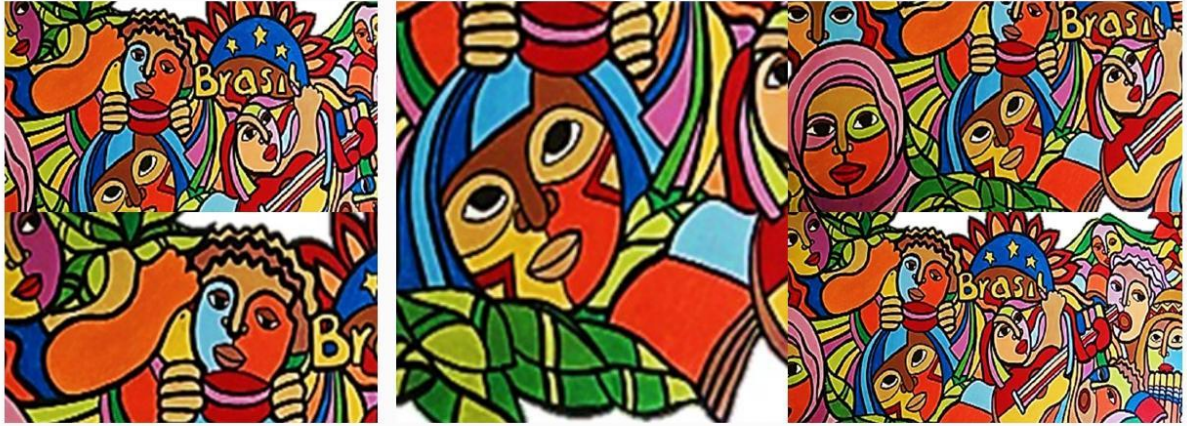


Marcelo Carmozini



*O MIGRANTE CHEGOU À ESCOLA:
Identidades e representações sociais no seu acolhimento linguístico*



*Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Letras - IL
Departamento de Linguística,
Português e Línguas Clássicas - LIP
Programa de Pós-Graduação em
Linguística - PPGL*



*Brasília
2022*

MARCELO CARMOZINI

**O MIGRANTE CHEGOU À ESCOLA:
identidades e representações sociais no seu acolhimento linguístico**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Linguística.

Área de concentração: Linguagem e Sociedade.
Orientadora: Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição.

Coorientadora: Profa. Dra. Ana Beatriz Barbosa de Souza.

Brasília
2022

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

CC287m Carmozini, Marcelo
O MIGRANTE CHEGOU À ESCOLA: identidades e representações sociais no seu acolhimento linguístico. / Marcelo Carmozini; orientador Profa. Dra. Mariney Pereira Conceicao; co orientador Profa. Dra. Ana Beatriz Barbosa de Souza.. -- Brasília, 2022.
246 p.

Tese(Doutorado em Linguística) -- Universidade de Brasília, 2022.

1. Migrantes Internacionais. 2. Identidades. 3. Representações Sociais. 4. Políticas Linguísticas de Acolhimento. 5. Interculturalidade.. I. Pereira Conceicao, Profa. Dra. Mariney , orient. II. Barbosa de Souza., Profa. Dra. Ana Beatriz, co-orient. III. Título.

MARCELO CARMOZINI

**O MIGRANTE CHEGOU À ESCOLA:
identidades e representações sociais no seu acolhimento linguístico**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Linguística, área de concentração: Linguagem e Sociedade.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição – orientadora
PPGL/IL/UnB

Profa. Dra. Cláudia Hilsdorf Rocha – titular externa
PPG-LA/Unicamp

Profa. Dra. Carolina Vianini Amaral Lima – titular externa
PPGL/DELAC/UFSJ

Prof. Dr. Yûki Mukai – titular interno
PPGLA/IL/UnB

Profa. Dra. Ana Emília Fajardo Turbin – titular suplente
PPGLA/IL/UnB

Aprovado em 2 de dezembro de 2022



ii

Dedico esta tese à memória da saudosa companheira, a educadora, professora de língua inglesa e ativista de Direitos Humanos, Isabela de Lima Garcez Moreira, pelo seu amor à Educação e à inclusão das minorias e pelo seu respeito à diversidade.

A referida amiga, em vida, encorajou-me a cursar o doutorado e inspirou-me quanto ao tema desta pesquisa, havendo acolhido estudantes migrantes internacionais, ensinando-lhes português e facilitando-lhes sua adaptação dentro dos espaços escolares, no período 2015-2018, nas Regiões Administrativas do Paranoá (RA VII) e Itapoã (RA XXVIII), no Distrito Federal. Gratidão e saudade imensas, amiga querida. Descanse em paz.

AGRADECIMENTOS

Ao Pai celestial, primeiramente. O sentimento de gratidão é como um tear. Os fios são as pessoas que se entrelaçam em nossas vidas, na construção do tecido que compõe as nossas identidades. Estas, por sua vez, em movimento constante, modificam-se, na presença do outro. Portanto, agradeço, imensamente, à minha querida orientadora Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição, exemplo de educadora amorosa e persistente, que acolheu meu projeto de pesquisa desde o início, não mediu esforços, e também à minha coorientadora Profa. Dra. Ana Beatriz Barbosa de Souza pelo apoio e contribuições valiosas. Obrigado pela dedicação de ambas, pela competência, sintonia e paciência comigo, pelas quais serei eternamente grato.

Agradeço aos demais professores do PPGL-UnB, ao Prof. Dr. Kleber Aparecido Silva pela confiança e expectativas depositadas, por todo o conhecimento compartilhado, e, em especial às Profa. Dra. Juliana de Freitas Dias e Profa. Dra. Carolina Vianini Amaral Lima (UFSJ), pelas preciosas contribuições quando do exame de qualificação.

Para adentrar o contexto da pesquisa, pude contar com a generosidade afetuosa da educadora Profa. Dra. Fabiola Ribeiro de Souza, quem me deu acesso aos participantes da pesquisa. Agradeço às demais educadoras e especialmente aos migrantes internacionais do Centro Interescolar de línguas do Guará, estrelas principais deste trabalho. Suas narrativas deram sentido a esta tese por meio de suas experiências, lutas, sofrimentos e sonhos. Obrigado amiga querida Profa. Dra. Erica Ferrer. Você foi o sol nos dias nublados, a alegria nos dias de desânimo, a mão que apontou caminhos nas dificuldades. Aos amigos James Torres Junior, Prof. Dr. Francis Wilker, obrigado pelo apoio e pelas palavras de fé. Obrigado, queridas amigas Profa. Dra. Lenilda Damasceno e Profa. Dra. Darliane Silva do Amaral, pelo encorajamento e pela ternura. Agradeço também à amiga e companheira de artigos Profa. Ms. Eliani de Moraes Santos. Agradeço à minha mãe minha, joia preciosa, exemplo de luta, Dirce Delfante Carmozini, pois me acolheu quando mais precisei, apesar de suas limitações de saúde, e me mostrou o quanto sou amado. Aos meus irmãos queridos, pelo apoio incondicional: Airton e Márcia, obrigado.

Gratidão à Secretaria de Educação do Distrito pelo afastamento remunerado de estudos. Agradeço às amigas queridas Isabel Guimarães, Raquel Lins e Maria Goretti Vulcão, da Unidade de Educação Básica da CRE Paranoá/Itapuã, dos anos de 2016 a 2019, pelo apoio. Obrigado, amigas amadas, fundadoras do CIL Paranoá, Maria Oneidee Silva e Prof. Dre. Eduardo Dias da Silva, presença preciosa em nossas vidas. Ao nosso caro chefe e amigo Isaac de Castro Aguiar, muito obrigado.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo compreender o fenômeno do acolhimento linguístico aos migrantes internacionais dentro do espaço escolar de uma escola pública de Brasília, Distrito Federal. Para isso, apoiou-se nas teorias das Representações Sociais, (JODELET, 1989; JOVECHELOVITCH, 2013; MOSCOVICI, 2012), assim como seu impacto nas identidades emergentes no contexto dessa política linguística de cunho crítico (TOLLEFSON, 1991), com a finalidade de pensar sobre os contornos teóricos necessários para o desenvolvimento de políticas linguísticas de acolhimento em outros contextos educacionais. Nesse sentido, são analisados documentos nacionais e internacionais que versam sobre o tema do estudante migrante, em busca de Representações Sociais (RS) e marcas identitárias acerca do migrante internacional, evidenciadas nesses documentos no que se refere à sua inclusão, afetando, portanto, suas identidades. De acordo com Norton (2000), a pesquisa educacional pode beneficiar-se quando almeja a mudança social. Portanto, além de documentos, o estudo teve ainda como objetivo trazer a voz dos participantes, buscando RS e possíveis marcas identitárias acerca da migração e do acolhimento dos próprios alunos migrantes inseridos no contexto, assim como RS de seus educadores que promoveram o acolhimento, buscando traçar uma reflexão acerca das práticas de acolhimento para a inclusão de migrantes na SEEDF. O estudo se configura como um estudo de caso, tendo como contexto de investigação o Centro Interescolar de Línguas do Guará, escola vinculada à rede pública da SEEDF, por meio do seu projeto de acolhimento linguístico intitulado *Bem-Vindos ao DF*. Os instrumentos empregados para a geração de dados incluíram a análise documental, os questionários digitais, as entrevistas semiestruturadas, as narrativas, a observação participante e as notas de campo do pesquisador. Os dados demonstram a necessidade da construção de uma política linguística de acolhimento para promover a inclusão social desses indivíduos inseridos no espaço da escola pública, considerando-se, pois, que o deslocamento migratório e a realocação podem exercer impactos diversos na construção das identidades, impondo aos migrantes internacionais, dificuldades coercitivas típicas de um fato social (DURKHEIM, 1982), como a nova cultura, a nova língua, e a luta pela sobrevivência, potencializados pelas rupturas e crises identitárias típicas do cenário contemporâneo (HALL, 1997). Além disso, dada a natureza ideológica das RS devido à sua natureza linguística, os resultados do estudo revelam marcas identitárias de posicionamento social sofridos por esses indivíduos, caracterizadas por violências simbólicas que potencializam as dificuldades enfrentadas pelos alunos migrantes em seu processo de migração. O trabalho traz contribuições para a reflexão acerca do papel da linguagem como facilitador do processo de inclusão e sobre o papel da escola enquanto protagonista da adoção da política linguística de acolhimento em seu espaço a fim de promover a educação inclusiva dos migrantes por meio de ações concretas que reconheçam as identidades e as diferenças (SILVA, 2014), e, conseqüentemente, o respeito à diversidade humana.

Palavras-chave: Migrantes internacionais. Identidades. Representações Sociais. Política linguística de acolhimento. Interculturalidade.

ABSTRACT

This research aims to understand the process of the linguistic welcoming to international migrants in the space of a public school of the Secretary of Education in Brasilia, Distrito Federal. To do so, it counted on theories of Social Representations (JODELET, 1989; JOVECHELOVITCH, 2013; MOSCOVICI, 2012), as well as on their impact on the emerging identities found in the context of such a Critical Linguistic Policy (TOLLEFSON, 1991), in order to think about theoretical approaches for the development of such welcoming linguistic policies in other educational spaces. For that matter, this study analyzes national and international documents, which approach the subject of the international migrants, in order to find Social Representations (RS) and identity marks about these international students presented in those documents concerning their inclusion, thus, affecting their identities. According to Norton, (2000), educational research can benefit itself when it aims at social change. Therefore, besides documents, this study aimed to bring the voices of the participants themselves to find Social Representations and possible identity marks from those migrant students in that context, concerning their migration and welcoming experience. Likewise, it collected Social Representations from their educators in the context of that language policy, in order to reflect upon the practices of linguistic inclusion of such students in the public schools of Brasilia. This study is a case study contextualized in a state school, a language center in Brasilia, named *Centro Interescolar de Línguas do Guar*, connected to the public school system of the local Secretary of Education, precisely in the context of their welcoming linguistic policy called *Bem-Vindos ao Distrito Federal*. (Welcome to the Federal District). The instruments for data generation included document analysis, online questionnaires, semi structured interviews, narratives, participant observations and field notes. Data have pointed the need of the construction of a language policy to promote the social inclusion of such individuals in the public school system, for the migratory dislocation and reallocation may result in several impacts on the construction of their identities. In other words, migration and reallocation can impose on them some coercive difficulties, typical of a *social factor* described by Durkheim (1982), such as the new culture, the new language, and the fight for their survival - intensified by the current crises of identities in the contemporary era, pointed by Hall (1997). Moreover, given the ideological nature of Social Representation due to its linguistic nature, some data can reveal identity marks of social positioning and symbolic violence in their narratives. Such Social Representations showed that those international migrants in their narrated stories have faced certain difficulties. This thesis contributes for the reflection on the role of language as a facilitator for the inclusion and the role of the school system as an agent to welcome linguistically those students, by promoting an inclusive education based on concrete actions that recognize plural identities and their differences, (SILVA, 2014), thus, resulting in respect for the human diversity.

Keywords: International Migrants. Identities. Social Representations. Welcoming Language Policy. Interculturality.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo comprender el proceso de acogida lingüística de los migrantes internacionales en una escuela de la red de educación pública del Distrito Federal. Con este fin, se apoyó en las teorías de las Representaciones Sociales (JODELET, 1989; JOVECHELOVITCH, 2013; MOSCOVICI, 2012) y sus posibles impactos en las identidades emergentes en la política lingüística de acogida, de cuño crítico (TOLLEFSON, 1991), con el objetivo de pensar sobre los contornos teóricos necesarios para el desarrollo de políticas lingüísticas de acogida a los migrantes en otros contextos educacionales. En ese sentido, fueron analizados algunos documentos internacionales y nacionales que abordan la inclusión de los migrantes internacionales, en busca de Representaciones Sociales y de posibles marcas de identidad sobre el proceso de migración y acogida, bien como sus impactos en las identidades de los estudiantes migrantes. Según Norton (2000), la pesquisa educativa se beneficia cuando tiene como objetivo la inclusión social. También analizamos, en esta investigación, las Representaciones Sociales y las marcas de identidad presentes en los discursos de estos alumnos, así como de las educadoras en el contexto, sobre la migración y la acogida lingüística y su inclusión, para hacer una reflexión sobre el proceso de acogida de los migrantes en la red pública de educación de Brasilia. El estudio se configura como un estudio de caso, teniendo como contexto de investigación el Centro Interescolar de Línguas do Guará, escuela de la red pública de la Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, a través de su proyecto de acogida lingüística que se llama *Bem-Vindos ao DF*. Los datos han sido generados a partir del análisis documental, los cuestionarios digitales, las entrevistas semiestructuradas, las narraciones, la observación participante y las notas de campo del investigador. Los datos muestran la importancia de la construcción de una política lingüística de acogida para promover la inclusión social de estos individuos insertados en el espacio escolar, considerando que el desplazamiento migratorio y la reubicación pueden tener diferentes impactos en la construcción de las identidades, imponiendo a los migrantes internacionales dificultades coercitivas propias de un hecho social (DURKHEIM, 1982), como la nueva cultura, la nueva lengua, la lucha por la supervivencia, potenciada por rupturas y crisis de las identidades, propias del escenario contemporáneo (HALL, 1997). Además, dado el carácter ideológico de las Representaciones Sociales por su naturaleza lingüística, los datos que surgen de los discursos de los participantes de este estudio también señalan marcas identidades de posicionamiento social que sufren estos individuos, caracterizando la violencia simbólica en las narrativas que muestran las Representaciones Sociales que intensifican las dificultades que enfrentan los estudiantes migrantes. El trabajo ofrece aportaciones a la reflexión sobre el papel de la lengua como facilitadora del proceso de inclusión y sobre el papel de la escuela como protagonista de la adopción de la política lingüística de acogida en su espacio, para promover la educación inclusiva de los migrantes a través de acciones concretas que reconozcan las identidades y las diferencias (SILVA, 2014) y, en consecuencia, el respeto a la diversidad humana.

