgado pelo [Decreto nº 4.388, de 25 de setembro de 2002](#).

Art. 29. A saída do asilado do País sem prévia comunicação implica renúncia ao asilo.

Seção IV

Da Autorização de Residência

Art. 30. A residência poderá ser autorizada, mediante registro, ao imigrante, ao residente fronteiriço ou ao visitante que se enquadre em uma das seguintes hipóteses: I - a residência tenha como finalidade:

pesquisa, ensino ou extensão acadêmica;

tratamento de saúde;

acolhida humanitária;

estudo;

trabalho;

férias-trabalho;

prática de atividade religiosa ou serviço voluntário;

realização de investimento ou de atividade com relevância econômica, social, científica, tecnológica ou cultural; i) reunião familiar;

II - a pessoa:

seja beneficiária de tratado em matéria de residência e livre circulação;

seja detentora de oferta de trabalho;

já tenha possuído a nacionalidade brasileira e não deseje ou não reúna os requisitos para readquiri-la; d) (VETADO);

seja beneficiária de refúgio, de asilo ou de proteção ao apátrida;

seja menor nacional de outro país ou apátrida, desacompanhado ou abandonado, que se encontre nas fronteiras

brasileiras ou em território nacional;

tenha sido vítima de tráfico de pessoas, de trabalho escravo ou de violação de direito agravada por sua condição migratória;

esteja em liberdade provisória ou em cumprimento de pena no Brasil;

III - outras hipóteses definidas em regulamento.

§ 1º Não se concederá a autorização de residência a pessoa condenada criminalmente no Brasil ou no exterior por sentença transitada em julgado, desde que a conduta esteja tipificada na legislação penal brasileira, ressalvados os casos em que:

- a conduta caracterize infração de menor potencial ofensivo;

- (VETADO); ou

- a pessoa se enquadre nas hipóteses previstas nas alíneas “b”, “c” e “i” do inciso I e na alínea “a” do inciso II do caput deste artigo.

§ 2º O disposto no § 1º não obsta progressão de regime de cumprimento de pena, nos termos da [Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984](#), ficando a pessoa autorizada a trabalhar quando assim exigido pelo novo regime de cumprimento de pena.

§ 3º Nos procedimentos conducentes ao cancelamento de autorização de residência e no recurso contra a negativa de concessão de autorização de residência devem ser respeitados o contraditório e a ampla defesa.

Art. 31. Os prazos e o procedimento da autorização de residência de que trata o art. 30 serão dispostos em regulamento, observado o disposto nesta Lei.

§ 1º Será facilitada a autorização de residência nas hipóteses das alíneas “a” e “e” do inciso I do art. 30 desta Lei, devendo a deliberação sobre a autorização ocorrer em prazo não superior a 60 (sessenta) dias, a contar de sua solicitação.

§ 2º Nova autorização de residência poderá ser concedida, nos termos do art. 30, mediante requerimento.

§ 3º O requerimento de nova autorização de residência após o vencimento do prazo da autorização anterior implicará aplicação da sanção prevista no inciso II do art. 109.

§ 4º O solicitante de refúgio, de asilo ou de proteção ao apátrida fará jus a autorização provisória de residência até a obtenção de resposta ao seu pedido.

§ 5º Poderá ser concedida autorização de residência independentemente da situação migratória.

Art. 32. Poderão ser cobradas taxas pela autorização de residência.

Art. 33. Regulamento disporá sobre a perda e o cancelamento da autorização de residência em razão de fraude ou de ocultação de condição impeditiva de concessão de visto, de ingresso ou de permanência no País, observado procedimento administrativo que garanta o contraditório e a ampla defesa.

Art. 34. Poderá ser negada autorização de residência com fundamento nas hipóteses previstas nos incisos I, II, III, IV e IX do art. 45.

Art. 35. A posse ou a propriedade de bem no Brasil não confere o direito de obter visto ou autorização de residência em território nacional, sem prejuízo do disposto sobre visto para realização de investimento.

Art. 36. O visto de visita ou de cortesia poderá ser transformado em autorização de residência, mediante requerimento e registro, desde que satisfeitos os requisitos previstos em regulamento.

Seção V

Da Reunião Familiar

Art. 37. O visto ou a autorização de residência para fins de reunião familiar será concedido ao imigrante:

- cônjuge ou companheiro, sem discriminação alguma;
 - filho de imigrante beneficiário de autorização de residência, ou que tenha filho brasileiro ou imigrante beneficiário de autorização de residência;
 - ascendente, descendente até o segundo grau ou irmão de brasileiro ou de imigrante beneficiário de autorização de residência; ou
 - que tenha brasileiro sob sua tutela ou guarda.
- Parágrafo único. (VETADO).

CAPÍTULO IV DA ENTRADA E DA SAÍDA DO TERRITÓRIO NACIONAL

Seção I

Da Fiscalização Marítima, Aeroportuária e de Fronteira

Art. 38. As funções de polícia marítima, aeroportuária e de fronteira serão realizadas pela Polícia Federal nos pontos de entrada e de saída do território nacional.

Parágrafo único. É dispensável a fiscalização de passageiro, tripulante e estafe de navio em passagem inocente, exceto quando houver necessidade de descida de pessoa a terra ou de subida a bordo do navio.

Art. 39. O viajante deverá permanecer em área de fiscalização até que seu documento de viagem tenha sido verificado, salvo os casos previstos em lei.