Palabras clave: Migrantes Internacionales. Identidades. Representaciones Sociales. Política lingüística de acogida. Interculturalidad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Agrupamentos humanos em deslocamento forçado	26
Figura 2 - Instituições de Ensino e pesquisa conveniados com a CSVN.....	59
Figura 3 - Espiral hierárquica de documentos	141
Figura 4 - Convite para debater a legislação sobre violência contra mulher no Brasil	170
Figura 5 - O encontro literário com escritor do DF.....	174
Figura 6 - As principais dificuldades enfrentadas pelos migrantes no Brasil	175
Figura 7 - Exemplo de oportunidades divulgadas aos estudantes	182
Figura 8 - Terapia comunitária encorajada pela professora do acolhimento.....	185
Figura 9 - Nuvem temática lexical de algumas RS no contexto.....	187

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Saberes da competência intercultural	47
Quadro 2 - Formas de comprovação linguística para fins de naturalização	58
Quadro 3 - Dados do contexto fornecidos pela escola	101
Quadro 4 - Dados biográficos dos participantes estudantes	107
Quadro 5 - Dados biográficos das participantes educadoras	110
Quadro 6 - Documentos analisados e sua cronologia.....	129
Quadro 7 - A relação dos instrumentos e as perguntas de pesquisa.	131
Quadro 8 - As dimensões da pesquisa	135
Quadro 9 - Retomando os objetivos da pesquisa.....	139
Quadro 10 - RS dos estudantes: marcas identitárias de posicionamentos sociais e de violências simbólicas	165
Quadro 11 - RS dos educadores sobre os migrantes: fragilidades	183
Quadro 12 -RS dos educadores sobre o acolhimento: potencialidades	189
Quadro 13 - RS sobre a importância da Política Linguística de Acolhimento.....	197
Quadro 14 - As categorias de RS e as perguntas de pesquisa/objetivos	199
Quadro 15 - Uma possível relação entre as RS e as identidades	201

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estudantes estrangeiros na SEEDF em Brasília de 2012 a 2016	61
Tabela 2 - Quantitativo de migrantes na SEEDF no início da pesquisa.....	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dados educacionais dos participantes migrantes	150
Gráfico 2 - Dificuldades enfrentadas no Brasil pelos participantes da pesquisa.....	175

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa
CF	Constituição Federal
CILG	Centro Interescolar de Línguas Guará
CNS	Conselho Nacional de Saúde
Covid-19	<i>Corona Virus Disease 19</i>
Conare	Conselho Nacional para Refugiados
CSVM	Cátedra Sérgio Vieira de Mello
DF	Distrito Federal
DNI	Declaração de Nova Iorque para refugiados e migrantes
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAD	Ensino a Distância
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ESF	Escola Sem Fronteiras
EUA	Estados Unidos da América
Gemalp	Grupo de Estudos Migratórios: Acolhimento, Linguagem e Política
IL	Instituto de Letras
IMDH	Instituto de Migrações e Direitos Humanos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPTU	Imposto sobre Propriedade Predial e Territorial Urbana
LBM	Lei Brasileira de Migração do Brasil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIP	Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
MEC	Ministério da Educação

MRE	Ministério das Relações Exteriores
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OIM	Organização Nacional para as Migrações
ONU	Organização das Nações Unidas
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
PNE	Plano Nacional de Educação
POLH	Português como Língua de Herança
PP	Proposta Pedagógica
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Linguística
RA	Região Administrativa
RS	Representações Sociais
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEI/GDF	Sistema Eletrônico de Informação/Governo do Distrito Federal
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UnB	Universidade de Brasília
Unila	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
USP	Universidade de São Paulo

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO DOS DADOS ORAIS¹

<i>Itálico</i>	Palavras estrangeiras
-- --	Comentários que quebram o assunto
...	Pausa
[]	Comentários do pesquisador
“ ”	Discurso direto
MAIÚSCULA	Ênfase na voz
,	Entonação média
/.../	Transcrição parcial ou parte suprimida
.	Entonação descendente
!	Entonação ascendente de exclamação
?	Entonação ascendente de interrogação
	...

¹ Com base em Marcuschi (1991).

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 DELIMITANDO O OBJETO DA PESQUISA	20
2.1 Sobre a escolha do termo migrante internacional	20
2.2 Um olhar sobre a migração contemporânea	25
2.3 Problematização inicial	32
2.4 Objetivos da pesquisa	35
2.5 Perguntas orientadoras do estudo	36
3 ACOLHENDO O DIFERENTE	38
3.1 A política linguística de acolhimento	38
3.2 Da integração no espaço à inclusão: a interculturalidade	42
3.3 Alguns marcos legais para o acolhimento	48
3.4 Alguns estudos sobre iniciativas de acolhimento linguístico no Brasil	55
4 IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	65
4.1 As identidades na pós-modernidade	65
4.2 Identidade e diferença	72
4.3 Agenciamentos e investimentos em identidades	74
4.4 Identidades e alguns conceitos em expansão	77
4.5 Representações sociais: origem do conceito	81
4.6 Identidades, representações sociais e linguagem	85
4.7 Identidades e representações sociais em trabalhos de LA	90
4.8 Considerações teóricas finais	93
5 METODOLOGIA	95
5.1 A escolha da abordagem qualitativa	95
5.2 A modalidade de estudo de caso	96
5.3 O contexto da pesquisa	99
5.3.1 O Centro Interescolar de Línguas do Guará	103
5.4 Participantes da pesquisa	105
5.4.1 Participantes estudantes	106
5.4.2 Participantes educadoras	109
5.5 Instrumentos para a geração de dados e procedimentos	112
5.5.1. A observação participante	116
5.5.2 As notas de campo	119
5.5.3 O questionário escrito	120
5.5.4 A narrativa oral	121
5.5.5 A entrevista semiestruturada	126
5.5.6 A análise documental	128
5.6 Procedimentos de análise de dados	132
5.7 Considerações éticas da pesquisa	136
6 ANÁLISE DOS DADOS	138
6.1 Retomando os objetivos da pesquisa	138
6.2 Documentos com RS sobre o migrante internacional e possíveis marcas identitárias	139
6.2.1 Categoria 1: O migrante é um ser vulnerável e beneficiário de direitos	141
6.2.2 Categoria 2: Os migrantes precisam de proteção contra as várias formas de violências	143
6.2.3 Categoria 3: O migrante é um ser capaz e pode se desenvolver com a ajuda de todos	145
6.2.4 Categoria 4: O migrante precisa ser acolhido de forma intercultural	148
6.2.5 Categoria 5: A diversidade humana torna a escola e o mundo melhores	152

6.3 A voz dos participantes acolhidos	158
6.3.1 Categoria 6: O migrante enfrenta violências simbólicas e posicionamentos sociais	159
6.3.2 Categoria 7: O migrante necessita de uma política linguística flexível de acolhimento	165
6.4 A voz dos educadores do acolhimento linguístico.....	177
6.4.1 Categoria 8: O migrante possui fragilidades, mas também potencialidades	178
6.4.2 Categoria 9: O acolhimento linguístico ao migrante deve ser transversal e agentivo ...	184
6.5 Reflexões sobre a política linguística de acolhimento.....	189
6.5.1 Categoria 10: A política linguística de acolhimento desempenha um papel social na vida dos migrantes.....	190
6.6 Conclusões da análise	198
7 CONCLUSÃO.....	203
7.1 Reflexões finais.....	203
7.2 Limitações do estudo	210
7.3 Contribuições do estudo.....	211
7.4 Sugestões para pesquisas futuras	212
7.5 Considerações finais	212
REFERÊNCIAS	214
ANEXO A - QUESTIONÁRIO DIGITAL APLICADO AOS ESTUDANTES MIGRANTES E TCLE.....	232
ANEXO B – QUESTIONÁRIO DIGITAL APLICADO AOS PARTICIPANTES EDUCADORES	235
ANEXO C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES MIGRANTES	238
ANEXO D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS EDUCADORES.....	239
ANEXO E – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	240
ANEXO F – TCLE ENVIADO ÀS EDUCADORAS POR CORREIO ELETRÔNICO	243
ANEXO G – TCLE ENVIADO AOS ESTUDANTES POR CORREIO ELETRÔNICO.....	244
ANEXO H – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA EAPE	245
ANEXO I – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA.....	246

1 INTRODUÇÃO

O preparo da escola brasileira para a inclusão do estudante migrante internacional e sua consequente inclusão em outros espaços sociais ainda constitui um desafio substancial que requer uma articulação entre vários agentes da esfera pública. Essa causa demanda a mobilização de uma cadência de esforços que deveriam originar-se do Estado, por meio do fomento de políticas linguísticas, educacionais e profissionalizantes, e, em última instância hierárquica, concretizar-se a partir do protagonismo das escolas, atendendo ao seu diagnóstico e militância. Por isso, a academia, almejando a consolidação de uma pesquisa crítica e engajada, vem se debruçando cada vez mais sobre essa temática, em prol da questão humanitária relativa aos desfechos do ininterrupto fenômeno migratório, que perpassa a linguagem e a sociedade.

Nesse sentido, este estudo foi idealizado para a compreensão do caso constituído em torno de uma política linguística de acolhimento ao migrante internacional realizada por uma escola pública do Distrito Federal. A unidade escolar em foco subverteu o que seria a hierarquia natural para implantação de uma política educacional e pegou para si a iniciativa de implementar o acolhimento linguístico dos migrantes internacionais e, para isso, mobilizou várias instâncias educacionais, articulando parcerias com a universidade local e outras entidades da sociedade civil.

O cenário de realização da pesquisa foi o projeto intitulado “Bem-vindos ao DF”, de natureza experimental, o qual vem sendo oferecido a estudantes migrantes internacionais com o intuito de ensinar-lhes a *língua de acolhimento*, termo de (GROSSO, 2010) ou precisamente, o *Português como Língua de Acolhimento* (PLAc), conforme teorizam (SÃO BERNARDO; BARBOSA, 2018), numa perspectiva de inclusão linguística e social. O projeto desenvolvido pela escola, portanto, visa alcançar as competências comunicativa (HYMES, 1972) e intercultural (BYRAM, 1997) e os agenciamentos linguístico-identitários (BAYNHAM; DE FINA, 2014; NORTON, 1997, 2000) para o assentamento dos migrantes internacionais no novo país.

À vista disso, este trabalho teve por objetivo compreender o fenômeno do acolhimento tomando por base a teoria das Representações Sociais, doravante RS, (JODELET, 1989; JOVECHELOVITCH, 2013; MOSCOVICI, 2012) assim como as identidades desveladas no contexto dessa política linguística de cunho crítico (TOLLEFSON, 1991), com a finalidade de pensar sobre os contornos teóricos necessários para o desenvolvimento do PLAc em outros contextos educacionais para a inclusão social e linguística desses alunos.

Considerando que as identidades como traço cultural (HALL, 2005) guardam relação com a representação (HALL, 1997) e com a modernidade tardia (GIDDENS, 2002) e líquida (BAUMAN, 2005), e que elas se relacionam também às diferenças e aos aspectos da globalização (RAJAGOPALAN, 2003; SILVA, 2014; WOODWARD, 2014), compreendo que o deslocamento migratório exerce impacto nas identidades (DE FINA, 2020) e impõe às/aos migrantes internacionais dificuldades coercitivas típicas de um fato social (DURKHEIM, 1982).

Dada à sua natureza discursiva, as representações podem imprimir marcas de posicionamento social (BAKHTIN, 1986), naturalizar as violências simbólicas, sobretudo ao migrante (BOURDIEU, 1998), potencializadas pelo sistema de vigilância e punição engendrados pelo estado e reproduzidas hegemonicamente por meio dos seus aparatos ideológicos (FOUCAULT, 1999), sobretudo na escola, palco de negociação de identidades (GOROVITZ, 2014).

A aproximação do contexto de pesquisa considerou que as RS e as marcas identitárias no processo de inclusão da pessoa migrante têm um papel de grande relevância na uma educação libertadora para a cidadania, a partir dos interesses e da realidade dos educandos (FREIRE, 1996), facilitando seus investimentos linguísticos e agenciamentos (NORTON, 2000), para que possam sobressair-se sobre os aspectos ideológicos e históricos que lhes impõe relações discursivas assimétricas de poder e de dominação (FAIRCLOUGH, 2013), sobretudo no violento contexto brasileiro que reproduz uma opressão classicista sobre certas minorias (RIBEIRO, 1995).

A escolha do tema deste trabalho, portanto, inspirou-se na postura de *não neutralidade* do fazer científico proposta pela Linguística Aplicada de cunho crítico (PENNYCOOK, 2001), promovendo uma reflexão acerca da inclusão linguística e do acolhimento de indivíduos que são, por vezes, deixados de fora do sistema educacional (RAJAGOPALAN, 2003). Isso se dá, sobretudo, quando vozes são silenciadas por uma retórica nacionalista que apaga as diferenças, transformando os sujeitos como entes pertencentes a um Estado aparentemente unificado, falseando uma comunidade imaginada, coesa e homogênea (ANDERSON, 2006; BHABHA, 1998) que modaliza as idiossincrasias grupais.

O apreço pelo tema migratório reflete, em parte, o apego pessoal às histórias de deslocamento dos meus avós vindos da Itália, as suas lutas, o seu sofrimento, a exploração nos cafezais e as suas tentativas de regresso. Além disso, observo atento ao percurso contemporâneo de familiares que migraram de volta para Europa visando obter uma nova identidade europeia no velho mundo, tendo, porém, confrontado, por vezes, uma velha identidade atribuída de

migrante latino num mundo “novo”, onde o migrante frequentemente é representado por meio de estigmas imprescritíveis, lidando, pois, com a xenofobia explícita ou mesmo envernizada de polidez, que, por hora serve ao capitalismo local.

Além disso, guardo certa curiosidade intrínseca sobre as identidades e as formas de ser representado. Na condição de migrante interno, nacional, saí de Minas Gerais para Brasília-DF quando jovem, deparei-me com coações que feriam minha identidade, atreladas ao meu sotaque regional, o que se resolveu quando avancei os estudos críticos da linguagem, e descobri que há não apenas beleza singular no modo de cada pessoa se expressar, mas também explicações científicas e históricas para todas as formas de expressão da linguagem. Portanto, nada justifica o preconceito linguístico expresso em representações que podem ferir as identidades.

Isto posto, apresento esta tese organizada em seis capítulos, além desta Introdução. O capítulo segundo traz o problema de pesquisa e as considerações teóricas e conceituais de autores que se debruçaram sobre a migração, justificando a relevância do tema para, em seguida, delimitar o objeto da investigação, os objetivos do trabalho e as perguntas orientadoras da pesquisa. No terceiro capítulo, são abordados os eixos teóricos da Linguística e a pesquisa bibliográfica acerca das políticas linguísticas, por meio do Português como Língua de Acolhimento (PLAc). No quarto capítulo, encontram-se as reflexões epistemológicas acerca das identidades e das RS. A metodologia da pesquisa é apresentada no quinto capítulo, no qual explicito o contexto da investigação, seus participantes, procedimentos e instrumentos de geração e análise dos dados, apontando as suas vantagens e desvantagens. Além disso, abordo as considerações éticas que devem permear a pesquisa que envolve seres humanos, sobretudo essas de cunho crítico.

O sexto capítulo contém a análise dos dados obtidos pelos vários instrumentos, retoma os objetivos da pesquisa a partir dos dados levantados em documentos e por meio das vozes de educadoras e de migrantes internacionais em categorias temáticas de RS e marcas identitárias. Finalmente, no sétimo capítulo, apresento a conclusão, as limitações do estudo e sugestões de pesquisas futuras.

2 DELIMITANDO O OBJETO DA PESQUISA

*Se você sente dor, você está vivo.
Se você sente a dor das outras pessoas, você é um ser humano.
Leon Tolstoi*

2.1 Sobre a escolha do termo *migrante internacional*

Neste capítulo, apresento uma reflexão sobre a escolha do termo adotado *migrante internacional* em detrimento de outras escolhas lexicais, para, em seguida, discorrer sobre alguns aspectos teóricos que permeiam o processo migratório, problematizando esse fenômeno com a inclusão escolar desses indivíduos, para então delimitar o objeto da investigação, os objetivos e as perguntas que direcionarão o estudo.

Corroborando outras literaturas, o sentido da palavra *estrangeiro* nos remete a uma ideia de não pertencimento, de desvinculo de um certo contexto, de um ser estranho e alienígena em determinado ambiente. A palavra não parece, pois, uma escolha semântica ideal para representar as pessoas pesquisadas no presente estudo, sobretudo em um trabalho que fala sobre RS com impactos em suas identidades. Portanto, o termo *migrante internacional* foi adotado para este trabalho, considerando-se as implicações linguísticas e culturais mais acentuadas decorrentes dessa modalidade migratória, em oposição ao termo *migrante interno*, cujo deslocamento ocorre no âmbito nacional.

Não obstante, de acordo com o glossário do site do Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH)², o termo *migrante*, apenas, pode ser usado para todos aqueles que se encontram em situação de entrada ou saída de um país, descrevendo o indivíduo que se transfere de seu lugar de origem, habitual, de sua residência, ou de seu local de nascimento, o que vai ao encontro da definição adotada pelo Museu da Imigração de São Paulo:

² O IMDH é uma organização de caráter filantrópico e sem fins lucrativos que atua em parceria com várias outras entidades, fundada em 1999 em Brasília pela Congregação das Irmãs Scalabrinianas, com a missão de “promover o reconhecimento da cidadania plena de migrantes, refugiados, refugiadas e apátridas, atuando na defesa de seus direitos, na assistência jurídica e humanitária, em sua integração laboral e sociocultural, inclusão em políticas públicas, com especial atenção às mulheres, crianças e pessoas em situações de maior vulnerabilidade”. Fonte: <https://www.migrante.org.br/sobre/>.

[n]essa nova configuração, ressalta-se o reconhecimento do migrante enquanto sujeito de direitos, não o definindo a partir de se este ‘sai’ ou ‘entra’ de determinado território nacional (*i* ou *emigração*) ou mesmo se permanece nele. Trata-se, nesse sentido, de enfocar principalmente a migração enquanto fenômeno humano, que necessariamente atravessa os diferentes territórios nacionais, envolvendo diversos atores e processos transnacionais. [...] então, o termo migrante nos convida a considerar que atravessando ou não fronteiras nacionais, a mobilidade, o deslocamento e os movimentos são aspectos tão fundamentais do humano tanto quanto a permanência, o estabelecimento e os enraizamentos³.

Conforme explicam Schiller *et al.* (2019), os antropólogos utilizavam, nas primeiras pesquisas, o termo *imigrante* considerando as rupturas identitárias desses indivíduos, que se viam obrigados a abandonar seus laços culturais do país de origem. O termo *transmigrante* é mais utilizado nas pesquisas de identidades em contextos migratórios e leva em consideração a tendência sociocultural mais contemporânea que percebe esses movimentos migratórios transnacionais de forma mais complexa, sobretudo no que tange à construção de novas identidades no contexto da globalização e da mobilidade humana. Nesse sentido, o transmigrante ou migrante transnacional não pode mais ser considerado *desenraizado*.

Assim sendo, De Fina (2020) utiliza o termo *transmigrantes* por remeter àquelas identidades transnacionais, atreladas a um hibridismo identitário que converge para a manutenção de campos sociais que conectam os migrantes entre os dois países – o de origem e o de seu assentamento –, mediante os avanços dos meios de mobilidade, embora a autora mencione que a interação face a face deixou de ser uma condição para essas identidades híbridas. Logo, os indivíduos transnacionais apresentam uma dependência “de interconexões múltiplas e constantes por meio de fronteiras internacionais e cujas identidades públicas estão configuradas em relação a mais do que um Estado-nação” (SCHILLER; BASCH; BLANCK, 2019, p. 350). O termo *transmigrante*, mais que *migrante*, considera a possibilidade de negociações identitárias no processo migratório, à medida em que ele “organiza e cria múltiplas e ‘fluidas’ identidades, baseadas em sua sociedade de origem e nas sociedades adotivas” (IANNI, 1996, p. 03), impactando ambos os lugares. Adoto, contudo, o termo *migrante internacional* abarcando todas as pessoas em seus diferentes status que chegam ao Brasil para residência permanente ou transitória, apesar de ter adotado no início da pesquisa o termo *transmigrante*, aparecendo, portanto, em alguns documentos na seção de anexos, como nos termos de autorização da pesquisa.

³ Disponível em: <https://www.migrante.org.br/sobre/> Acesso em: 23 jan. 2022.

O caráter *transnacional*, originalmente, usado para descrever qualquer movimento de atores não estatais, como as organizações não governamentais ou bancos, companhias internacionais, que podem intervir e desafiar os limites geográficos, políticos, autoritários, econômicos, trabalhistas dos estados nacionais, gerando impactos positivos ou negativos naquelas sociedades, a depender do ponto de vista. O processo de transnacionalização, portanto, compõe quatro grandes categorias de interação global (nem sempre com os sujeitos interagindo face a face) que envolvem: 1) a comunicação; 2) o movimento de informação; 3) a transmissão de crenças e de valores culturais, ideias, doutrinas; 4) o transporte e movimentação de objetos, incluindo mercadorias e materiais bélicos, transações financeiras e de crédito e a movimentação e a viagem de pessoas (NYE; KEOHANE, 1971).

Em resumo, o caráter de ser transnacional passa pelo processo de internacionalização da produção capitalista que tornou as economias locais mais fragilizadas e dependentes dos países ricos. No campo dos estudos migratórios, o termo transnacional envolve o movimento regular dos mesmos indivíduos por certas fronteiras, ou seja, vários países, caracterizando a mobilidade internacional, gerando certos receios de que os movimentos migratórios possam constituir um perigo à estabilidade e à soberania nacional (WIMMER; GLICK; SCHILLER, 2002).

A complexidade da transnacionalidade exige que se abandone aquelas lentes dicotômicas que eram utilizadas para analisar as identidades migratórias, baseadas em fatores de pobreza ou riqueza, por exemplo, de forma exclusivamente binária, como *identidade nacional versus identidade estrangeira* ou *identidade territorializada versus identidade desterritorializada*, de *herança enraizada ou herança desenraizada*, pois essas representações não levam em consideração o potencial de agenciamento de indivíduos e grupos migratórios, os quais, segundo De Fina (2020), são capazes de protagonizar um processo de (re)elaboração de múltiplas identidades em resposta aos vetores das ações globais.

Além disso, o conceito de transnacionalidade abre espaço para a consideração de possíveis conflitos intergrupais, bem como as diferenças dentro da cultura da própria comunidade migrante no que concerne a certos aspectos, como raça, origem geográfica e religião. Portanto, esse novo paradigma antropológico almeja reconhecer as interconexões entre o fenômeno local e o global, bem como os desdobramentos históricos que ultrapassam as barreiras nacionais envolvendo sistemas de conflitos mais complexos (DE FINA, 2020).

Vale ressaltar que nem toda migração é decorrente de situação de crise humanitária a qual acarreta os deslocamentos forçados. Quando se pensa em deslocamentos humanos, “alguns migram mais que os outros” (DE FINA, 2020, p. 170). Outrossim, há também a migração motivada pela capacidade laboral, de estudo, na disponibilidade de certo capital de deslocamento, em busca de melhores oportunidades, decorrentes do acesso à mobilidade contemporânea e da globalização, acarretando identidades “transnacionais, famílias transnacionais e práticas comunitárias transnacionais” (DE FINA, 2020, p. 170).

No Brasil, os diferentes *status* conferidos ao migrante internacional impõem-lhe a primeira marca identitária, socialmente representada por meios oficiais. O Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR)⁴ utiliza o termo *migrante* para fazer referência a qualquer indivíduo oriundo de outro país que esteja em solo brasileiro, mesmo que temporariamente, com autorização de residência, nos termos da Lei de Migração (BRASIL, 2017).

Entretanto, em publicações recentes, a expressão *migrante internacional*, vem sendo utilizada cada vez mais e traz uma ideia de maior fluidez, sendo também adotada pela Organização Internacional para as Migrações (OIM)⁵. Essa categoria pode abarcar várias outras identidades documentais, dentre as quais se encontram os termos *refugiados*, *indocumentados*, *migrantes clandestinos*, *solicitantes de refúgio*, *residentes fronteiriços*, *apátridas*, *migrantes forçados*, *transmigrantes* e também *portadores de vistos humanitários*⁶, a exemplo do que vem sendo concedido a haitianos e venezuelanos, por ainda não se enquadrarem em situação de refúgio (FERREIRA *et al.*, 2019; LOPEZ; DINIZ, 2018).

O status de *refugiado*, conforme a Convenção de Genebra de 1949, aplica-se a toda pessoa que, mediante o temor de perseguição por questões raciais, religiosas, de nacionalidade, de pertencimento grupo étnico-racial ou posicionamento político, encontra-se fora de sua nação para resguardar a sua segurança, não podendo retornar, ou não desejando retornar à sua pátria (FERREIRA *et al.*, 2019; LOPEZ; DINIZ, 2018).

⁴ A ACNUR, criado em 14 de dezembro de 1950 após a Segunda Guerra Mundial, ajudou refugiados europeus que haviam perdido suas moradias, com a resolução n. 428 da Assembleia Geral das Nações Unidas. Atualmente, coordenam ações em várias partes do mundo, por meio de parcerias para a proteção e inclusão de refugiados.

⁵ A OIM é uma entidade intergovernamental que atua junto à comunidade internacional em prol das questões relacionadas à migração, em defesa de uma migração que possa ser feita de forma ordenada, a fim de assistir e proteger tanto os migrantes internacionais no que tange aos seus direitos fundamentais quanto a sociedade de destino. Foi criada após a Segunda Guerra Mundial em 1951, segundo as informações do seu site oficial.

⁶ Para ser considerado refugiado no Brasil, conforme lembram Ferreira *et al.* (2019), a lei de Refúgio de nº 9.474/1997 determina que o migrante internacional comprove estar sob perseguição em virtude de sua etnia, religião, nacionalidade, grupo social ou posicionamento política, ou haver sofrido grave violação dos seus direitos humanos. cf. Lopez e Diniz (2018).

A legislação brasileira considerou, a partir de 1997, *refugiadas* também “as vítimas de violação grave e generalizada dos direitos humanos” (art. 1º). Portanto, os refugiados são indivíduos que recebem o amparo legal e cujo *status* se ampara na Convenção de 1951, relativa ao Estatuto dos Refugiados, no Protocolo de 1967, na Convenção da Organização da Unidade Africana, que rege os aspectos específicos dos problemas dos refugiados na África, no Estatuto da ACNUR, na proteção especial complementar, quando usufruem de proteção temporária concedida pelo governo brasileiro, conforme pontua o Instituto Migrações de Direitos Humanos em seu site oficial.

Ainda de acordo com o glossário do IMDH, há a categoria migrantes *indocumentados* ou em situação irregular como “aqueles que não foram autorizados a ingressar, permanecer e a exercer uma atividade remunerada no Estado de emprego, de acordo com as leis desse Estado e os acordos internacionais em que esse Estado seja parte”⁷. Outra categoria seria a dos *apátridas*, que constituem aqueles migrantes que não possuem vínculo de nacionalidade com qualquer Estado, por motivos de legislação interna que não os reconhece ou pela falta de consenso sobre qual Estado deveria oferecer a cidadania a esses indivíduos, conforme explica a Cartilha Apatridia⁸ da ACNUR.

Nesse sentido, cada uma dessas representações confere ao indivíduo migrante certas implicações legais, concernentes aos seus direitos, deveres e possibilidades, demarcando, pois, identidade (s) em movimento.

Logo, considerando que os participantes desta pesquisa demonstraram estar enfrentando vários tipos de experiências decorrentes da migração, da mobilidade, do assentamento, da situação documental, mantendo, em certos casos, alguns laços com seus países de origem, optei pelo uso do termo *migrante internacional*, o qual abarca todas essas possibilidades plurais de identificar-se e ser identificado socioculturalmente. Portanto, após a justificativa sobre a escolha do termo ‘migrante internacional’, considerando que este traz consigo as raízes dos migrantes em constante negociação com outras identidades do escopo global, discorro, a seguir, sobre o fenômeno migratório.

⁷Disponível em: <https://www.migrante.org.br/sobre/> Acesso em: 10 jan. 2020.

⁸Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2012/Apatridia_-_ACNUR_2012.pdf?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2012/Apatridia_-_ACNUR_2012. Acesso em: 10 set. 2020.

2.2 Um olhar sobre a migração contemporânea

As experiências migratórias como fenômeno de massa remetem à circunstância de que a humanidade sempre se deslocou por diversos motivos “em busca de novas oportunidades, [para] escapar da pobreza, dos conflitos ou das degradações ambientais” (CASTLES; DE HAAS; MILLER, 2014, p. 5). No que tange ao controle estatístico acerca da migração, os referidos autores argumentam que isso constitui uma tarefa bastante complexa, devido aos diferentes instrumentos de coleta de dados por diferentes agentes ao redor do mundo.

No entanto, uma pesquisa rápida em sítios acadêmicos e institucionais, sobre as questões migratórias mais atuais, atreladas à pandemia de Covid-19 ainda em curso, deflagra os crescentes óbices enfrentados por vários grupos migratórios, sobretudo os migrantes forçados, devido ao fechamento de fronteiras, diminuição dos postos de trabalho com o fechamento do comércio, exacerbação dos índices de violência doméstica devido ao confinamento, insegurança alimentar, aumento do índice de contágio devido ao não acesso a vacinas, água potável, comida, serviços de saúde e a demais serviços sanitários em campos de refúgio, visto serem os migrantes forçados, salvo exceções, a parcela mais vulnerável a essa situação .

Devido a esses fatores conjunturais que aumentam a violação dos Direitos Humanos e ferem a sua dignidade, a migração pode ser considerada como um *fato social*⁹, à medida em que certas estruturas coagem, determinam, limitam e impõem papéis sociais ao indivíduo. Para Durkheim (1982), essas forças – externas e sociais – agem no âmbito privado para que se siga “cumprindo obrigações que são definidas pela lei ou pelos costumes, os quais são externos ao indivíduo e às suas ações” (p. 50).

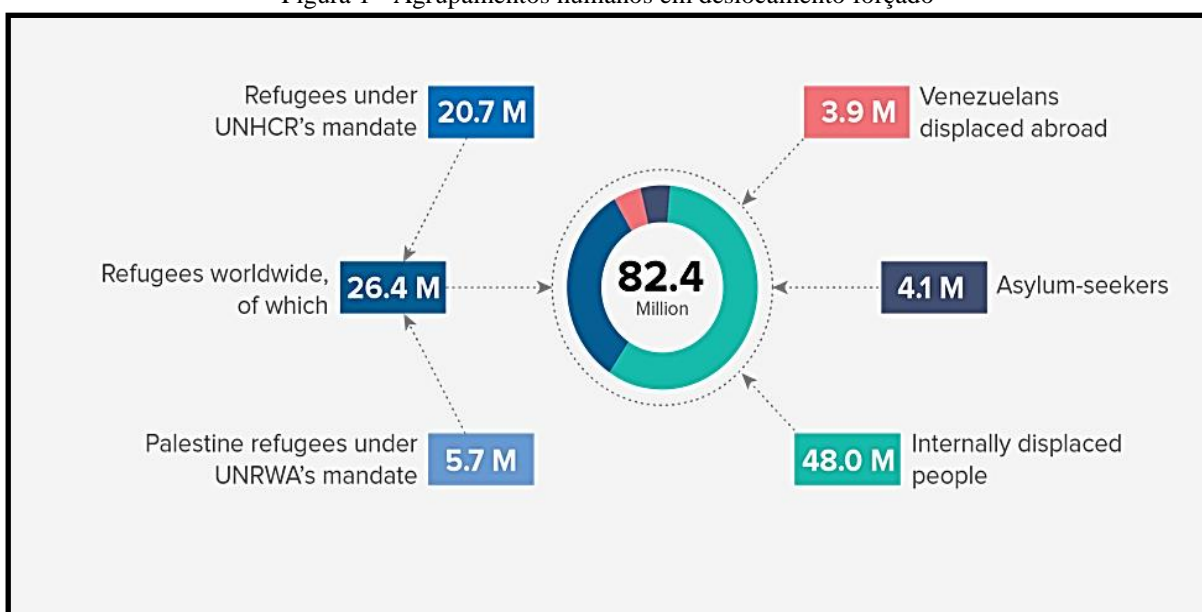
Portanto, a dimensão sociológica coercitiva que envolve o migrante, sobretudo aqueles deslocados forçados, no atual contexto pandêmico, levam-nos a refletir sobre o fato social que lhe impõe limites e demandas, como a nova língua e a nova cultura, tendo em vista seus anseios por sobrevivência. Isso se soma à dualidade de ser, ao mesmo tempo, um corpo em deslocamento, buscando ser inserido num meio social desconhecido, que pode não ser ainda o seu destino final tão pretendido.

⁹ A Sociologia concebe o termo *atos sociais* como sendo valores, normas culturais e estruturas sociais que transcendem o indivíduo e exercem controle social moldando seus papéis e sua vida privada. De acordo com Durkheim (1982, p. 59): “É um fato social toda a maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coação exterior”. Tal coação pode se apresentar sob a forma de leis, moralidade, crenças, costumes e tendências e representações.

Nesse processo, suas identidades são afetadas, invisibilizadas, mas os migrantes seguem buscando sua inclusão social, ao passo que trazem consigo a lembrança pregressa de laços deixados para trás, de sua cultura, suas raízes e sua gente, na incerteza de que poderá se assentar em um destino final ou manter essas conexões pregressas.

Assim sendo, a condição de *deslocados forçados* refere-se a cerca de 82,4 milhões de pessoas que evadem seus territórios compulsoriamente por motivos de guerras, eventos climáticos, crises políticas, religiosas e econômicas, abarcando a triste cifra de 1% de toda a humanidade, segundo relatório das tendências globais mais recentes (ACNUR, 2020a).

Figura 1 - Agrupamentos humanos em deslocamento forçado



Fonte: ACNUR (2020a)

Logo, o estudo mencionado do ACNUR (2020a) sobre humanos em deslocamento forçado em 2019 explicita a crítica marca de 20,7 milhões de refugiados sob a tutela da agência de refugiados da ONU; 26,4 milhões de refugiados pelo mundo afora; 5,7 milhões de refugiados palestinos sob tutela da agência regional da ONU no Oriente Médio; 3,9 milhões de venezuelanos; 4,1 milhões de migrantes forçados almejando obter o asilo político em outro país e, 48 milhões de deslocados internos/regionais em seus próprios países. Diante da complexidade dessa questão humanitária, observe-se um resumo de 8 aspectos que tangenciam a questão dos deslocados forçados:

1. Pelo menos 100 milhões de pessoas foram forçadas a fugir de suas casas na última década, buscando refúgio dentro ou fora de seus países. São mais pessoas forçadas a se deslocar do que toda a população do Egito, o 14º país mais populoso do mundo.
2. O deslocamento forçado praticamente dobrou na última década: eram 41 milhões de pessoas em 2010, contra 79,5 milhões em 2019.
3. 80% das pessoas deslocadas no mundo estão em países ou territórios afetados por grave insegurança alimentar e desnutrição – e muitas enfrentam riscos relacionados ao clima e desastres naturais.
4. Mais de três quartos dos refugiados do mundo (77%) estão em situações de deslocamento de longo prazo – por exemplo, a situação no Afeganistão, agora em sua quinta década.
5. Mais de oito em cada dez refugiados (85%) estão em países em desenvolvimento, geralmente um país vizinho ao de onde fugiram.
6. Cinco países contabilizam dois terços das pessoas deslocadas além das fronteiras nacionais: Síria, Venezuela, Afeganistão, Sudão do Sul e Mianmar.
7. O relatório ‘Tendências Globais’ reúne todas as principais populações deslocadas e refugiadas, incluindo 5,6 milhões de refugiados palestinos que estão sob os cuidados da Agência da ONU de Assistência aos Refugiados da Palestina (UNRWA).
8. O compromisso do Objetivos de Desenvolvimento Sustentável de 2030 (ODS) de ‘não deixar ninguém para trás’ agora inclui explicitamente as pessoas refugiadas, graças a um novo indicador aprovado pela Comissão de Estatística da ONU em março deste ano (ACNUR, 2020a, n.p., grifos do autor).