Art. 40. Poderá ser autorizada a admissão excepcional no País de pessoa que se encontre em uma das seguintes condições, desde que esteja de posse de documento de viagem válido:

- não possua visto;
- seja titular de visto emitido com erro ou omissão;
- tenha perdido a condição de residente por ter permanecido ausente do País na forma especificada em regulamento e detenha as condições objetivas para a concessão de nova autorização de residência;
- (VETADO); ou
- seja criança ou adolescente desacompanhado de responsável legal e sem autorização expressa para viajar desacompanhado, independentemente do documento de viagem que portar, hipótese em que haverá imediato encaminhamento ao Conselho Tutelar ou, em caso de necessidade, a instituição indicada pela autoridade competente.

Parágrafo único. Regulamento poderá dispor sobre outras hipóteses excepcionais de admissão, observados os princípios e as diretrizes desta Lei.

Art. 41. A entrada condicional, em território nacional, de pessoa que não preencha os requisitos de admissão poderá ser autorizada mediante a assinatura, pelo transportador ou por seu agente, de termo de compromisso de custear as despesas com a permanência e com as providências para a repatriação do viajante.

Art. 42. O tripulante ou o passageiro que, por motivo de força maior, for obrigado a interromper a viagem em território nacional poderá ter seu desembarque permitido mediante termo de responsabilidade pelas despesas decorrentes do transbordo.

Art. 43. A autoridade responsável pela fiscalização contribuirá para a aplicação de medidas sanitárias em consonância com o Regulamento Sanitário Internacional e com outras disposições pertinentes

Seção II

Do Impedimento de Ingresso

Art. 44. (VETADO).

Art. 45. Poderá ser impedida de ingressar no País, após entrevista individual e mediante ato fundamentado, a pessoa:

- anteriormente expulsa do País, enquanto os efeitos da expulsão vigorarem;
- condenada ou respondendo a processo por ato de terrorismo ou por crime de genocídio, crime contra a humanidade, crime de guerra ou crime de agressão, nos termos definidos pelo Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional, de 1998, promulgado pelo [Decreto nº 4.388, de 25 de setembro de 2002](#);
- condenada ou respondendo a processo em outro país por crime doloso passível de extradição segundo a lei brasileira;
- que tenha o nome incluído em lista de restrições por ordem judicial ou por compromisso assumido pelo Brasil perante organismo internacional;
- que apresente documento de viagem que:
 - não seja válido para o Brasil;
 - esteja com o prazo de validade vencido;
 - ou esteja com rasura ou indício de falsificação;
- que não apresente documento de viagem ou documento de identidade, quando admitido;
- cuja razão da viagem não seja condizente com o visto ou com o motivo alegado para a isenção de visto;
- que tenha, comprovadamente, fraudado documentação ou prestado informação falsa por ocasião da solicitação de visto; ou
- que tenha praticado ato contrário aos princípios e objetivos dispostos na Constituição Federal.

Parágrafo único. Ninguém será impedido de ingressar no País por motivo de raça, religião, nacionalidade, pertinência a grupo social ou opinião política.

CAPÍTULO V

DAS MEDIDAS DE RETIRADA COMPULSÓRIA

Seção I

Disposições Gerais

Art. 46. A aplicação deste Capítulo observará o disposto na Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, e nas disposições legais, tratados, instrumentos e mecanismos que tratem da proteção aos apátridas ou de outras situações humanitárias.

Art. 47. A repatriação, a deportação e a expulsão serão feitas para o país de nacionalidade ou de procedência do migrante ou do visitante, ou para outro que o aceite, em observância aos tratados dos quais o Brasil seja parte.

Art. 48. Nos casos de deportação ou expulsão, o chefe da unidade da Polícia Federal poderá representar perante o juízo federal, respeitados, nos procedimentos judiciais, os direitos à ampla defesa e ao devido processo legal.

Seção II

Da Repatriação

Art. 49. A repatriação consiste em medida administrativa de devolução de pessoa em situação de impedimento ao país de procedência ou de nacionalidade.

§ 1º Será feita imediata comunicação do ato fundamentado de repatriação à empresa transportadora e à autoridade consular do país de procedência ou de nacionalidade do migrante ou do visitante, ou a quem o representa.

§ 2º A Defensoria Pública da União será notificada, preferencialmente por via eletrônica, no caso do § 4º deste artigo ou quando a repatriação imediata não seja possível.

§ 3º Condições específicas de repatriação podem ser definidas por regulamento ou tratado, observados os princípios e as garantias previstos nesta Lei.

§ 4º Não será aplicada medida de repatriação à pessoa em situação de refúgio ou de apatridia, de fato ou de direito, ao menor de 18 (dezoito) anos desacompanhado ou separado de sua família, exceto nos casos em que se demonstrar favorável para a garantia de seus direitos ou para a reintegração a sua família de origem, ou a quem necessite de acolhimento humanitário, nem, em qualquer caso, medida de devolução para país ou região que possa apresentar risco à vida, à integridade pessoal ou à liberdade da pessoa.

§ 5º (VETADO).

Seção III

Da Deportação

Art. 50. A deportação é medida decorrente de procedimento administrativo que consiste na retirada compulsória de pessoa que se encontre em situação migratória irregular em território nacional.

§ 1º A deportação será precedida de notificação pessoal ao deportando, da qual constem, expressamente, as irregularidades verificadas e prazo para a regularização não inferior a 60 (sessenta) dias, podendo ser prorrogado, por igual período, por despacho fundamentado e mediante compromisso de a pessoa manter atualizadas suas informações domiciliares.

§ 2º A notificação prevista no § 1º não impede a livre circulação em território nacional, devendo o deportando informar seu domicílio e suas atividades.

§ 3º Vencido o prazo do § 1º sem que se regularize a situação migratória, a deportação poderá ser executada.

§ 4º A deportação não exclui eventuais direitos adquiridos em relações contratuais ou decorrentes da lei brasileira.