O deslocamento forçado, portanto, impõe uma mobilização humanitária de escala mundial. Para Portes e Borocz (1989), as condições de recepção e assistência governamental, nos casos de refúgio, podem impactar o fluxo migratório, assim como os assentamentos humanos decorrentes de crises do deslocamento de massas, o que não garante, necessariamente o sucesso da adaptação econômica, gerando dependência em longo prazo das agências governamentais.

A acolhida desses contingentes populacionais deslocados agrava certos conflitos. Por exemplo, no que tange ao tratamento dos governos acerca do fenômeno migratório, Castles, De Haas e Miller (2014) salientam que a globalização parece desafiar a soberania dos países devido ao seu caráter transnacional, impondo-lhes condutas, de certa forma, contraditórias. Se, por um lado, os governos precisam ouvir os anseios reivindicatórios da classe trabalhadora local, que pode se sentir ameaçada, vide o *slogan* amplamente divulgado “Empregos britânicos para cidadãos britânicos” defendido pelo Partido Nacional Britânico, por exemplo, por outro lado, veem-se compelidos a colaborar com instituições e organizações de cunho doméstico, internacional, privadas ou públicas, envolvidas nas questões migratórias, por meio dos acordos e tratados em prol dos Direitos Humanos.

Para Clochard (2007), essas migrações de crise caracterizam-se pelo deslocamento forçado de contingentes de pessoas, gerado por aflições de ordem humanitária ou por conflitos de natureza política, ideológica e militar, vide a situação atual da Ucrânia, em 2022. Geralmente, esses migrantes ao adentrarem outros países são tidos como indesejados e são considerados *ilegais*, são criminalizados e sofrem discriminação nos países que os recebem (LUSSI, 2015), por haver a crença de que eles competem por vagas de emprego com os nacionais ou sobrecarregam os sistemas de serviços públicos gratuitos (CHOMSKY, 2007).

Em se tratando do contexto brasileiro, esses deslocamentos humanos – como o de sírios, haitianos, congoleses, venezuelanos etc. – acarretam a chegada de indivíduos em busca de refúgio, asilo e condições de sobrevivência no Brasil, conforme o relatório de pesquisa do Alto Comissariado das Nações Unidas para refugiados (ACNUR, 2019). Logo, a posição de desvantagem do migrante forçado, suas lutas, barreiras, dificuldades linguísticas e culturais e a ausência de políticas de acolhimento linguístico, no sentido de responder a esta demanda, só podem ser remediadas ancorada em certa sensibilidade da sociedade que os recebe.

Num contexto maior, ao refletir sobre a condição do migrante forçado em sua condição de exílio, privação social, sofrimento, por “via da convocação das mentiras inocentes com que se reproduzem as ilusões da terra do exílio” (BOURDIEU, 1998) em nota de prefácio em Sayad (1998, p. 11) afirma:

[c]omo Sócrates, o imigrante é *atopos*, sem lugar, deslocado, inclassificável. Aproximação essa que não está aqui para enobrecer, pela virtude da referência. Nem cidadão, nem estrangeiro, nem totalmente do lado do Mesmo, nem totalmente do lado do Outro, o imigrante situa-se nesse lugar ‘bastardo’ de que Platão também fala, a fronteira entre o ser e não ser social. Deslocado, no sentido de incongruente e inoportuno, ele suscita o embaraço; e a dificuldade que se experimenta em pensá-lo. Até na ciência, que muitas vezes adota, sem sabê-lo, os pressupostos ou as omissões da visão oficial – apenas reproduz o embaraço que sua inexistência incômoda cria. Incômodo em todo lugar, doravante tanto em sua sociedade de origem, quanto em sua sociedade receptora.

Para Sayad (1998, p. 16) o “imigrante não nasce imigrante, ele se torna um imigrante em uma sociedade ao adentrar as fronteiras de um novo país e de uma nova cultura” e, para seu entendimento, exige-se um olhar epistemológico de várias ciências para que se tenha uma visão diacrônica (história demográfica, história política) e sincrônica do ponto de vista das estruturas presentes da sociedade e do seu funcionamento. Portanto, penso que essa transdisciplinaridade dialoga com este trabalho e com a preocupação da Linguística Aplicada na busca da inclusão linguística desses indivíduos compelidos a aprender um novo idioma para sua sobrevivência.

Assim sendo, corroboro a premissa de Sayad (1998), devido ao fato de que o fenômeno, como fato social (DURKHEIM, 1982), age coercitivamente, tem início antes, durante e depois do sujeito, e qualquer recorte que pretenda teorizar a condição migratória precisa levar em consideração as camadas sociais, econômicas, culturais que produziram a motivação migratória, pois ela não parece ser uma decisão fácil e tampouco deve ser romantizada. A maioria dos direitos assegurados aos migrantes forçados ainda é bem recente e, como educadores, precisamos defender a questão da sua inclusão, que vem ganhando novos contornos e conquistas.

Quanto aos países que recebem os migrantes e seus agrupamentos étnicos, mesmo que a migração seja de seu interesse, para suprir mão de obra, eles podem sofrer mudanças profundas no tecido social, cultural, econômico e político, em longo prazo (CASTLES; DE HAAS; MILLER, 2014). Dentre as mudanças econômicas elencadas, destaca-se o ganho laboral para o país de destino, assim como para o migrante, conforme resumido por Portes e Böröcz (1989, p. 614):

[...] [a] imigração laboral é, portanto, um mecanismo por meio do qual os trabalhadores individuais e seus membros familiares se adaptam às oportunidades distribuídas desigualmente no espaço. Daí a migração realiza uma dupla função: para o capitalismo ela é fonte de mão de obra abundante e menos cara; e para o imigrante, ela é um veículo de sobrevivência para a integração social e mobilidade econômica (tradução do autor)¹⁰.

Não obstante, a migração forçada, devido ao seu volume, pode tornar ainda mais crítica a aceitação dos migrantes internacionais pelos cidadãos nacionais, resultando em vários episódios conflituosos noticiados pela mídia. No norte do Brasil, em regiões fronteiriças, como o estado de Roraima, acampamentos de refugiados são periodicamente atacados. Os venezuelanos enfrentam a xenofobia local, em muitos momentos sendo apelidados de *venecas* e culpabilizados na Internet pela sobrecarga dos serviços de saúde, pelo empobrecimento generalizado, pela falta de abastecimento nas gôndolas dos mercados e farmácias e pelo aumento da criminalidade, o que poderia ter sido abrandado, talvez, por meio de políticas de proteção social mais eficientes, dispensadas aos nacionais fronteiriços e aos migrantes internacionais, especialmente no período da pandemia em curso. Trata-se, pois, de uma questão de difícil solução.

¹⁰ Do original: “[...] Labor migration is thus a device through which individual workers and their households adapt to opportunities distributed unevenly in space. Hence, migration performs a dual function: for capital, it is a source of more abundant and less expensive labor, for the migrants, it is a mean of survival and a vehicle for social integration and economic mobility” (PORTES; BÖRÖCZ, 1989, p. 614).

Questiona-se como os países de destino poderão arcar sozinhos com a assistência e a seguridade social aos migrantes forçados, tema previsto em acordos internacionais, leis nacionais e em tratados de cooperação econômica, a exemplo da recente Declaração de Nova Iorque para os Refugiados de 2016, a qual prevê, inclusive, suporte financeiro aos países de acolhida.

Todavia, nem sempre a migração foi indesejada. A chamada era da *migração de massa* ocorreu na Europa entre 1846 e 1939, sobretudo no período entre guerras, com destino ao continente americano, à Oceania, e à África do Sul, de acordo com Castles, De Haas, Miller (2014). Esse período migratório não foi considerado uma ameaça para as soberanias nacionais, pois havia uma demanda tanto pela força de trabalho, após o fim da escravidão, quanto pelo povoamento de certos espaços geográficos.

A chegada de migrantes qualificados nos tempos modernos pode denotar sua condição de detentor de capital cultural, social, econômico e simbólico¹¹, conceitos de Bourdieu (1986), aqui usados para tratar do acesso à mobilidade geográfica pelos meios de transporte, ao conhecimento de línguas estrangeiras, à rede de contatos, às promoções em postos de trabalho para outras regiões de interesse corporativo, como sugerem Savage (1988) e Balbim (2003).

Logo, devido a essa facilidade contemporânea de mobilidade e tecnologia, evidencia-se também a migração transnacional, em que essas pessoas vivem simultaneamente em dois ou mais países, fazendo com que nem sempre a migração esteja associada à pobreza. Tudo isso vem gerando um terreno fértil para as pesquisas no campo da linguagem e das identidades, resultando no que De Fina (2020) menciona como *famílias transnacionais*, *grupos transnacionais*, embora uma *identidade transnacional* não esteja necessariamente ligada ao deslocamento, conforme explica a autora, sobretudo em face das tecnologias de comunicação.

Não obstante, outras identidades vêm sendo impactadas pelas RS para os migrantes internacionais. Castles, De Haas, Miller (2014) salientam que, na contemporaneidade, políticas protecionistas vêm sendo difundidas, sobretudo em países desenvolvidos mais procurados pelos migrantes não autorizados ou indocumentados. Tais pessoas recebem a representação do senso comum de *migrantes ilegais*, o que se soma à rejeição nutrida contra certos grupos, como os *homens-bombas*, termo degradante usado para fazer referência a pessoas provenientes do

¹¹ Bourdieu (1986), em resumo, define os quatro capitais principais como forças dos agentes em suas posições de campo, a saber: 1) O capital econômico (meios de produção e renda); 2) O capital social (*networking*, relações sociais); 3) O capital cultural (diplomas, títulos, expressão oral); e, 4) O capital simbólico (honra, reconhecimento, etiqueta, etc.).

Oriente Médio, sobretudo após o ataque de 11 de setembro em 2001 em Nova Iorque e os ataques aos ônibus e aviões na Espanha em 2004.

Além desses exemplos, há as representações xenofóbicas recentes contra o povo chinês, os *xing lings*, reforçadas por narrativas maliciosas que atrelam certo caráter proposital quanto à origem do vírus SARS-COV-19 à China para vender seus insumos sanitários e vacinais ao mundo. No Brasil, inclusive, houve o episódio protagonizado por um ex-ministro da educação, o qual insinuou em sua mídia social uma possível vantagem da China sobre a pandemia por meio de uma charge xenófoba, amplamente lida por crianças, o que gerou impasses de natureza diplomática. De igual modo, mais recentemente, temos observado uma *política de cancelamento* a autores, atletas, artistas e elementos da cultura russa em razão do conflito com a Ucrânia.

Logo, ao tomar como objeto de estudo as RS e suas relações com as identidades e a linguagem, entendo que falas carregadas de RS xenofóbicas podem vir a se tornar contraproducentes e discriminatórios, impactando negativamente o acolhimento social dos migrantes internacionais no seu país de destino. Tais representações podem ecoar dentro de diversos contextos e podem reverberar nos espaços educacionais, nas narrativas individuais. Elas podem denunciar estigmas e preconceitos, reproduzindo pontos de vistas políticos e sociais recheados de exclusão e ostracismo, que são perpetuados por meio de imagens mediáticas e mensagens grupalmente compartilhadas. Essas RS, de acordo com Jodelet (1989, p. 2), são “realidades mentais socialmente construídas, circulam nos discursos e são carregadas pelas palavras”. Sua natureza psíquica e sociocultural confere marcas identitárias, processadas na esfera social por meio do que entendo serem *falas* com RS que podem afetar as identidades.

Isto posto, atentemo-nos ao fato de que o fenômeno migratório gera uma relação paradoxal: para o cidadão comum nacional, esses migrantes internacionais acabam tornando a oferta de empregos mais escassa, sobretudo pela tendência de se pagar salários inferiores aos migrantes, como acontece com as mulheres latinas nos EUA¹². Apesar disso, *brasucas* e *cucarachas*, assim chamados os latinos, tentam cruzar a fronteira todos os dias em busca do sonho americano ou uma nova vida na Europa, passando por Portugal. Em outras palavras, a migração parece ser um fenômeno paradoxal no mundo capitalista: ora interessa a uns (os donos dos meios de produção), ora incomoda a outros (os trabalhadores locais).

Nesse sentido, para Castles, De Haas, Miller (2014), todas essas circunstâncias podem contribuir para a proliferação de RS negativas de revanchismo e de xenofobia contra os

¹² Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2014/04/mulheres-latinas-sao-mais-mal-pagas-dos-eua-aponta-pesquisa.html> Acesso em: 11 fev. 2022.

migrantes internacionais, pois eles passam a ser vistos como um elemento competitivo no mercado laboral perante os cidadãos autóctones, não havendo a compreensão alheia sobre a importância das trocas culturais, da diversidade e sobre o direito da humanidade de migrar desde tempos imemoriais. Além disso, esvazia-se a percepção do fato de os impasses migratórios serem realçados pelas crises do capitalismo em nível mundial e local, pela indústria armamentista, pelas guerras intervencionistas, políticas ou religiosas e pelas ditaduras fascistas.

Dito isto, após tecer considerações sobre a migração enquanto macro contexto que permeia o tema deste trabalho e algumas questões representacionais e identitárias, as possíveis implicações que isso gera para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) serão o tema do próximo tópico.

2.3 Problematização inicial

Delimitar os contornos iniciais de um problema de pesquisa, por vezes, começa a partir da nossa percepção empírica, pautada no senso comum, ou em uma curiosidade que nos faz tatear os territórios sociais que circunscrevem a questão, para que possamos aprender sobre as suas materialidades. Nesse sentido, a problematização como método, numa perspectiva foucaultiana, conforme explica Vinci (2015), estaria vinculada a uma atitude analítica flexível, que reconhece nem sempre ser possível determinar a origem do problema posto e tampouco oferecer uma solução final pautada em sentidos absolutos sobre o objeto da pesquisa, considerando-se o seu devir, dada a natureza instável do comportamento social.

A construção desta tese direcionou-se, implicitamente, por esse caminho de múltiplas indagações e recortes de ordem sociológica, econômica, política, pedagógica, linguística, corroborando a tensão gerada pelo fato de que “um problema de pesquisa é sempre um amálgama de muitos elementos. Problematizar não significa dar conta de todos esses elementos e esferas” (VINCI, 2015, p. 214).

Nesse sentido, tomei interesse pela temática sobre as dificuldades enfrentadas pelos migrantes internacionais na escola em 2016 – *bullying*, dificuldades linguísticas e pedagógicas, desconhecimento da gratuidade da merenda, etc. – por meio da companheira, educadora, intérprete e professora de língua inglesa, ativista de Direitos Humanos, Isabela Moreira Garcez, (*in memoriam*). Em uma iniciativa pessoal, ela havia acolhido jovens migrantes internacionais, ensinando-lhes português de acolhimento e facilitando sua adaptação dentro dos espaços escolares nas Regiões Administrativas do Paranoá (RA VII) e Itapoã (RA XXVIII), no Distrito Federal, no período entre 2015 e 2017.

O quantitativo de migrantes internacionais da SEEDF nas unidades educacionais em que atuei como coordenador de acompanhamento intermediário corrobora o relatório gerado pela Gerência de Direitos Humanos e Diversidade que apontou 460 matriculados no ano de 2018. O censo de 2019 mostrou um aumento de 38% no quantitativo desses alunos, havendo algumas possíveis evasões em 2020 e 2021 em virtude das dificuldades impostas pela pandemia.

Dados da base nacional do Censo Escolar, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC), no período 2008-2016, apontam que o número de matrículas de migrantes internacionais em escolas brasileiras teve um aumento superior a 100%, ou seja, saltou de 34 mil para quase 73 mil ingressos naquele período. A escola pública recebeu a maior parte desses educandos. Segundo o Censo Escolar nacional de 2016, 64% desses estudantes estavam matriculados em escolas da rede pública. Esses números oficiais apontam os estudantes matriculados na rede educacional nesses últimos anos, mas não mostram aqueles que ficaram fora dela.