§ 5º A saída voluntária de pessoa notificada para deixar o País equivale ao cumprimento da notificação de deportação para todos os fins.

§ 6º O prazo previsto no § 1º poderá ser reduzido nos casos que se enquadrem no inciso IX do art. 45.

Art. 51. Os procedimentos conducentes à deportação devem respeitar o contraditório e a ampla defesa e a garantia de recurso com efeito suspensivo.

§ 1º A Defensoria Pública da União deverá ser notificada, preferencialmente por meio eletrônico, para prestação de assistência ao deportando em todos os procedimentos administrativos de deportação.

§ 2º A ausência de manifestação da Defensoria Pública da União, desde que prévia e devidamente notificada, não impedirá a efetivação da medida de deportação.

Art. 52. Em se tratando de apátrida, o procedimento de deportação dependerá de prévia autorização da autoridade competente.

Art. 53. Não se procederá à deportação se a medida configurar extradição não admitida pela legislação brasileira.

Seção IV

Da Expulsão

Art. 54. A expulsão consiste em medida administrativa de retirada compulsória de migrante ou visitante do território nacional, conjugada com o impedimento de reingresso por prazo determinado.

§ 1º Poderá dar causa à expulsão a condenação com sentença transitada em julgado relativa à prática de:

- crime de genocídio, crime contra a humanidade, crime de guerra ou crime de agressão, nos termos definidos pelo Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional, de 1998, promulgado pelo [Decreto nº 4.388, de 25 de setembro de 2002](#); ou

- crime comum doloso passível de pena privativa de liberdade, consideradas a gravidade e as possibilidades de ressocialização em território nacional.

§ 2º Caberá à autoridade competente resolver sobre a expulsão, a duração do impedimento de reingresso e a suspensão ou a revogação dos efeitos da expulsão, observado o disposto nesta Lei.

§ 3º O processamento da expulsão em caso de crime comum não prejudicará a progressão de regime, o cumprimento da pena, a suspensão condicional do processo, a comutação da pena ou a concessão de pena alternativa, de indulto coletivo ou individual, de anistia ou de quaisquer benefícios concedidos em igualdade de condições ao nacional brasileiro.

§ 4º O prazo de vigência da medida de impedimento vinculada aos efeitos da expulsão será proporcional ao prazo total da pena aplicada e nunca será superior ao dobro de seu tempo.

Art. 55. Não se procederá à expulsão quando:

- a medida configurar extradição inadmitida pela legislação brasileira;

- o expulsando:

tiver filho brasileiro que esteja sob sua guarda ou dependência econômica ou socioafetiva ou tiver pessoa brasileira sob sua tutela;

tiver cônjuge ou companheiro residente no Brasil, sem discriminação alguma, reconhecido judicial ou legalmente;

tiver ingressado no Brasil até os 12 (doze) anos de idade, residindo desde então no País;

for pessoa com mais de 70 (setenta) anos que resida no País há mais de 10 (dez) anos, considerados a gravidade e o fundamento da expulsão; ou

(VETADO).

Art. 56. Regulamento definirá procedimentos para apresentação e processamento de pedidos de suspensão e de revogação dos efeitos das medidas de expulsão e de impedimento de ingresso e permanência em território nacional.

Art. 57. Regulamento disporá sobre condições especiais de autorização de residência para viabilizar medidas de ressocialização a migrante e a visitante em cumprimento de penas aplicadas ou executadas em território nacional.

Art. 58. No processo de expulsão serão garantidos o contraditório e a ampla defesa.

§ 1º A Defensoria Pública da União será notificada da instauração de processo de expulsão, se não houver defensor constituído.

§ 2º Caberá pedido de reconsideração da decisão sobre a expulsão no prazo de 10 (dez) dias, a contar da notificação pessoal do expulsando.

Art. 59. Será considerada regular a situação migratória do expulsando cujo processo esteja pendente de decisão, nas condições previstas no art. 55.

Art. 60. A existência de processo de expulsão não impede a saída voluntária do expulsando do País.

Seção V

Das Vedações

Art. 61. Não se procederá à repatriação, à deportação ou à expulsão coletivas.

Parágrafo único. Entende-se por repatriação, deportação ou expulsão coletiva aquela que não individualiza a situação migratória irregular de cada pessoa.

Art. 62. Não se procederá à repatriação, à deportação ou à expulsão de nenhum indivíduo quando subsistirem razões para acreditar que a medida poderá colocar em risco a vida ou a integridade pessoal.

CAPÍTULO VI

DA OPÇÃO DE NACIONALIDADE E DA NATURALIZAÇÃO

Seção I

Da Opção de Nacionalidade

Art. 63. O filho de pai ou de mãe brasileiro nascido no exterior e que não tenha sido registrado em repartição consular poderá, a qualquer tempo, promover ação de opção de nacionalidade.

Parágrafo único. O órgão de registro deve informar periodicamente à autoridade competente os dados relativos à opção de nacionalidade, conforme regulamento.

Seção II

Das Condições da Naturalização

Art. 64. A naturalização pode ser:

- ordinária;
- extraordinária;
- especial; ou IV - provisória.

Art. 65. Será concedida a naturalização ordinária àquele que preencher as seguintes condições:

- ter capacidade civil, segundo a lei brasileira;
- ter residência em território nacional, pelo prazo mínimo de 4 (quatro) anos;
- comunicar-se em língua portuguesa, consideradas as condições do naturalizando; e

- não possuir condenação penal ou estiver reabilitado, nos termos da lei.

Art. 66. O prazo de residência fixado no inciso II do caput do art. 65 será reduzido para, no mínimo, 1 (um) ano se o naturalizando preencher quaisquer das seguintes condições:

- (VETADO);

- ter filho brasileiro;

- ter cônjuge ou companheiro brasileiro e não estar dele separado legalmente ou de fato no momento de concessão da naturalização;

- (VETADO);

- haver prestado ou poder prestar serviço relevante ao Brasil; ou

- recomendar-se por sua capacidade profissional, científica ou artística.

Parágrafo único. O preenchimento das condições previstas nos incisos V e VI do caput será avaliado na forma disposta em regulamento.

Art. 67. A naturalização extraordinária será concedida a pessoa de qualquer nacionalidade fixada no Brasil há mais de 15 (quinze) anos ininterruptos e sem condenação penal, desde que requeira a nacionalidade brasileira.

Art. 68. A naturalização especial poderá ser concedida ao estrangeiro que se encontre em uma das seguintes situações:

- seja cônjuge ou companheiro, há mais de 5 (cinco) anos, de integrante do Serviço Exterior Brasileiro em atividade ou de pessoa a serviço do Estado brasileiro no exterior; ou

- seja ou tenha sido empregado em missão diplomática ou em repartição consular do Brasil por mais de 10 (dez) anos ininterruptos.

Art. 69. São requisitos para a concessão da naturalização especial:

- ter capacidade civil, segundo a lei brasileira;

- comunicar-se em língua portuguesa, consideradas as condições do naturalizando; e

- não possuir condenação penal ou estiver reabilitado, nos termos da lei.

Art. 70. A naturalização provisória poderá ser concedida ao migrante criança ou adolescente que tenha fixado residência em território nacional antes de completar 10 (dez) anos de idade e deverá ser requerida por intermédio de seu representante legal.

Parágrafo único. A naturalização prevista no caput será convertida em definitiva se o naturalizando expressamente assim o requerer no prazo de 2 (dois) anos após atingir a maioridade.

Art. 71. O pedido de naturalização será apresentado e processado na forma prevista pelo órgão competente do Poder Executivo, sendo cabível recurso em caso de denegação.

§ 1º No curso do processo de naturalização, o naturalizando poderá requerer a tradução ou a adaptação de seu nome à língua portuguesa.

§ 2º Será mantido cadastro com o nome traduzido ou adaptado associado ao nome anterior.

Art. 72. No prazo de até 1 (um) ano após a concessão da naturalização, deverá o naturalizado comparecer perante a Justiça Eleitoral para o devido cadastramento.

Seção III

Dos Efeitos da Naturalização

Art. 73. A naturalização produz efeitos após a publicação no Diário Oficial do ato de naturalização.

Art. 74. (VETADO).

Seção IV

Da Perda da Nacionalidade

Art. 75. O naturalizado perderá a nacionalidade em razão de condenação transitada em julgado por atividade nociva ao interesse nacional, nos termos do [inciso I do § 4º do art. 12 da Constituição Federal](#).

Parágrafo único. O risco de geração de situação de apatridia será levado em consideração antes da efetivação da perda da nacionalidade.

Seção V

Da Reaquisição da Nacionalidade

Art. 76. O brasileiro que, em razão do previsto no [inciso II do § 4º do art. 12 da Constituição Federal](#), houver perdido a nacionalidade, uma vez cessada a causa, poderá readquiri-la ou ter o ato que declarou a perda revogado, na forma definida pelo órgão competente do Poder Executivo.

CAPÍTULO VII

DO EMIGRANTE

Seção I

Das Políticas Públicas para os Emigrantes

Art. 77. As políticas públicas para os emigrantes observarão os seguintes princípios e diretrizes:

- proteção e prestação de assistência consular por meio das representações do Brasil no exterior;
- promoção de condições de vida digna, por meio, entre outros, da facilitação do registro consular e da prestação de serviços consulares relativos às áreas de educação, saúde, trabalho, previdência social e cultura;
- promoção de estudos e pesquisas sobre os emigrantes e as comunidades de brasileiros no exterior, a fim de subsidiar a formulação de políticas públicas;
- atuação diplomática, nos âmbitos bilateral, regional e multilateral, em defesa dos direitos do emigrante brasileiro, conforme o direito internacional
- ação governamental integrada, com a participação de órgãos do governo com atuação nas áreas temáticas mencionadas nos incisos I, II, III e IV, visando a assistir as comunidades brasileiras no exterior; e
- esforço permanente de desburocratização, atualização e modernização do sistema de atendimento, com o objetivo de aprimorar a assistência ao emigrante.

Seção II

Dos Direitos do Emigrante

Art. 78. Todo emigrante que decida retornar ao Brasil com ânimo de residência poderá introduzir no País, com isenção de direitos de importação e de taxas aduaneiras, os bens novos ou usados que um viajante, em compatibilidade com as circunstâncias de sua viagem, puder destinar para seu uso ou consumo pessoal e

profissional, sempre que, por sua quantidade, natureza ou variedade, não permitam presumir importação ou exportação com fins comerciais ou industriais.

Art. 79. Em caso de ameaça à paz social e à ordem pública por grave ou iminente instabilidade institucional ou de calamidade de grande proporção na natureza, deverá ser prestada especial assistência ao emigrante pelas representações brasileiras no exterior.

Art. 80. O tripulante brasileiro contratado por embarcação ou armadora estrangeira, de cabotagem ou a longo curso e com sede ou filial no Brasil, que explore economicamente o mar territorial e a costa brasileira terá direito a seguro a cargo do contratante, válido para todo o período da contratação, conforme o disposto no Registro de Embarcações Brasileiras (REB), contra acidente de trabalho, invalidez total ou parcial e morte, sem prejuízo de benefícios de apólice mais favorável vigente no exterior.