Por outro lado, dados da pesquisa *Left Behind*, realizada pela ACNUR em 2016, apontam que apenas 1% dos 6,4 milhões de refugiados do mundo em idade de escolarização conseguirão finalizar seus estudos até a etapa superior (ACNUR, 2019). Além disso, os resultados da pesquisa da ACNUR, divulgada em 2019, sobre o perfil socioeconômico do refugiado no Brasil, com 487 participantes distribuídos no território nacional, apontaram que a sua inclusão social ainda se constitui como um desafio a ser superado, embora o relatório explique que os migrantes internacionais podem oferecer diversidade de mão-de-obra para o crescimento do Brasil devido à sua força de trabalho.

A exclusão social torna bastante inacessível o ingresso de migrantes internacionais a todas as modalidades de ensino, conforme detalham Contiguiba e Contiguiba (2014). Além disso, os participantes daquela pesquisa narram casos meramente burocráticos, que poderiam ter sido resolvidos com iniciativa política por parte de agentes governamentais no Brasil.

No que se refere à inclusão escolar dos jovens migrantes até então, os autores supracitados ponderam que:

[u]m dos diversos desafios encontrados pelos haitianos no Brasil é a inserção dos seus filhos no sistema educacional brasileiro. A principal barreira é a língua. Numa escola, em Porto Velho, acompanhamos a saga de um grupo de crianças e pais que buscaram a nossa ajuda para realização das matrículas em escolas da rede estatal de ensino. Antes, porém, tivemos de acompanhá-los por três escolas para saber qual poderia realizar um exame de avaliação para as crianças e adolescentes para saber o nível de conhecimentos disciplinares escolares corresponde a cada ano do ensino fundamental [...]. (CONTIGUIBA; CONTIGUIBA, 2014, p. 82).

As adequações curriculares e exames de classificação são aplicados, mas a aquisição da língua continua sendo uma barreira a ser superada. Essas informações corroboram o estudo mencionado de Contiguiba e Contiguiba (2014, p. 82), que afirmam que:

Os adultos alegam que gostariam de continuar do ponto de onde pararam, seja no nível fundamental ou médio, porém o que dificulta é a ausência de uma diretriz governamental, como já dissemos, sobre o que fazer nesses casos. O caminho encontrado, o qual temos intermediado, é o recomeço, isto é, uma preparação dos candidatos para se submeterem às provas do sistema de Educação de Jovens e Adultos – EJA – que, no caso de Porto Velho, há uma escola estadual que oferece essa modalidade, sendo que alguns haitianos têm buscado esse recurso. Dessa forma, inicia-se fazendo as provas do 1º ao 5º ano do nível Fundamental I, com as disciplinas de Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. Uma vez concluída esta etapa, dá-se início às provas do 6º ao 9º ano do nível Fundamental II [...].

Uma resolução mais recente do Conselho Nacional de Educação publicada em 2020 busca minimizar os impedimentos burocráticos e documentais para o ingresso do migrante internacional na escola brasileira, impondo a obrigatoriedade de testes de classificação na língua do aluno, visando principalmente os venezuelanos – questão a ser retomada na análise documental.

A escola brasileira não pode ficar de fora dessa discussão. De acordo com Rajagopalan (2003), a inclusão linguística dessas minorias, geralmente marginalizadas, visa cumprir um papel ético e crítico, cuja postura vem sendo defendida por linguistas aplicados críticos, como Pennycook (2001) e Moita Lopes (2006), que acreditam que as pesquisas precisam adotar uma agenda que leve em conta as demandas sociais e históricas de cada momento.

Logo, “[t]rata-se da responsabilidade social do cientista num sentido muito mais profundo do que uma simples questão de ‘dívida moral’ em relação aos participantes que nos auxiliam nas pesquisas de campo” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 45). Destaca-se, portanto, a “necessidade de se ir além dos ambientes educacionais, processos tradutórios e textuais para atender as demandas mais urgentes da sociedade” (PENNYCOOK, 2001, p. 5).

Esse pensamento, em outras palavras, corrobora a defesa de Moita Lopes (2006) em prol de um fazer científico que vislumbre um modo de criar “inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (p. 25). Essa postura crítica, de militância, portanto, segundo o autor, deve romper com uma tradição positivista de neutralidade, encorajando-nos para o engajamento necessário à mudança social, que deve ir além do muro acadêmico.

Portanto, considerando a política linguística desenvolvida em um cenário passível de se verificar RS e marcas identitárias de estudantes acolhidos, de educadoras e de documentos orientadores acerca do acolhimento dos migrantes internacionais, com vistas a refletir sobre a sua implementação em outros contextos, foram determinados os seguintes objetivos da pesquisa.

2.4 Objetivos da pesquisa

A presente pesquisa apresenta como objetivo geral reconhecer Representações Sociais em documentos nacionais e internacionais, buscando identificar os possíveis impactos dessas RS em suas identidades. Nesse sentido, são analisados alguns documentos nacionais e internacionais que versam sobre o acolhimento do estudante migrante, em busca de RS e marcas identitárias acerca do migrante internacional em diversas camadas hierárquicas – do meio internacional, passando para o nacional e culminando em documentos da própria escola – trazendo, portanto, perspectivas do macro, do meso e do micro contexto.

Além de documentos, o estudo tem ainda como objetivo desvelar RS e marcas identitárias acerca da migração e do acolhimento na voz dos próprios alunos migrantes inseridos no contexto, assim como analisar RS emergentes nas falas das educadoras sobre a escolhida, buscando possíveis impactos em suas identidades, a fim de fazer uma reflexão acerca das políticas de acolhimento para a inclusão dos migrantes em outros espaços da SEEDF.

Havendo estabelecido os contornos gerais do objetivo desta tese, apresento os objetivos específicos:

1. Investigar representações sociais e marcas identitárias atribuídas aos migrantes internacionais nos documentos de políticas de acolhimento da SEEDF e em documentos da legislação vigente em esfera nacional e internacional;
2. Identificar representações acerca da migração e do acolhimento, bem como marcas identitárias de alunos migrantes inseridos no contexto de Educação Básica na SEEDF;
3. Investigar representações de educadores acerca dos migrantes internacionais e do acolhimento no contexto de Educação Básica na SEEDF;
4. Refletir sobre as políticas de acolhimento do migrante internacional, no contexto de Educação Básica na SEEDF.

2.5 Perguntas orientadoras do estudo

Em face das pretensões aqui almejadas, foram estabelecidas as questões que guiaram o percurso da investigação:

1. Que RS e marcas identitárias acerca do migrante internacional são evidenciadas nos documentos de políticas de acolhimento na SEEDF e em documentos da legislação vigente em esfera nacional e internacional?
2. Quais são as RS e as marcas identitárias acerca da migração e do acolhimento de alunos migrantes inseridos em contextos de Educação Básica na SEEDF?
3. Quais são as representações das educadoras, nesse contexto de Educação Básica na SEEDF, a respeito de estudantes migrantes internacionais e de seu acolhimento?
4. Que reflexões sobre as políticas de acolhimento poderiam ser feitas pela SEEDF, com vistas a uma melhor acolhida de alunos migrantes internacionais, em contextos de educação básica no Distrito Federal?

Após elencar os objetivos e as perguntas que delimitam o objeto a ser estudado, é relevante explicar que, na presente tese, é empregado o termo *educador* para designar não apenas o professor, mas todos os agentes envolvidos no processo educacional no conceito freiriano (diretores, coordenadores, professores), os quais, na concepção de Freire (1996), se traduzem numa noção de educador cujo posicionamento social, dialético e histórico busca a transformação social, a inclusão e o respeito às identidades culturais. Esse referencial freiriano

de educador amoroso e humilde tem por objetivo a prática crítico-reflexiva sem qualquer tipo de discriminação, estimulando a curiosidade, a pesquisa e os saberes prévios dos educandos.

Havendo, pois, estabelecido os contornos do objeto de pesquisa e suas materialidades – direcionados pelos objetivos desta tese e suas perguntas orientadoras, será apresentado, no próximo capítulo, o marco teórico acerca das políticas linguísticas de acolhimento.

3 ACOLHENDO O DIFERENTE

O amor é a capacidade de perceber o semelhante no dessemelhante.

Adorno

3.1 A política linguística de acolhimento

Neste capítulo, apresento a revisão bibliográfica sobre o acolhimento linguístico do migrante internacional. Para tanto, discuto os conceitos sobre as dimensões de uma política linguística de acolhimento baseadas em competências linguística/intercultural. Abordo também alguns marcos legislativos gerais que abrangem essa questão humanitária, com a finalidade de diferenciar a inclusão, da integração/ assimilacionismo na escola. Com o objetivo de aprofundar a discussão, apresento argumentos a favor dessa demanda educacional a ser cumprida pelos agentes governamentais. Certas iniciativas e projetos bem-sucedidos também são apresentados com vistas a se pensar no contexto da inclusão desse migrante internacional na esfera do Distrito Federal.

A definição de *política linguística* perpassa a observação dos esforços angariados por todos os entes e entidades afins, do Estado à sociedade civil. Pela visível necessidade de articulação entre os agentes governamentais envolvidos, até o âmbito dos professores que, de fato a implementam no âmbito da escola, adoto, para este trabalho, o conceito de política linguística de Cooper (1989), a qual constitui um conjunto:

[...] de decisões tomadas pelas autoridades interessadas na forma e no uso linguístico desejados, a serem atribuídas a um grupo de fala, as quais envolvem decisões também feitas pelos educadores e diretores institucionais, no que concerne à possível implementação de diretrizes básicas prioritárias. De acordo com esta definição, o aspecto a ser enfatizado em uma sala de aula de línguas envolve desde o ensino de habilidades específicas ou de formas linguísticas até a escolha do material didático. Este último, deveria ser, portanto, uma das principais preocupações dos professores. Todo o processo de formular e implementar a política linguística é melhor compreendido como sendo um processo espiralado, que começa nos níveis mais altos das autoridades, e, idealmente, vem descendo de forma mais ampla até o campo dos implementadores que irão apoiar ou refutar a política linguística a ser adotada (COOPER, 1989 *apud* GARCIA; MENKEN, 2010, p. 251).

Tal definição não traz a perspectiva dos alunos. Penso que uma política linguística se define por esse conjunto de medidas cadenciadas visando a inclusão de indivíduos na esfera linguística, social, laboral e cultural, as quais devem surgir a partir das necessidades dos indivíduos a serem incluídos.

A perspectiva citada apresenta uma visão mais tradicional de política linguística, pautada apenas no papel e nos interesses do governo, não levando em consideração certos fatores econômicos, políticos, culturais e discursivos, com vistas à mudança social. Para Tollefson (1991) e Street (1993), defensores da Política Linguística Crítica, a pesquisa nessa perspectiva almeja a mudança social e abrange o caráter político da PL, bem como enfatiza a influência dos fatores sociais e históricos para a inclusão de minorias, para que os indivíduos possam utilizar suas línguas maternas para sua educação e emprego, por exemplo, visto que países mais desenvolvidos já adotam uma perspectiva plurilinguística das línguas na educação. Portanto, a pesquisa na perspectiva da Política Linguística Crítica dialoga com a Análise do Discurso Crítica, com estudos críticos dos letramentos e com pedagogia crítica (PENNYCOOK, 2001). Nesse sentido, a ideia de uma Política Linguística Crítica apresenta uma perspectiva que se contrapõe aos trabalhos tradicionais, buscando a mudança social, a partir da compreensão de que políticas linguísticas tradicionais podem refletir os interesses de certos grupos classe dominantes, reproduzindo as desigualdades sociais e processos de exclusão social, como ocorre com os migrantes quando não são acolhidos.

A partir desse cenário, proponho um aprofundamento acerca da situação do acolhimento linguístico de migrantes internacionais, sobretudo os que estão em vulnerabilidade (LOPEZ, 2018), o que perpassa questões de ordem legislativa, prática e operacional, com respaldo em alguns marcos legais consolidados, que estabelecem direitos como acesso à educação, ao emprego e aos demais serviços sociais a esses indivíduos (GUERRA, 2017). Não obstante, apesar dos avanços jurídicos, ainda há lacunas no que concerne à implantação de práticas curriculares e pedagógicas voltadas para a inclusão da diversidade linguística e cultural e da construção de novas identidades de pertencimento, bem como a necessidade de formação de professores para esses contextos multiculturais (AMADO, 2019; ANDRADE, 2010; BARBOSA; LEURQUIN, 2018; COSTA; SILVA, 2020; DINIZ; NEVES, 2018).

Apesar da ideia de o português como língua de acolhimento ter nascido em Portugal (GROSSO, 2010), há também certos contextos internacionais em que ele é ensinado como uma herança cultural aos filhos cujos pais brasileiros emigraram do Brasil. Portanto, o ensino de língua portuguesa brasileira nem sempre tem um caráter de acolhimento, podendo ser um capital cultural promovido em terrenos mais abastados, mas que, de igual forma, exige adequações curriculares que visam o uso da língua para situações reais se esses pequenos brasileiros ou filhos de brasileiros voltarem ao Brasil algum dia.

Ainda assim, na busca por estabelecer as implicações curriculares mais adequadas para o ensino do português como língua de herança (POLH) na Inglaterra, destaco o estudo de Souza

(2016), cuja conclusão reflete a importância de uma adequação curricular baseada em eixos transversais e em experiências significativas que possam colaborar para a construção das identidades de pertencimento. A autora demonstra haver uma estreita relação motivacional que fizeram as mães se organizarem para que, juntas, mantivessem seus filhos matriculados nas aulas de português oferecida aos fins de semana, ofertadas numa escola complementar. Assim sendo, elas investiam na construção identitária de seus filhos para que não se esquecessem da cultura brasileira e da língua portuguesa. Não obstante, eles detinham condições materiais para a manutenção dessas aulas como um investimento linguístico em um capital cultural simbólico de herança cultural.

Todavia, em se tratando dos migrantes internacionais em solo brasileiro, alguns dos quais participantes deste trabalho, seria difícil para eles organizarem tal tipo de iniciativa, uma vez que muitos se encontram em situação de vulnerabilidade, o que reforça ainda mais a necessidade das políticas públicas governamentais de acolhimento, para além daquelas oferecidas por pastorais, freiras e projetos universitários, em conjunto com entidades como CONARE, conforme apontam São Bernardo e Barbosa (2014).

Após o período de redemocratização do Brasil e o crescente desenvolvimento econômico das duas décadas seguintes, segundo São Bernardo (2016), houve um grande aumento de solicitações de refúgio e de vistos de cunho humanitário devido a desastres naturais e a fatores econômicos, cujo resultado foi uma massa de migrantes forçados ao Brasil com grande diversidade cultural. Devido ao não acesso ao aprendizado de língua portuguesa, a falta desse capital simbólico passa a constituir um empecilho para a inclusão social, por vezes ainda tratada como *integração*, discussão desenvolvida na seção 2.2. Nesse sentido, segundo aquela autora, “a barreira linguística é recorrentemente referida como um dos impedimentos para a ‘integração’, além de ser um fator que promove mal-entendidos e alimenta o preconceito entre quem chega e quem vai” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 17). Portanto, as políticas linguísticas por meio do PLAc poderiam especificamente preparar o migrante para adentrar as várias esferas sociais, educacional, laboral, por exemplo, permitindo-lhe o acesso a serviços públicos e a observância de suas obrigações legais. Enfim, a inclusão sociocultural se dá por meio da implementação de políticas linguísticas, que podem ser expandidas também aos alunos não migrantes, no sentido de fomentar o respeito e o acolhimento do migrante na escola, e, conseqüentemente, na sociedade.

Não obstante, apesar dessa tendência migratória já haver sido apontada por Amado (2013) na década de 1990, há uma grande lacuna nas políticas linguísticas quanto ao ensino de português para estrangeiros, que chegam ao Brasil em situação de miséria. A autora reporta a necessidade de as universidades incluírem a questão em suas pesquisas e projetos voltados para o ensino de português como língua de acolhimento, o que tem sido feito em vários contextos acadêmicos, conforme veremos neste capítulo. Isto posto, acredito que a discussão acerca da inclusão dos estudantes migrantes internacionais deveria, de igual forma, fazer parte das discussões da escola regular de educação básica, visto serem muitas, facilitando o acesso a este público, sobretudo na periferia. Nessas regiões mais pobres, há uma demanda maior para esse acolhimento, e a sua não oferta agrava ainda mais a situação dos estudantes migrantes que se concentram nas áreas do subúrbio, devido aos altos custos de vida nas regiões centrais (aluguéis, Imposto Predial e Territorial Urbano-IPTU), conforme aponta o estudo realizado em Contagem, Minas Gerais, segundo Correa e Almeida (2018).

A inclusão do migrante internacional, pertencente a outra cultura ou religião, não deveria constituir uma barreira para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), cujo currículo já esboça preocupação com a diversidade, apesar de não haver, até o presente momento, uma diretriz pedagógica nacional que padronize as ações de acolhimento linguístico. O único documento que versa sobre essa questão é a Resolução 01, de 13 de novembro de 2020, do Conselho de Educação (BRASIL, 2020), a qual delega todas essas ações para a escola (celeridade com as questões burocráticas, o imediato acesso à matrícula, a tradução de avaliações na língua do migrante internacional e a implantação de aulas de português de acolhimento). Nesse sentido, há também uma outra iniciativa, como o primeiro documento orientador da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo sobre o tema¹³, o qual oferece orientações sobretudo de ordem administrativa às escolas.