CAPÍTULO VIII DAS MEDIDAS DE COOPERAÇÃO

Seção I

Da Extradição

Art. 81. A extradicação é a medida de cooperação internacional entre o Estado brasileiro e outro Estado pela qual se concede ou solicita a entrega de pessoa sobre quem recaia condenação criminal definitiva ou para fins de instrução de processo penal em curso.

§ 1º A extradicação será requerida por via diplomática ou pelas autoridades centrais designadas para esse fim.

§ 2º A extradicação e sua rotina de comunicação serão realizadas pelo órgão competente do Poder Executivo em coordenação com as autoridades judiciárias e policiais competentes.

Art. 82. Não se concederá a extradicação quando:

- o indivíduo cuja extradicação é solicitada ao Brasil for brasileiro nato;
- o fato que motivar o pedido não for considerado crime no Brasil ou no Estado requerente;
- o Brasil for competente, segundo suas leis, para julgar o crime imputado ao extraditando;
- a lei brasileira impuser ao crime pena de prisão inferior a 2 (dois) anos;
- o extraditando estiver respondendo a processo ou já houver sido condenado ou absolvido no Brasil pelo mesmo fato em que se fundar o pedido;
- a punibilidade estiver extinta pela prescrição, segundo a lei brasileira ou a do Estado requerente;
- o fato constituir crime político ou de opinião;
- o extraditando tiver de responder, no Estado requerente, perante tribunal ou júzo de exceção; ou
- o extraditando for beneficiário de refúgio, nos termos da [Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997](#), ou de asilo territorial.

§ 1º A previsão constante do inciso VII do caput não impedirá a extradicação quando o fato constituir, principalmente, infração à lei penal comum ou quando o crime comum, conexo ao delito político, constituir o fato principal.

§ 2º Caberá à autoridade judiciária competente a apreciação do caráter da infração.

§ 3º Para determinação da incidência do disposto no inciso I, será observada, nos casos de aquisição de outra nacionalidade por naturalização, a anterioridade do fato gerador da extradição.

§ 4º O Supremo Tribunal Federal poderá deixar de considerar crime político o atentado contra chefe de Estado ou quaisquer autoridades, bem como crime contra a humanidade, crime de guerra, crime de genocídio e terrorismo.

§ 5º Admite-se a extradição de brasileiro naturalizado, nas hipóteses previstas na Constituição Federal.

Art. 83. São condições para concessão da extradição:

- ter sido o crime cometido no território do Estado requerente ou serem aplicáveis ao extraditando as leis penais desse Estado; e

- estar o extraditando respondendo a processo investigatório ou a processo penal ou ter sido condenado pelas autoridades judiciárias do Estado requerente a pena privativa de liberdade.

Art. 84. Em caso de urgência, o Estado interessado na extradição poderá, previamente ou conjuntamente com a formalização do pedido extradicional, requerer, por via diplomática ou por meio de autoridade central do Poder Executivo, prisão cautelar com o objetivo de assegurar a exequibilidade da medida de extradição que, após exame da presença dos pressupostos formais de admissibilidade exigidos nesta Lei ou em tratado, deverá representar à autoridade judicial competente, ouvido previamente o Ministério Público Federal.

§ 1º O pedido de prisão cautelar deverá conter informação sobre o crime cometido e deverá ser fundamentado, podendo ser apresentado por correio, fax, mensagem eletrônica ou qualquer outro meio que assegure a comunicação por escrito.

§ 2º O pedido de prisão cautelar poderá ser transmitido à autoridade competente para extradição no Brasil por meio de canal estabelecido com o ponto focal da Organização Internacional de Polícia Criminal (Interpol) no País, devidamente instruído com a documentação comprobatória da existência de ordem de prisão proferida por Estado estrangeiro, e, em caso de ausência de tratado, com a promessa de reciprocidade recebida por via diplomática.

§ 3º Efetivada a prisão do extraditando, o pedido de extradição será encaminhado à autoridade judiciária competente.

§ 4º Na ausência de disposição específica em tratado, o Estado estrangeiro deverá formalizar o pedido de extradição no prazo de 60 (sessenta) dias, contado da data em que tiver sido cientificado da prisão do extraditando.

§ 5º Caso o pedido de extradição não seja apresentado no prazo previsto no § 4º, o extraditando deverá ser posto em liberdade, não se admitindo novo pedido de prisão cautelar pelo mesmo fato sem que a extradição tenha sido devidamente requerida.

§ 6º A prisão cautelar poderá ser prorrogada até o julgamento final da autoridade judiciária competente quanto à legalidade do pedido de extradição.

Art. 85. Quando mais de um Estado requerer a extradição da mesma pessoa, pelo mesmo fato, terá preferência o pedido daquele em cujo território a infração foi cometida.

§ 1º Em caso de crimes diversos, terá preferência, sucessivamente:

- o Estado requerente em cujo território tenha sido cometido o crime mais grave, segundo a lei brasileira;
- o Estado que em primeiro lugar tenha pedido a entrega do extraditando, se a gravidade dos crimes for idêntica; III - o Estado de origem, ou, em sua falta, o domiciliar do extraditando, se os pedidos forem simultâneos.

§ 2º Nos casos não previstos nesta Lei, o órgão competente do Poder Executivo decidirá sobre a preferência do pedido, priorizando o Estado requerente que mantiver tratado de extradição com o Brasil.

§ 3º Havendo tratado com algum dos Estados requerentes, prevalecerão suas normas no que diz respeito à preferência de que trata este artigo.

Art. 86. O Supremo Tribunal Federal, ouvido o Ministério Público, poderá autorizar prisão albergue ou domiciliar ou determinar que o extraditando responda ao processo de extradição em liberdade, com retenção do documento de viagem ou outras medidas cautelares necessárias, até o julgamento da extradição ou a entrega do extraditando, se pertinente, considerando a situação administrativa migratória, os antecedentes do extraditando e as circunstâncias do caso.

Art. 87. O extraditando poderá entregar-se voluntariamente ao Estado requerente, desde que o declare expressamente, esteja assistido por advogado e seja advertido de que tem direito ao processo judicial de extradição e à proteção que tal direito encerra, caso em que o pedido será decidido pelo Supremo Tribunal Federal.

Art. 88. Todo pedido que possa originar processo de extradição em face de Estado estrangeiro deverá ser encaminhado ao órgão competente do Poder Executivo diretamente pelo órgão do Poder Judiciário responsável pela decisão ou pelo processo penal que a fundamenta.

§ 1º Compete a órgão do Poder Executivo o papel de orientação, de informação e de avaliação dos elementos formais de admissibilidade dos processos preparatórios para encaminhamento ao Estado requerido.

§ 2º Compete aos órgãos do sistema de Justiça vinculados ao processo penal gerador de pedido de extradição a apresentação de todos os documentos, manifestações e demais elementos necessários para o processamento do pedido, inclusive suas traduções oficiais.

§ 3º O pedido deverá ser instruído com cópia autêntica ou com o original da sentença condenatória ou da decisão penal proferida, conterà indicações precisas sobre o local, a data, a natureza e as circunstâncias do fato criminoso e a identidade do extraditando e será acompanhado de cópia dos textos legais sobre o crime, a competência, a pena e a prescrição.

§ 4º O encaminhamento do pedido de extradição ao órgão competente do Poder Executivo confere autenticidade aos documentos.

Art. 89. O pedido de extradição originado de Estado estrangeiro será recebido pelo órgão competente do Poder Executivo e, após exame da presença dos pressupostos formais de admissibilidade exigidos nesta Lei ou em tratado, encaminhado à autoridade judiciária competente.

Parágrafo único. Não preenchidos os pressupostos referidos no caput, o pedido será arquivado mediante decisão fundamentada, sem prejuízo da possibilidade de renovação do pedido, devidamente instruído, uma vez superado o óbice apontado.

Art. 90. Nenhuma extradição será concedida sem prévio pronunciamento do Supremo Tribunal Federal sobre sua legalidade e procedência, não cabendo recurso da decisão.

Art. 91. Ao receber o pedido, o relator designará dia e hora para o interrogatório do extraditando e, conforme o caso, nomear-lhe-á curador ou advogado, se não o tiver.

§ 1º A defesa, a ser apresentada no prazo de 10 (dez) dias contado da data do interrogatório, versará sobre a identidade da pessoa reclamada, defeito de forma de documento apresentado ou ilegalidade da extradição.

§ 2º Não estando o processo devidamente instruído, o Tribunal, a requerimento do órgão do Ministério Público Federal correspondente, poderá converter o julgamento em diligência para suprir a falta.

§ 3º Para suprir a falta referida no § 2º, o Ministério Público Federal terá prazo improrrogável de 60 (sessenta) dias, após o qual o pedido será julgado independentemente da diligência.

§ 4º O prazo referido no § 3º será contado da data de notificação à missão diplomática do Estado requerente.

Art. 92. Julgada procedente a extradição e autorizada a entrega pelo órgão competente do Poder Executivo, será o ato comunicado por via diplomática ao Estado requerente, que, no prazo de 60 (sessenta) dias da comunicação, deverá retirar o extraditando do território nacional.

Art. 93. Se o Estado requerente não retirar o extraditando do território nacional no prazo previsto no art. 92, será ele posto em liberdade, sem prejuízo de outras medidas aplicáveis.

Art. 94. Negada a extradição em fase judicial, não se admitirá novo pedido baseado no mesmo fato.

Art. 95. Quando o extraditando estiver sendo processado ou tiver sido condenado, no Brasil, por crime punível com pena privativa de liberdade, a extradição será executada somente depois da conclusão do processo ou do cumprimento da pena, ressalvadas as hipóteses de liberação antecipada pelo Poder Judiciário e de determinação da transferência da pessoa condenada.

§ 1º A entrega do extraditando será igualmente adiada se a efetivação da medida puser em risco sua vida em virtude de enfermidade grave comprovada por laudo médico oficial.

§ 2º Quando o extraditando estiver sendo processado ou tiver sido condenado, no Brasil, por infração de menor potencial ofensivo, a entrega poderá ser imediatamente efetivada.

Art. 96. Não será efetivada a entrega do extraditando sem que o Estado requerente assumo o compromisso de:

- não submeter o extraditando a prisão ou processo por fato anterior ao pedido de extradição;
- computar o tempo da prisão que, no Brasil, foi imposta por força da extradição;
- comutar a pena corporal, perpétua ou de morte em pena privativa de liberdade, respeitado o limite máximo de cumprimento de 30 (trinta) anos;
- não entregar o extraditando, sem consentimento do Brasil, a outro Estado que o reclame;
- não considerar qualquer motivo político para agravar a pena; e
- não submeter o extraditando a tortura ou a outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes.

Art. 97. A entrega do extraditando, de acordo com as leis brasileiras e respeitado o direito de terceiro, será feita com os objetos e instrumentos do crime encontrados em seu poder.

Parágrafo único. Os objetos e instrumentos referidos neste artigo poderão ser entregues independentemente da entrega do extraditando.

Art. 98. O extraditando que, depois de entregue ao Estado requerente, escapar à ação da Justiça e homiziar-se no Brasil, ou por ele transitar, será detido mediante pedido feito diretamente por via diplomática ou pela Interpol e novamente entregue, sem outras formalidades.