Portanto, as políticas linguísticas, grosso modo, pressupõem a realização de ações afirmativas na escola para que o migrante internacional, além de ser *integrado* ao espaço físico, possa de fato ser *socialmente incluído* por meio de adequações pedagógicas e curriculares, amparadas pela legislação. Essas ações devem ser implementadas com o intuito de aumentar as oportunidades de permanência do estudante na escola, fortalecendo a sua cidadania e a sua autoestima, promovendo a prevenção à xenofobia, ao racismo e à intolerância (UNESCO, 2005), conforme discuto na próxima seção.

¹³ Disponível em: 1º Documento Orientador CGEB/ NINC: Estudantes Imigrantes. Acesso em 20 de julho de 2019.

3.2 Da integração no espaço à inclusão: a interculturalidade

A definição de inclusão aqui adotada se inspira em Freire (1987), estendendo-se à inclusão linguística como forma de ordenar as ações educativas a fim de propiciar uma Educação Básica crítica e de qualidade a todos os alunos, sejam eles nacionais ou migrantes, cientes de seus papéis sociais, combatendo, portanto, outras formas de exclusão social, laboral e cultural que geram processos de marginalização. Essa ideia destoa das pedagogias das classes dominantes, que educam o indivíduo minimamente para atender somente ao mercado de trabalho, sem contestação de seus deveres e direitos conquistados ao longo dos anos.

O acolhimento linguístico ao migrante internacional vem passando por avanços paulatinos. Acerca da língua ensinada com a finalidade de acolhimento, essa ideia tornou-se um direito reivindicado na Carta Social Europeia de 1996, envolvendo todos os países membros do Conselho da Europa, com o intuito de “favorecer e facilitar o ensino da língua nacional do Estado de acolhimento ou, se neste houver várias, de uma delas, aos trabalhadores migrantes e aos membros das suas famílias” (GROSSO, 2010, p. 73). Essa modalidade se diferencia do português como língua estrangeira ou língua adicional, pois busca garantir o direito de todos os cidadãos migrantes, facilitando a obtenção de sua cidadania, o que inclui não apenas seus direitos, mas também seus deveres para com a nova sociedade que os recebe.

É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática (GROSSO, 2010, p. 73).

Um dos pilares para essa inclusão é a educação intercultural. Aguiar (2010) pondera que a interculturalidade tem origem nas pesquisas educacionais francófonas, com seu desenvolvimento a partir de 1975, quando se buscou a compreensão do que seria uma comunicação intercultural que se aplicasse, majoritariamente, aos contextos de crise migratória. Essa agenda de pesquisa está intimamente atrelada ao processo de escolarização de migrantes, e permite-lhes uma melhor inclusão no país que os recebe.

Uma perspectiva de educação intercultural no ensino e aprendizagem de línguas, portanto, evidencia a interação entre as culturas, por meio do processo de ensinar e aprender com a cultura do outro, baseada na alteridade, no respeito à diversidade e às identidades (AGUIAR, 2010). Nesse sentido, espera-se que os educadores possam adotar práticas pedagógicas que possibilitem a aprendizagem cotidiana, por meio de negociações pacíficas dos conflitos e diferenças, consolidando os direitos humanos por meio de projetos educativos para a inclusão e para a diversidade. Logo, os estudos interculturais se mostram como uma alternativa mais recente nesse processo de inclusão dos migrantes, tendo passado por algumas etapas.

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

Cabe, portanto, diferenciar brevemente os conceitos de *integração* e de *inclusão* no contexto da escola brasileira, aludidos nos documentos educacionais, que se aplicam também à situação do migrante internacional dentro do espaço escolar. Conforme analisa Oliveira (2020), acerca da educação inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial de 1994 salienta que o processo de integração institucional se reservaria para descrever os estudantes que conseguem acompanhar as atividades comuns, planejadas para todos os demais alunos – “Nessa perspectiva, o estudante é quem precisaria se adequar à escola e, não a escola que deveria ser inclusiva” (OLIVEIRA, 2020, p. 44). Segundo a autora, no final da década de 1990, começou a haver um movimento do Estado por meio de normativas que se aprofundavam na discussão acerca da *integração / inclusão*, culminado, em 2001, na oficialização do Plano Nacional de Educação (PNE), documento que legitima a relevância da inclusão: “o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001, p. 53).

Nesse sentido, Oliveira (2020) ressalta que, em 2003, o Ministério da Educação (MEC) implementa o Programa Educação Inclusiva: ações para a promoção da educação inclusiva, e da diversidade, cujo objetivo seria a promoção da transformação do sistema de ensino em sistemas inclusivos. Essa ação é seguida da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, de onde tomamos o conceito de inclusão que se aplica ao presente trabalho, corroborando Oliveira (2020, p. 45). A abrangência do termo que orienta esta pesquisa, portanto, reforça a ideia de que:

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

O migrante internacional, amparado pelos cuidados iniciais no âmbito escolar, sente-se naturalmente *integrado*, quando não é demasiadamente colocado em evidência, segundo Lussi (2015). Entretanto, o processo de *inclusão* tem início quando o estudante é encorajado a compartilhar também a sua cultura e a sua língua, aprendendo a língua alvo com um filtro afetivo baixo, conforme Krashen (1987)¹⁴, para que comece a exercer seus direitos e deveres em sociedade. Todavia, Norton (2000) assevera que, à medida em que o estudante avança nos letramentos necessários para poder se incluir cada vez mais aos espaços sociais da escola, *ele passa a demonstrar seu investimento linguístico e identitário, os quais perpassam pelo seu pertencimento e entrosamento social*, o que compreendo ser a base do processo de inclusão.

Lopez (2018, p. 13) pondera que o termo *língua de acolhimento* tem sido utilizado para se referir a contextos de ensino-aprendizagem que contam com alunos deslocados forçados, na atual conjuntura das migrações transnacionais do séc. XXI”.

O conceito de língua de acolhimento, ao nosso entender, transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar. Semelhantemente, nos referimos ao papel do professor, cuja função é tentar amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua, permitindo que o/a mesmo/a comece a vê-la como instrumento de mediação entre ele/a e a sociedade que o/a recebe, bem como, percebê-la como aliada no processo de adaptação e de pertencimento ao novo

¹⁴ O *filtro afetivo* constitui uma barreira psicológica que impede os aprendizes de uma outra língua de utilizar de forma satisfatória o insumo linguístico (*input*) recebido, conforme Krashen (1982). Para o autor, a insegurança emocional, a ansiedade e a baixa autoestima resultam em baixa motivação, aumentando o filtro afetivo dos aprendizes e dificultando a aquisição do novo idioma.

ambiente, que não é o seu lugar, sua casa. Adicionalmente, a língua pode ser usada como instrumento de luta e transgressão (SÃO BERNARDO, 2016, p. 66, grifos meus).

Portanto, compreendo que a autora mencionada corrobora Baynham e De Fina (2014) e Norton (2000) acerca do prisma afetivo que existe no aprendizado de línguas, visto que ele cria condições para o fomento do agenciamento e do investimento linguístico dos aprendizes.

Nessa perspectiva, uma política de acolhimento linguístico deveria se amparar nas reflexões apresentadas pelas autoras supracitadas, fazendo do ensino da língua portuguesa no âmbito da escola um instrumento que permita aos estudantes migrantes acessar seus direitos sociais, educacionais, de seguridade social e saúde, bem como participar da vida social, laboral e cultural do país. Para isso, seria necessária uma educação pautada na interculturalidade e no relativismo cultural – conceito de Frans Boas –, a qual respeita as diferenças, sem o julgamento pelo prisma de nossa própria cultura, conforme explica Maher (2007).

[C]ada cultura, por ser resultado de fatores sócio históricos únicos, tem sua especificidade e, por isso mesmo, não pode ser comparada a nenhuma outra: só pode ser analisada com base em critérios conceituais próprios. Nenhuma cultura pode ser julgada por padrões externos a ela. Na perspectiva pós-moderna, no entanto, ainda que se dê crédito à noção de relativismo cultural por ter denunciado o etnocentrismo daqueles que pretendiam avaliar outras culturas a partir de seus próprios padrões culturais, acredita-se que esse mesmo conceito, ao apregoar, assepticamente, a suspensão de qualquer julgamento de valor, desconsidera caráter relacional das culturas, máscara suas convergências e interpenetrações, além de ignorar as relações de poder entre elas (MAHER, 2007, p. 24).

Não basta haver o amparo legal sem uma política linguística que coloque o idioma como meio de cidadania e não um fim em si mesmo, como ocorre, muitas vezes, em uma educação monolíngue (DINIZ; NEVES, 2018), que não leva em consideração as necessidades proeminentes e a cultura dos aprendizes como ponto de partida para a elaboração de currículos e de materiais didáticos.

Frequentemente, estudantes migrantes e suas famílias passam por situações de múltiplas vulnerabilidades¹⁵ (LOPEZ, 2018) – econômica, psicossocial, de saúde –, além de enfrentarem dificuldades diversas no processo de inserção social. Para Lopez (2018), no que tange essa vulnerabilidade, sobretudo entre os deslocados forçados, o “conhecimento da língua portuguesa deveria ser entendido como um ativo do qual o imigrante poderia se valer para aproveitar

¹⁵Lopez (2018, p. 12) discute o aspecto jurídico da vulnerabilidade, visto que o termo vulnerável é atribuído também pela legislação vigente aos deslocados forçados, “àqueles imigrantes que recebem isenção nas taxas para aquisição de documentos de regularização migratória, segundo o Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017, que regulamenta a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, a qual institui a Lei de Migração”.

oportunidades e aumentar sua capacidade de resposta, conseqüentemente, servindo como ferramenta para diminuí-la” (p. 20, grifos meus)

Em outras palavras, é necessária uma visão de política linguística que dialogue com outros saberes, como o Direito, a Antropologia, a Geografia, a História, corroborando a sua dimensão interdisciplinar e transnacional.

Entendemos PLAc como a ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA) – integrante, portanto, da área de Linguística Aplicada – que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna [...]. Daí a necessidade imperativa de um olhar sempre problematizador, que lance dúvidas sobre certezas que facilmente podem ir se construindo na especialidade em questão. / O PLAc não pode ser visto como uma mera ‘adaptação’ de saberes já produzidos para um novo contexto de ensino-aprendizagem. Ao contrário, professores e pesquisadores necessitam se interrogar, a todo momento, quem são esses sujeitos migrantes, quais são as relações que estabelecem com os diferentes territórios e línguas que (os) constituem e como se pode dar o ensino de português para esse público. Interrogações que, junto a outras, se alimentam de – ao mesmo tempo em que podem fomentar – discussões na LA de maneira mais geral, e no PLA de maneira particular [...] (LOPEZ, 2018, p. 15).

Não obstante, Lopez (2018) evidenciou em suas análises que, ao mesmo tempo que a língua portuguesa constitui uma *necessidade* de sobrevivência aos migrantes forçados, ela também se torna uma *obrigação* coercitiva, impondo-lhes um mecanismo forçado de assimilação da cultura do outro para sobreviverem:

A nosso ver, os agentes responsáveis pelo ensino de PLAc no Brasil (ONGs, universidades, cursos livres ou instâncias governamentais) precisam estar cientes das conseqüências perversas desse tipo de discurso para não, involuntariamente, reforçá-lo. Ademais, é preciso reconhecer em que medida essa obrigatoriedade opera como violência simbólica para não acabar, paradoxalmente, causando ou reforçando a vulnerabilidade que busca superar (LOPEZ, 2018, p. 22).

Em outras palavras, a inclusão linguística precisa vir de mãos dadas com um fazer pedagógico alicerçado na alteridade, respeitando a sua voz e promovendo a autonomia do outro, seu agenciamento, seus investimentos, considerando, pois, a sua cultura e as suas necessidades. Esse outro, esteja ele em melhor situação migratória ou em uma migração forçada, teve seu corpo e alma deslocados. Isto posto, ao mesmo tempo em que a língua portuguesa constitui uma *commodity* valiosa a ser conquistada para sobrevivência, ela também pode ser um fator de exclusão e de opressão, silenciando identidades e prejudicando o protagonismo de migrantes internacionais.

Nas palavras de nosso mestre Paulo Freire:

[q]uem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pelas práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (FREIRE, 1987, p. 14).

Ao refletir sobre essas diversas definições sobre a língua de acolhimento ao migrante internacional por meio de políticas linguística, compreendo haver a necessidade de adentrar a questão da interculturalidade como ferramenta teórica que deveria orientar as ações pedagógicas.

Acerca da concepção de desenvolvimento da dimensão intercultural no ensino de línguas, o conceito de interculturalidade perpassa o reconhecimento da necessidade prática de oferecer aos aprendizes a competência intercultural bem como a competência linguística, com o intuito de prepará-los para interagir com pessoas de outras culturas – migrantes internacionais ou nacionais – capacitando-os para entenderem que tal interação pode ser uma experiência rica, facilitando a aceitação das pessoas de outras culturas, identidades distintas como indivíduos portadores de comportamentos, crenças, valores e perspectivas diferentes (BYRAM, 1997).

Essas dimensões se dão por meio de saberes (*savoirs*) que, resumidamente, constituem competências e conhecimentos a serem desenvolvidos com os estudantes de uma língua estrangeira para que eles possam ser plenamente inseridos dentro de uma sociedade, compondo a competência intercultural, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Saberes da competência intercultural

<i>Savoir</i>	<u>Conhecimento</u> dos processos sociais, seus produtos e como os outros irão perceber você.
<i>Savoir Comprendre</i>	Habilidade para <u>compreender</u> outra cultura, seus documentos e eventos, relacionando com a própria cultura.
<i>Savoir être</i>	Habilidade de configurar-se para <u>ser</u> um falante intercultural, por meio de curiosidade, abertura e prontidão para a compreensão da cultura alheia, habilidade de relativizar e compreender os valores, as crenças e os comportamentos do Outro.
<i>Savoir s'engager</i>	Habilidade de se <u>engajar</u> e refletir criticamente sobre outras culturas de forma criteriosa, avaliando os produtos culturais da própria cultura bem como a cultura do Outro
<i>Savoir apprendre/faire</i>	Habilidade de <u>aprender</u> e adquirir novos conhecimentos da cultura do outro, atitudes e habilidades necessárias no tempo real da comunicação.

Fonte: Byram (1997)

Essa competência, portanto, se refere à habilidade de “garantir um entendimento compartilhado por indivíduos pertencentes a diferentes identidades sociais e a habilidade para interagir com as pessoas como seres humanos complexos com suas múltiplas identidades e sua individualidade própria”. (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 5)¹⁶. Nesse sentido, a partir da perspectiva apresentada, o acolhimento dos migrantes internacionais no contexto da educação básica, por meio de uma visão crítica, intercultural, inclusiva, sociológica, e, sobretudo, pragmática, no âmbito das escolas, deve ser o marco inicial para se pensar numa política de acolhimento linguístico.

As reais necessidades dos migrantes, então, deveriam ser consideradas como marco inicial do acolhimento, para que a escola se torne ainda mais acolhedora e reconheça/promova as suas identidades. Dessa forma, por alguns instantes, talvez se esqueçam dos mecanismos opressores que vivenciam na situação de luta, atrelada à sua representação social de *estrangeiro*, *de refugiado*, *de portador de visto humanitário*, e se sintam incluídos socialmente, tendo suas identidades respeitadas. Assim, os migrantes internacionais que se instalam no Brasil poderão exercer seus direitos e deveres, segundo as leis vigentes no país acerca de sua inclusão, sobre as quais falarei na próxima seção.

3.3 Alguns marcos legais para o acolhimento

A Carta Magna brasileira tem uma visão bastante humanista, com desdobramentos em vários sentidos no que se refere à inclusão. Conforme destaca Waldman (2012), a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) outorgam a obrigatoriedade do Estado em prover proteção a qualquer criança em solo brasileiro, devido ao fato de que o Estatuto do *Estrangeiro* que vigorava anteriormente, garantia o direito à educação apenas aos migrantes que se encontrassem *regularizados*, ou seja, documentados. Mesmo assim, segundo a autora, havia ainda a carência de uma lei mais elaborada que pudesse garantir, de fato, segurança jurídica e direitos aos serviços essenciais a todo estrangeiro no Brasil.

¹⁶ “ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and [the] ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality” (citação original).

Nesse sentido, Guerra (2017, p. 18) considera que a Lei nº 13.445, de 2017, chegou em boa hora pois, em conformidade com a Constituição Brasileira de 1988, assegurou aos migrantes forçados, entre outros direitos, a permanência no país e o acesso irrestrito à escola pública, além de outros serviços sociais essenciais. Até então, havia apenas matéria relativa à situação jurídica do migrante internacional, prevista na Lei nº. 6.815, de 19 de agosto de 1980, não existindo, até aquele momento, legislação que tratasse de maneira específica os direitos voltados às necessidades dos imigrantes quanto à sua inclusão social e assistência do Estado.