Art. 99. Salvo motivo de ordem pública, poderá ser permitido, pelo órgão competente do Poder Executivo, o trânsito no território nacional de pessoa extraditada por Estado estrangeiro, bem como o da respectiva guarda, mediante apresentação de documento comprobatório de concessão da medida.

Seção II

Da Transferência de Execução da Pena

Art. 100. Nas hipóteses em que couber solicitação de extradição executória, a autoridade competente poderá solicitar ou autorizar a transferência de execução da pena, desde que observado o princípio do non bis in idem.

Parágrafo único. Sem prejuízo do disposto no [Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 \(Código Penal\)](#), a transferência de execução da pena será possível quando preenchidos os seguintes requisitos:

I - o condenado em território estrangeiro for nacional ou tiver residência habitual ou vínculo pessoal no Brasil; II - a sentença tiver transitado em julgado;

- a duração da condenação a cumprir ou que restar para cumprir for de, pelo menos, 1 (um) ano, na data de apresentação do pedido ao Estado da condenação;

- o fato que originou a condenação constituir infração penal perante a lei de ambas as partes; e

- houver tratado ou promessa de reciprocidade.

Art. 101. O pedido de transferência de execução da pena de Estado estrangeiro será requerido por via diplomática ou por via de autoridades centrais.

§ 1º O pedido será recebido pelo órgão competente do Poder Executivo e, após exame da presença dos pressupostos formais de admissibilidade exigidos nesta Lei ou em tratado, encaminhado ao Superior Tribunal de Justiça para decisão quanto à homologação.

§ 2º Não preenchidos os pressupostos referidos no § 1º, o pedido será arquivado mediante decisão fundamentada, sem prejuízo da possibilidade de renovação do pedido, devidamente instruído, uma vez superado o óbice apontado.

Art. 102. A forma do pedido de transferência de execução da pena e seu processamento serão definidos em regulamento.

Parágrafo único. Nos casos previstos nesta Seção, a execução penal será de competência da Justiça Federal.

Seção III

Da Transferência de Pessoa Condenada

Art. 103. A transferência de pessoa condenada poderá ser concedida quando o pedido se fundamentar em tratado ou houver promessa de reciprocidade.

§ 1º O condenado no território nacional poderá ser transferido para seu país de nacionalidade ou país em que tiver residência habitual ou vínculo pessoal, desde que expresse interesse nesse sentido, a fim de cumprir pena a ele imposta pelo Estado brasileiro por sentença transitada em julgado.

§ 2º A transferência de pessoa condenada no Brasil pode ser concedida juntamente com a aplicação de medida de impedimento de reingresso em território nacional, na forma de regulamento.

Art. 104. A transferência de pessoa condenada será possível quando preenchidos os seguintes requisitos:

- o condenado no território de uma das partes for nacional ou tiver residência habitual ou vínculo pessoal no território da outra parte que justifique a transferência;
- a sentença tiver transitado em julgado;
- a duração da condenação a cumprir ou que restar para cumprir for de, pelo menos, 1 (um) ano, na data de apresentação do pedido ao Estado da condenação;
- o fato que originou a condenação constituir infração penal perante a lei de ambos os Estados; V - houver manifestação de vontade do condenado ou, quando for o caso, de seu representante; e
- VI - houver concordância de ambos os Estados.

Art. 105. A forma do pedido de transferência de pessoa condenada e seu processamento serão definidos em regulamento.

§ 1º Nos casos previstos nesta Seção, a execução penal será de competência da Justiça Federal.

§ 2º Não se procederá à transferência quando inadmitida a extradição.

§ 3º (VETADO).

CAPÍTULO IX DAS INFRAÇÕES E DAS PENALIDADES ADMINISTRATIVAS

Art. 106. Regulamento disporá sobre o procedimento de apuração das infrações administrativas e seu processamento e sobre a fixação e a atualização das multas, em observância ao disposto nesta Lei.

Art. 107. As infrações administrativas previstas neste Capítulo serão apuradas em processo administrativo próprio, assegurados o contraditório e a ampla defesa e observadas as disposições desta Lei.

§ 1º O cometimento simultâneo de duas ou mais infrações importará cumulação das sanções cabíveis, respeitados os limites estabelecidos nos incisos V e VI do art. 108.

§ 2º A multa atribuída por dia de atraso ou por excesso de permanência poderá ser convertida em redução equivalente do período de autorização de estada para o visto de visita, em caso de nova entrada no País.

Art. 108. O valor das multas tratadas neste Capítulo considerará:

- as hipóteses individualizadas nesta Lei;
- a condição econômica do infrator, a reincidência e a gravidade da infração;
- a atualização periódica conforme estabelecido em regulamento;
- o valor mínimo individualizável de R\$ 100,00 (cem reais);
- o valor mínimo de R\$ 100,00 (cem reais) e o máximo de R\$ 10.000,00 (dez mil reais) para infrações cometidas por pessoa física;
- o valor mínimo de R\$ 1.000,00 (mil reais) e o máximo de R\$ 1.000.000,00 (um milhão de reais) para infrações cometidas por pessoa jurídica, por ato infracional.