Não obstante, apesar dos referidos avanços jurídicos e legislativos, a inclusão educacional por meio de políticas públicas específicas, como o amplo ensino do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), não foi contemplada e isso se torna uma demanda urgente a ser resolvida pelo Estado, visto que

[...] só muito recentemente os governos têm se atentado para o fato de que não fazer nada para que o sujeito migrante, de fato, pertença ao novo endereço de domicílio, além de ignorar o aspecto humanitário da questão, abarca uma série de outras implicações com as quais, cedo ou tarde, ele terá que lidar. Não se trata apenas da concessão de entrada e permanência no país, mas da garantia dos direitos e de subsídios para o efetivo exercício de cidadania por meio da acolhida no seu sentido mais amplo. E é isso que o PLAc e outras iniciativas populares têm buscado fazer, ao assistir, entre outras demandas, necessidades de comunicação que hoje se configuram como um dos principais recursos no processo de (re) integração e pertencimento daqueles que passaram a viver no nosso país (COSTA; SILVA, 2020, p. 134).

Entendo ser necessária certa compreensão de que o movimento migratório desordenado fez com que o número de matrículas de estudantes estrangeiros nas escolas brasileiras tenha aumentado mais que 100%, saltando de 34 mil para 73 mil estudantes, no período entre 2008 e 2016. Desse total, 63% encontram-se na rede pública de ensino, de acordo o Censo Escolar do Ministério da Educação, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), promovido pelo Instituto Itaú, conforme discutem Diniz e Neves (2018).

Porém, conforme apontam os autores a partir de dados fornecidos pela ACNUR (2020b), a dificuldade de inserção de estudantes migrantes forçados em nível mundial nas diversas modalidades de educação seria consequência da dificuldade de adaptação ao ambiente escolar no país de refúgio. Esses sujeitos são, frequentemente, tratados como portadores de problemas cognitivos, acarretando uma espécie de patologização das dificuldades no processo de aprendizagem, de acordo com Diniz e Neves (2018), os quais, em sua maioria, resultam do baixo nível de proficiência na língua oficial.

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

As dificuldades vivenciadas pelos migrantes internacionais na educação básica, ao que parece, começam pela barreira linguística. As escolas de educação básica ainda precisam criar políticas linguísticas de acolhimento, sendo este um consenso geral entre os pesquisadores reverenciados neste trabalho (AMADO, 2019; ANDRADE, 2010; BARBOSA; LEURQUIN, 2018; COSTA; SILVA, 2020; DINIZ; NEVES, 2018), dentre outros.

De acordo com Zamberlam (s. d.):

[e]m que pese clareza nas disposições constitucionais, há um vácuo no processo de integração de migrantes estrangeiros, refugiados, estudantes internacionais, pela inexistência ou falta de implementação de Políticas Públicas. Para essas categorias o poder público permanece, ainda, bastante distante. A prática mais frequente do poder público é delegar à sociedade civil, especialmente às instituições religiosas, a efetivação da tarefa [...] (p 5).

Conforme discute Amado (2019), as precárias recepções do migrante internacional no Brasil, bem como a ausência de políticas de acolhimento, desmistificam o mito do *brasileiro cordial* sugerido por Sérgio Buarque de Holanda, em seu livro *Raízes do Brasil*, reforçando a tese de que o autor foi mal interpretado ao descrever o brasileiro *passional, alegre e cortês*. Holanda, segundo a autora, reconhece sim o caráter violento e intolerante de nossa sociedade. Em contrapartida, o senso comum do povo brasileiro, por muito tempo, permitiu-nos omitir a percepção crítica acerca dos preconceitos e da intolerância que carregamos como marcas indelévels da colonização, no que concerne às questões étnico-raciais e à xenofobia.

Nessa linha de pensamento que gera exclusão e violência aos migrantes, negros e indígenas, quilombolas etc., trago a contribuição do antropólogo Darcy Ribeiro, que afirma “a mais terrível de nossas heranças é esta de levar sempre conosco a cicatriz de torturador impressa na alma e pronta a explodir na brutalidade racista e classista” (RIBEIRO, 1995, p. 120). Essas marcas identitárias coloniais ainda se fazem presentes no Brasil ao que parece, quando se trata da recepção dos estrangeiros e de sua inclusão em diversos contextos, conforme, São Bernardo (2016), constata a predileção que ainda há no Brasil por migrantes caucasianos, de pele clara, como traço histórico da colonização europeia, o que causa prejuízo aos migrantes africanos, asiáticos ou latinos, os quais se deparam com maior dificuldade de inclusão, por possuírem cor de pele negra, amarela, parda ou traços ameríndios, sul-americanos.

É, portanto, nesse cenário que se encontram os estudantes migrantes internacionais, tendo que reconstruir suas identidades culturais, considerando as diferentes RS no imaginário coletivo acerca de suas singularidades, detendo outra cultura, deparando-se com as dificuldades quanto ao uso da língua portuguesa oficial e tendo de se equiparar aos demais estudantes autóctones na corrida rumo à aprendizagem dos conteúdos curriculares ofertados.

[...] [E]les chegam ao Brasil sem falar português e são inseridos em uma turma do ensino fundamental para brasileiros, sem que lhes seja ofertado um curso paralelo de Português como Língua de Acolhimento. As crianças e os jovens filhos de imigrantes têm o dever de acompanhar o ritmo de ensino e aprendizagem dos demais alunos brasileiros. Eles estão imersos em um contexto de ensino e aprendizagem em que todas as disciplinas são ministradas em língua portuguesa, obviamente, e com as mesmas exigências feitas aos brasileiros (BARBOSA; LEURQUIN, 2018, p. 275).

Essa citação corrobora as constatações acerca da tradição monolíngue predominante na formação dos pedagogos e dos professores brasileiros, nas mais diversas licenciaturas, embora não seja esse o foco deste trabalho. Porém, embora as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seja, pelo menos em tese, multilíngue, na prática, mostra-se indiferente quanto às especificidades dos estudantes que compõem minorias (indígenas, migrantes, fronteiriços, surdos etc.) e das realidades das escolas brasileiras (CAVALCANTI, 1999; DINIZ; NEVES, 2018).

A lei de imigração de 2017 veio garantir tratamento igualitário ao migrante internacional quanto aos serviços essenciais (GUERRA, 2017) e, por extensão, ao acesso à educação básica. Não obstante, anteriormente à referida lei, a primeira grande dificuldade burocrática que se relatava sobre a questão da inclusão dos estudantes migrantes era o empecilho imposto por certas instituições escolares para efetuar as matrículas de estudantes migrantes (CONTIGUIBA; CONTIGUIBA, 2014).

Tais empecilhos eram devido à não aceitação dos documentos escolares estrangeiros apresentados ou à ausência dos mesmos. Além disso, as instituições, por vezes, negavam-se a aplicar o teste de seriação para avaliação dos conhecimentos dos estudantes, a fim de classificá-los no ano mais adequado, segundo os autores. Para Contiguiba e Contiguiba,

Um dos diversos desafios encontrados pelos haitianos no Brasil é a inserção de seus filhos no sistema educacional brasileiro. A principal barreira é a língua. Numa escola, em Porto Velho, acompanhamos a saga de um grupo de crianças e pais que buscaram a nossa ajuda para realização das matrículas em escolas da rede estatal de ensino. [...] Salientamos que a grande maioria das escolas de Porto Velho não realiza essa avaliação, várias escolas nem aceitam a matrícula porque os imigrantes não possuem documentos ‘oficiais’ das escolas que estudaram no Haiti. Das três escolas que procuramos, apenas uma aceitou fazer a matrícula das crianças haitianas e realizar o chamado teste de localização [...] (2014, p. 86).

Por força da nova legislação, sobretudo a Resolução do CNE de 2020, situações como as narradas pelos autores supracitados não são mais esperadas nas escolas brasileiras. Não obstante, ainda existe a necessidade de discussão das políticas de inclusão educacional dos indivíduos migrantes, apesar dos avanços jurídicos (AMADO, 2019; DINIZ; NEVES, 2018), sendo que um dos reflexos da ausência dessas políticas de alteridade na questão educacional do migrante internacional resulta no monolinguismo predominante nos currículos e nos documentos norteadores, os quais desconsideram a variedade regional de línguas migrantes ou autóctones faladas no território nacional, embora, conforme endossam os autores, a cultura brasileira apresente um histórico de migrações presente em vários momentos pretéritos até os dias atuais.

Nesse sentido, a língua, a cultura e as identidades dos migrantes também não são incorporadas como elementos a serem compartilhados no contexto escolar, tornando sua adaptação ainda mais difícil (DINIZ; NEVES, 2018).

Acerca especificamente da cidade de São Paulo-SP, Amado (2019) pondera:

[a]tualmente, as crianças filhas de imigrantes e refugiados, sem condições de pagar escolas privadas, têm acesso garantido ao ensino público em qualquer escola brasileira, mesmo os pais entanto ilegais*¹⁷ no país. O problema, entretanto, é que os governos estaduais ou municipais não reconhecem que o português deveria ser ensinado como segunda língua. Na cidade de São Paulo, (por exemplo), há pouquíssimas escolas públicas com programas voltados à acolhida das crianças e jovens estrangeiros (p. 208).

Ainda acerca do monolinguismo vigente nas instituições de ensino, que tomam como parâmetro apenas a língua portuguesa oficial, trago o trabalho de Diniz e Neves (2018) que aponta haver a invisibilização da diversidade linguística nos documentos educacionais.

De acordo com a análise desses autores, a BNCC, aprovada em 2017 para o ensino médio e fundamental, aborda o multilinguismo em seu texto teórico, mas o considera como uma realidade externa à escola regular, e tampouco oferece um norteador para que haja uma valorização do patrimônio linguístico e cultural descrito em seu conteúdo.

¹⁷ Por uma questão ética, mantive *ipsis litteris* o termo usado pela autora, mas a literatura recente vem adotando o termo *indocumentados*, considerando que seres humanos não são ilegais por não possuírem documentos. Tal criminalização, por exemplo, nos Estados Unidos, de acordo com Aviva Chomsky 2014, guarda uma relação histórica com a consolidação do Estado Nacional, a diminuição do estado de bem-estar social, a questão da etnia, da geografia, da competição por trabalho e do encarceramento de minorias etno-raciais indesejadas. Logo, essa *ilegalidade*, segundo aquela autora, depende do ponto de vista político-ideológico, predominantemente consolidado juridicamente a partir da perspectiva das elites brancas, tal como se dá no Brasil.

Nas palavras de Diniz e Neves (2018):

[...] a BNCC não aponta diretrizes para a valorização do que categoriza educacionais específicas dos estudantes de Ensino Básico cuja língua materna não é o português ainda que tenha sido elaborada em um momento propício para isso, já que questões migratórias estão na agenda do governo. Na apresentação das práticas de linguagem, dos objetos de conhecimento e das habilidades concernentes ao componente curricular de Língua Portuguesa, não há, por exemplo, uma discussão, mesmo que breve, sobre a alfabetização de alunos que têm baixa proficiência em português. Tampouco há, ao que nos consta, movimentos do governo federal para a estruturação de - ou deveríamos dizer reconhecimento? - da heterogeneidade linguística brasileira e o respeito às particularidades na escola representassem, per se, gestos de política linguística capazes de promover a inserção desses discentes na escola (p. 95).

Além da ausência de norteadores pedagógicos e das inconsistências apontadas na BNCC, de acordo com os autores mencionados, existe uma grande carência na formação e capacitação docente para o acolhimento dos estudantes estrangeiros, não apenas no que diz respeito ao seu acolhimento linguístico, mas também nas outras disciplinas, tornando a escola pouco acolhedora para os migrantes internacionais.

O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948) explicita que toda pessoa tem direito à educação. A legislação brasileira estabelece que estrangeiros usufruam do mesmo direito ao acesso à educação, assim como as crianças e os adolescentes brasileiros, conforme expresso pela Constituição Federal de 1988 (artigos 5º e 6º) (BRASIL, 1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, artigos 53 ao 55 (BRASIL, 1990) –, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigos 2º e 3º (BRASIL, 1996)–, e pela Lei de Migração – Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017, artigos 3º e 4º (BRASIL, 2017). Além disso, a Lei dos Refugiados – Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997, artigos 43 e 44 (BRASIL, 1997) – garante que a falta de documentos não pode impedir o acesso à escola, conforme explicita o manual orientador do estudante migrante internacional do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2017).

Recentemente, no que concerne ao migrante internacional, em 2017, foi aprovada a Lei n. 13.445 (BRASIL, 2017), assegurando-lhes deveres e direitos para seu acolhimento, tendo sido concebida em conformidade com a proteção conferida aos Direitos Humanos na Carta Magna brasileira de 1988, cuja interpretação se estende em garantir o acesso e permanência do migrante internacional na escola pública, conforme Guerra (2017). Até então, segundo aquele autor, havia apenas a matéria relativa à situação jurídica do estrangeiro prevista na Lei n. 6.815, de 19 de agosto de 1980 (BRASIL, 1980), não havendo, até aquele momento, uma lei que tratasse de maneira específica as imigrações. De modo geral, seria proveitoso que houvesse um

conjunto de diretrizes de acolhimento para escola pública brasileira, mediante as leis supracitadas, que garantisse a recepção e permanência do estudante migrante internacional segundo as especificidades estaduais e municipais. Não obstante, a Resolução do CNE de 2020 impõe as escolas a desburocratização das matrículas imediatas dos migrantes internacionais e o ensino de do PLAc para a sua acolhida, juntamente com ações interculturais de combate ao *bullying* e à xenofobia.

A legislação nacional, tanto quanto os documentos internacionais, prevê o direito à educação do migrante internacional e, para que tais direitos lhe sejam assegurados, são necessárias políticas linguísticas de acolhimento com uma perspectiva crítica.

Dito isto, reitero que a inclusão desses estudantes, garantida por lei, deve levar em conta que a linguagem, por vezes, reproduz processos de opressão (RAJAGOPALAN, 2003). Nesse sentido, a construção de habilidades linguísticas deve refletir a preocupação com a construção da cidadania, tendo em vista que o mundo da linguagem espelha as nuances culturais e os atravessamentos políticos e ideológicos que influenciam o que os indivíduos são e sua relação com o mundo, suas escolhas e suas identidades. Conforme Norton,

[c]ada vez que aprendizes de uma língua falam, ele não estão apenas trocando informações com outros interlocutores, estão também constantemente organizando e reorganizando o sentido de quem são e como se relacionam com o mundo social. Em outras palavras, estão engajados na construção e negociação de identidade (tradução minha)¹⁸ (1997, p. 410).

Isto posto, à medida que há o entendimento de que identidades são constituídas no contexto social por meio da língua, em constantes negociações (NORTON, 1997) podemos atentar para a possibilidade de que haja uma estreita relação entre a negociação das identidades e as políticas de acolhimento linguístico que deveriam ser pensadas em conformidade com as leis mencionadas nesta seção. Portanto, a seguir, apresento algumas iniciativas de políticas de acolhimento no Brasil.

¹⁸ Do original: “[...] Every time language learners speak, they are not only exchanging information with other interlocutors; they are also constantly organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world. They are, in other words, engaged in identity construction and negotiation” (NORTON, 1997, p. 410).

3.4 Alguns estudos sobre iniciativas de acolhimento linguístico no Brasil

O estudo de Correa e Almeida (2018) sobre o projeto “Escola sem Fronteiras”, em Contagem, região metropolitana de Belo Horizonte MG, relata a iniciativa bem-sucedida de inclusão de refugiados haitianos promovida pela Secretaria Municipal de Educação, por meio do Departamento de Ações Afirmativas do município. Essa ação mobilizou várias entidades para a integração desses estrangeiros, de forma intersetorial, canalizando parcerias com universidades locais, secretarias de âmbito federal, estadual e municipal de direitos humanos, coordenadoria de mulheres, organizações de promoção de igualdade racial, órgãos de assistência social, sociedade civil e lideranças comunitárias. O referido estudo de caso deu-se por meio de pesquisa bibliográfica e revisão de literatura. A análise dos dados demonstrou que o projeto em Contagem-MG amparou-se no desenvolvimento simultâneo de três eixos: a prevenção da xenofobia por meio de palestras, seminários e cursos aos educadores e a diversos representantes de órgãos públicos, a regularização escolar, por meio de acompanhamento e ensino da língua portuguesa com certificação, que contou, inclusive, com a produção de material didático trilingue (português, francês e *crioule*), tendo em vista que, segundo os autores, no ano de 2014, Minas Gerais já contabilizava mais de 30.000 migrantes, em sua maioria haitianos e sírios, cujo suporte vinha sendo outorgado somente ao terceiro setor, sobretudo instituições religiosas, sendo, porém ainda insuficiente (CORREA; ALMEIDA, 2018). Conforme salientam os autores:

[e]m contraposição ao crescente número de imigrantes no estado mineiro, há estruturas desacauteladas para recebê-los, além de um despreparo dos profissionais do setor público e social na efetivação da garantia dos direitos desses indivíduos, ocasionados, dentre outras razões, pela dificuldade imposta pela língua e pelo desconhecimento da legislação migratória que acabam por gerar situações de alta vulnerabilidade para esses estrangeiros. Há também o desconhecimento pelos imigrantes quanto aos seus próprios direitos e como ter acesso a eles, uma vez que estão imersos em outra cultura e em uma lógica cível diferente da de seu país de origem (CORREA; ALMEIDA, 2018, p. 126).