Art. 109. Constitui infração, sujeitando o infrator às seguintes sanções:

- entrar em território nacional sem estar autorizado:

Sanção: deportação, caso não saia do País ou não regularize a situação migratória no prazo fixado;

- permanecer em território nacional depois de esgotado o prazo legal da documentação migratória:

Sanção: multa por dia de excesso e deportação, caso não saia do País ou não regularize a situação migratória no prazo fixado;

- deixar de se registrar, dentro do prazo de 90 (noventa) dias do ingresso no País, quando for obrigatória a identificação civil:

Sanção: multa;

- deixar o imigrante de se registrar, para efeito de autorização de residência, dentro do prazo de 30 (trinta) dias, quando orientado a fazê-lo pelo órgão competente:

Sanção: multa por dia de atraso;

- transportar para o Brasil pessoa que esteja sem documentação migratória regular:

Sanção: multa por pessoa transportada;

- deixar a empresa transportadora de atender a compromisso de manutenção da estada ou de promoção da saída do território nacional de quem tenha sido autorizado a ingresso condicional no Brasil por não possuir a devida documentação migratória:

Sanção: multa;

- furtar-se ao controle migratório, na entrada ou saída do território nacional:

Sanção: multa.

Art. 110. As penalidades aplicadas serão objeto de pedido de reconsideração e de recurso, nos termos de regulamento.

Parágrafo único. Serão respeitados o contraditório, a ampla defesa e a garantia de recurso, assim como a situação de hipossuficiência do migrante ou do visitante.

CAPÍTULO X

DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 111. Esta Lei não prejudica direitos e obrigações estabelecidos por tratados vigentes no Brasil e que sejam mais benéficos ao migrante e ao visitante, em particular os tratados firmados no âmbito do Mercosul.

Art. 112. As autoridades brasileiras serão tolerantes quanto ao uso do idioma do residente fronteiriço e do imigrante quando eles se dirigirem a órgãos ou repartições públicas para reclamar ou reivindicar os direitos decorrentes desta Lei.

Art. 113. As taxas e emolumentos consulares são fixados em conformidade com a tabela anexa a esta Lei.

§ 1º Os valores das taxas e emolumentos consulares poderão ser ajustados pelo órgão competente da administração pública federal, de forma a preservar o interesse nacional ou a assegurar a reciprocidade de tratamento.

§ 2º Não serão cobrados emolumentos consulares pela concessão de:

- vistos diplomáticos, oficiais e de cortesia; e

- vistos em passaportes diplomáticos, oficiais ou de serviço, ou equivalentes, mediante reciprocidade de tratamento a titulares de documento de viagem similar brasileiro.

§ 3º Não serão cobrados taxas e emolumentos consulares pela concessão de vistos ou para a obtenção de documentos para regularização migratória aos integrantes de grupos vulneráveis e indivíduos em condição de hipossuficiência econômica.

§ 4º (VETADO).

Art. 114. Regulamento poderá estabelecer competência para órgãos do Poder Executivo disciplinarem aspectos específicos desta Lei.

Art. 115. O [Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 \(Código Penal\)](#), passa a vigorar acrescido do seguinte art. 232-A: “**Promoção de migração ilegal**” [Art. 232-A](#). Promover, por qualquer meio, com o fim de obter vantagem econômica, a entrada ilegal de estrangeiro em território nacional ou de brasileiro em país estrangeiro:

Pena - reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, e multa.

§ 1º Na mesma pena incorre quem promover, por qualquer meio, com o fim de obter vantagem econômica, a saída de estrangeiro do território nacional para ingressar ilegalmente em país estrangeiro.

§ 2º A pena é aumentada de 1/6 (um sexto) a 1/3 (um terço) se:

- o crime é cometido com violência; ou

- a vítima é submetida a condição desumana ou degradante.

§ 3º A pena prevista para o crime será aplicada sem prejuízo das correspondentes às infrações conexas.”

Art. 116. (VETADO).

Art. 117. O documento conhecido por Registro Nacional de Estrangeiro passa a ser denominado Registro Nacional Migratório.

Art. 118. (VETADO).

Art. 119. O visto emitido até a data de entrada em vigor desta Lei poderá ser utilizado até a data prevista de expiração de sua validade, podendo ser transformado ou ter seu prazo de estada prorrogado, nos termos de regulamento.

Art. 120. A Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia terá a finalidade de coordenar e articular ações setoriais implementadas pelo Poder Executivo federal em regime de cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com participação de organizações da sociedade civil, organismos internacionais e entidades privadas, conforme regulamento.

§ 1º Ato normativo do Poder Executivo federal poderá definir os objetivos, a organização e a estratégia de coordenação da Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia.

§ 2º Ato normativo do Poder Executivo federal poderá estabelecer planos nacionais e outros instrumentos para a efetivação dos objetivos desta Lei e a coordenação entre órgãos e colegiados setoriais.

§ 3º Com vistas à formulação de políticas públicas, deverá ser produzida informação quantitativa e qualitativa, de forma sistemática, sobre os migrantes, com a criação de banco de dados.

Art. 121. Na aplicação desta Lei, devem ser observadas as disposições da [Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997](#), nas situações que envolvam refugiados e solicitantes de refúgio.

Art. 122. A aplicação desta Lei não impede o tratamento mais favorável assegurado por tratado em que a República Federativa do Brasil seja parte.

Art. 123. Ninguém será privado de sua liberdade por razões migratórias, exceto nos casos previstos nesta Lei.

Art. 124. Revogam-se:

- a [Lei nº 818, de 18 de setembro de 1949](#); e

- a [Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980 \(Estatuto do Estrangeiro\)](#).

Art. 125. Esta Lei entra em vigor após decorridos 180 (cento e oitenta) dias de sua publicação oficial.

Brasília, 24 de maio de 2017; 196º da Independência e 129º da República.

MICHEL TEMER

Osmar Serraglio

Aloysio Nunes Ferreira Filho

Henrique Meirelles

Eliseu Padilha

*Sergio Westphalen Etchegoyen*26/05/2017

Grace Maria Fernandes Mendonça

Este texto não substitui o publicado no DOU de 25.5.2017