Por outro lado, o estudo em questão aponta as dificuldades de inclusão enfrentadas pelos migrantes, como as de ordem burocrática e linguística, a vulnerabilidade social, a ausência de redes de apoio e de políticas públicas para a garantia de serviços básicos, além da xenofobia. Conforme apontam Correa e Almeida (2018), a partir de dados de 2015 oferecidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), entre os desafios enfrentados pelos migrantes, encontram-se vários obstáculos ao acesso à documentação, bem como a falta de acesso à moradia adequada em consequência da burocracia e da falta de conhecimento, por exemplo,

para a realização de locação de um imóvel. Além disso, há também o despreparo generalizado do funcionalismo público acerca da validade de documentos, o que cria empecilhos para o acesso a serviços públicos essenciais, bem como “dificuldades no registro de crianças recém-nascidas e o desconhecimento e a falta de interesse pelo tema por parte das instituições pública” (CORREA; ALMEIDA, 2018, p. 130).

Em síntese, o estudo evidenciou que o projeto “Escola sem Fronteiras” representa uma iniciativa significativa que visa contribuir para a inserção dos migrantes nos seus países de destino, uma vez que a educação possibilita o acesso ao mercado de trabalho, à sobrevivência e o estabelecimento de relações sociais” (CORREA; ALMEIDA, 2018, p. 134).

A realidade do Brasil, de forma geral, é bem diferente do exemplo citado, em se tratando da acolhida linguística desses migrantes. O referido projeto teve como objetivos a inclusão linguística e cultural no âmbito escolar, assim como a criação de ações afirmativas, as quais mobilizaram de forma intersetorial várias instituições. O resultado de tais políticas, segundo informam Correa e Almeida (2018), foi a mobilização da secretaria estadual de educação, das secretarias federal, estadual e municipal de direitos humanos, da coordenadoria de mulheres, das lideranças comunitárias e de assistências social, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), e de algumas universidades. De modo geral, buscou-se, por meio do Escola Sem Fronteiras, não apenas a inclusão linguística humanizada e a inclusão escolar. Almejou-se também a permanência do migrante internacional nas várias etapas escolares, promovendo o combate à xenofobia e ações de prevenção à violência, por meio de trocas culturais, oficinas e palestras com professores.

Contiguiba e Contiguiba (2014) apresentam o projeto de extensão universitária que realizam na Universidade Federal de Roraima, chamado de *Migração internacional na Amazônia brasileira: linguagem e inserção social de haitianos em Porto Velho*, por meio do qual realizaram a coleta de dados e a entrada em campo em 24 cidades brasileiras, compondo um estudo etnográfico de caráter longitudinal, com alto grau de aprofundamento na cultura, na língua, na história, na instituições e no sistema educacional do Haiti.

Os autores apontam que os migrantes oriundos da diáspora haitiana podem constituir uma grande oportunidade de mão de obra para o crescimento do Brasil, devido à sua força de trabalho e preparo técnico, embora o país não pareça ter sido a primeira opção migratória para muitos deles, que gostariam de ter migrado para países como Canadá, Estados Unidos e Guiana Francesa, tendência também verificada em alguns participantes deste trabalho.

Porém, segundo aqueles autores, uma vez no Brasil, esses estrangeiros haitianos de todas as idades ainda se deparam com barreiras, como a dificuldade com a língua portuguesa e questões de ordem burocrática. Mesmo para aqueles que tem uma graduação ou certificação técnica, há muitos obstáculos a serem superados, como a revalidação de diplomas, a convalidação de históricos escolares e a aceitação de certificados emitidos pelos países de origem para a inserção em instituições educacionais, conforme Contiguiba e Contiguiba:

[a] convalidação de um diploma universitário no Brasil constitui-se uma saga, independente da nacionalidade da pessoa, mesmo para os brasileiros que estudam em outro país. Para se convalidar um diploma universitário no Brasil é necessário que o candidato esteja de posse de todos os documentos, isto é, diploma, histórico escolar e as ementas de todas as disciplinas cursadas. De posse desses documentos, o passo seguinte é providenciar a tradução de todas as páginas dos documentos, somente aceitas por meio de um tradutor juramentado. Os custos podem variar e depende de quanto o tradutor cobra por cada página traduzida (2014, p. 81).

As análises dos dados coletados em Contiguiba e Contiguiba (2014) demonstram que há muitos migrantes haitianos que gostariam de dar continuidade aos seus estudos, no ensino fundamental ou médio, mas devido à ausência de uma diretriz governamental, esses migrantes adultos precisam recomeçar do zero, submetendo-se à provas do sistema de Educação de Jovens e Adultos (EJA), podendo fazer também as do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para ter o acesso à universidade, segundo o desempenho acadêmico.

Alguns outros avanços foram obtidos no sentido de ampliar as possibilidades de inclusão social e laboral dos migrantes. A Portaria Interministerial nº 16, de 3 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018), permitiu aos migrantes a realização do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), realizado gratuitamente, para simplesmente comprovar a certificação de conhecimentos do ensino médio sem ter a necessidade de cursá-lo. Essa seria também uma das nove maneiras de comprovação de proficiência linguística para fins de naturalização para não falantes de língua portuguesa, além do exame CELPE-Bras¹⁹, conforme o Quadro 2.

¹⁹ Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELP-BRAS), criado pela Portaria nº 1.787, de 26 de dezembro de 1994.

Quadro 2 - Formas de comprovação linguística para fins de naturalização

1. Certificado de proficiência em língua portuguesa por meio do Exame CELPE-Bras;
2. Certificado de conclusão em curso de ensino superior ou pós-graduação realizados em instituição brasileira ou instituição de país de língua portuguesa legalizado no Brasil;
3. Certificado de aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB);
4. Conclusão de curso de idioma português para imigrantes realizado em universidade brasileira reconhecida pelo MEC;
5. Aprovação em avaliação de capacidade de comunicação em língua portuguesa aplicado por instituição de ensino superior;
6. Comprovante de conclusão do ensino fundamental ou médio pelo Enceja (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos);
7. Comprovante de matrícula em universidade reconhecida pelo MEC;
8. Nomeação para o cargo de professor, técnico ou cientista em concurso promovido por universidade pública;
9. Histórico ou documento que comprove conclusão em curso de ensino fundamental, médio ou supletivo, realizado em uma escola brasileira ou instituição de país de língua portuguesa legalizado no Brasil;
10. Diploma de Medicina revalidado

Fonte: Brasil (2018, p. 58)

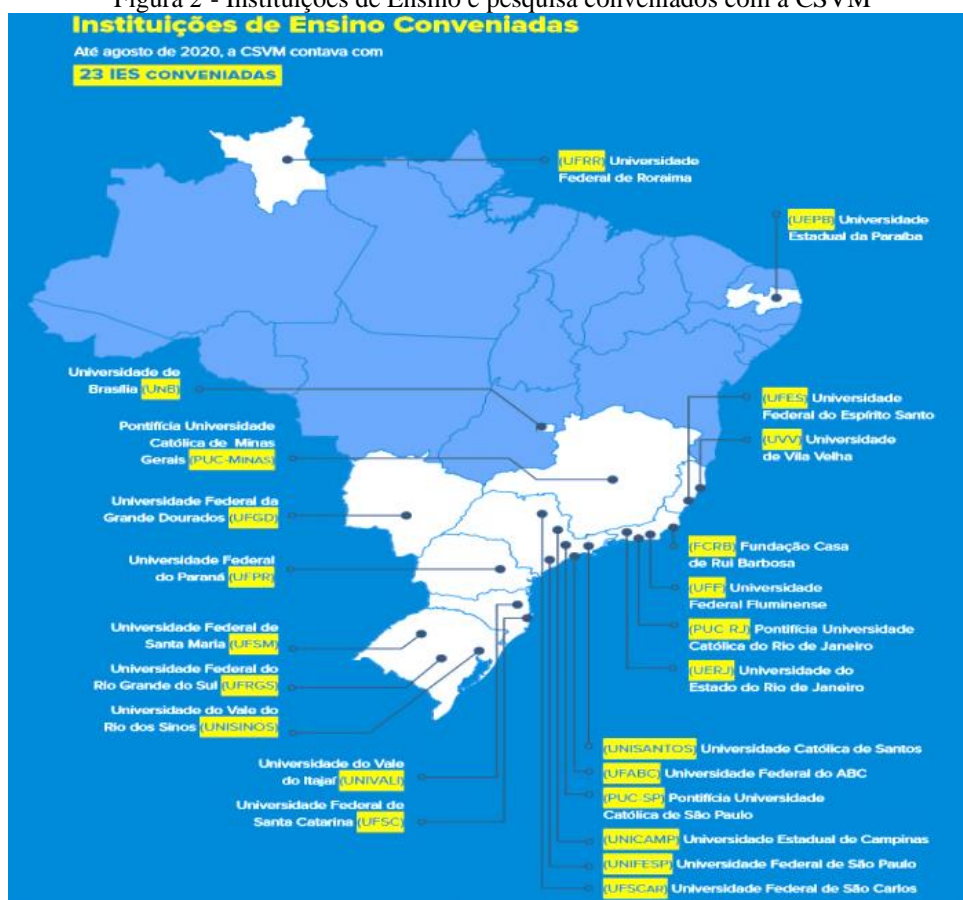
A partir das possibilidades apresentadas, houve uma ampliação do acesso aos estrangeiros aos meios de comprovação de conhecimentos linguísticos. Porém, o caminho do acolhimento linguístico por meio da PLAc, como política de inclusão social até a realização de um desses exames, ainda precisa ser trilhado.

É justamente nesse quadro de ambivalências e complexidades que nasce a proposta de Português como Língua de Acolhimento, (PLAc). Um cenário de crise, situações –limite, fragilidades, omissões e ausências estatais, mas que também tem sido lugar de ressignificações sobre o ensino da língua na perspectiva do acolhimento, uma vez que a abordagem norteada pela perspectiva crítica e alicerçada na construção de uma consciência cultural dos aprendizes, abarca questões para além do desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas. [...] cujas especificidades alcancem questões discriminatórias, psicossociais e outros aspectos extralinguísticos considerados fundamentais para que a assistência das demandas que se impuseram no fomento da acolhida de migrantes indocumentados, refugiados, apátridas e portadores de vistos humanitários –público predominante do PLAc- seja efetiva (COSTA; SILVA, 2020, p. 132).

É imperativo, portanto, levar em consideração a questão da vulnerabilidade social que ronda a situação da crise humanitária decorrente das migrações forçadas, em um contexto em que o Brasil já padece com mazelas sociais agravadas pela atual crise sanitária e econômica em virtude da pandemia da Covid-19, o que acarretou diminuição nos postos de trabalho e aumento do desemprego. Precisamos ter em mente que os migrantes internacionais precisam do PLAc, não apenas para a inclusão escolar, mas sobretudo para a sobrevivência por meio do trabalho, do acesso aos seus direitos, às suas obrigações e a oportunidades.

Outras iniciativas bem sucedidas vem sendo realizadas, como bem resumem Costa e Silva (2020) no que se refere ao PLAc no Brasil, como o Grupo de pesquisa “Migrações, dinâmicas territoriais e integração regional”, da Universidade Federal da Integração Latino Americana (UnILA), com o desenvolvimento de pesquisas sobre estudos fronteiriços em diversas áreas; o projeto “ProAcolher”, desenvolvido na Universidade de Brasília (UnB); o “Português brasileiro para migração humanitária”, realizado na Universidade Federal do Paraná (UFPR); algumas parcerias da Universidade de São Paulo (USP) com a Missão Paz e o Oásis Solidário; o “Português para estrangeiros em regime especial de permanência”, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); o “Grupo de estudos migratórios: acolhimento, linguagens e políticas” (Gemalp) no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet). Conforme mapeamento mostrado na Figura 2, realizado pela ACNUR (2020b), há vários projetos de acolhimento do migrante em andamento entre universidades e a Cátedra Sérgio Viera de Mello (CSVM), departamento da ACNUR responsável por realizar estudos e pesquisas migratórias no Brasil.

Figura 2 - Instituições de Ensino e pesquisa conveniadas com a CSVM



Fonte: ACNUR (2020b)

O projeto ProAcolher acontece na UnB desde 2013, sob a coordenação da professora Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa, do departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução dessa universidade. O projeto é sem fins lucrativos e, desde a sua criação, já atendeu cerca de 2000 alunos oriundos de 23 países diferentes, segundo informa a sua página eletrônica.²⁰ O módulo de acolhimento teve o seu início em 2012, com a carga horária de 60 horas, e os 200 formadores voluntários que passaram pelo projeto têm realizado oficinas e eventos interculturais, com material próprio, desenvolvido com o auxílio de estudantes do curso de Design da UnB, incluindo a criação de jogos pedagógicos, proporcionando aulas lúdicas, ambiente acolhedor e comunicativo (BARBOSA, 2019).

O projeto ProAcolher promove o PLAc e almeja alcançar migrantes e refugiados, bem como visa capacitar professores que porventura queiram futuramente atuar nesse seguimento da educação. Para essa finalidade, os professores voluntários adotam uma postura por meio da qual levam em consideração questões sociais, com um conceito de língua interligado com suas variantes sociais e culturais, intrínsecas ao pensamento humano, transformados pela língua e transmitidos por meio dela (SÃO BERNARDO, 2016).

Tal projeto, portanto, prima pela interculturalidade e se apoia em três pilares: 1) as necessidades comunicativas emergenciais sanadas por meio do ensino do PLAc, 2) a Abordagem Comunicativa e a Competência Comunicativa Intercultural e 3) o desenvolvimento da conscientização crítica por meio de uma Pedagogia Crítica e da Linguística Aplicada de cunho crítico (SÃO BERNARDO, 2016).

No que concerne a este estudo de caso, focalizo o projeto denominado “Bem-Vindos ao Distrito Federal”, que constitui o contexto da presente pesquisa, projeto pioneiro na SEEDF, sendo realizado por meio de parceria inicial entre o Centro Interescolar de Línguas do Guará e o projeto supramencionado, o ProAcolher. A parceria entre os dois projetos se deu através de um termo de cooperação entre a UnB e a SEEDF, por meio do projeto anexo ao processo no Sistema Eletrônico de Informações do Distrito Federal, SEI/GDF número 00080-57045/2017-14. De acordo com o documento mencionado, além do acolhimento aos estrangeiros por meio do PLAc nas dependências do Centro Interescolar de Línguas do Guará, o projeto prevê também a formação de professores com perfil intercultural do ensino básico com objetivo de melhor prepará-los para atuarem no ensino de português a crianças e jovens migrantes.

²⁰ Disponível em: <https://proacolherunb.wixsite.com/proacolher/quem-somos>. Acesso em: 23 set. 2020.

O projeto “Bem-vindos ao Distrito Federal” tem como objetivos:

[a]uxiliar necessidades comunicativas emergenciais das/os aprendentes (Ensino de Línguas sob a perspectiva da Língua de Acolhimento); Desenvolver práticas e/ ou materiais com ênfase no ensino comunicativo por meio da língua em uso (Abordagem Comunicativa / Competência Comunicativa Intercultural); Desenvolver ações para conscientizar/sensibilizar as/os aprendentes sobre aspectos culturais brasileiros; Formar professores com habilidades para práticas e elaboração de materiais para este público alvo; Orientar ações de conscientização à comunidade escolar sobre aspectos culturais dos estrangeiros e de práticas pedagógicas e/ou de acessibilidade por meio de formação continuada com a comunidade dos estrangeiros; Fornecer dados à SEEDF que permitam pesquisas para elaboração de políticas públicas educacionais que favoreçam a inserção dos imigrantes à educação e ao mundo do trabalho (DISTRITO FEDERAL, 2019, n.p.).

A forma de capacitar os professores e os horários para realizar o acolhimento, de forma a não entrar em choque com os horários das aulas regulares dos migrantes internacionais, poderia constituir também um desafio, segundo aponta Andrade (2010). Não obstante, é necessário ter em mente, *a priori*, qual tipo de política de acolhimento linguístico e quais possibilidades se pretende implementar, razão pela qual esses conceitos que definem o PLAc precisam ser bem compreendidos.

No que se refere ao Distrito Federal, essa necessidade de uma política pública de acolhimento linguístico atrelada à formação de professores pode ser ainda mais necessária, devido ao fato de haver, em Brasília, a concentração de representações diplomáticas e agentes consulares de todas as partes do mundo (BARBOSA; LEURQUIN, 2018). Em decorrência disso, há uma concentração ainda maior de estrangeiros que aqui trabalham e gostariam de aprender o português, segundo analisam aquelas autoras.

Dados fornecidos pela SEEDF evidenciam a presença substancial de migrantes matriculados nas unidades educacionais da secretaria de educação do Distrito Federal (TABELA 1).

Tabela 1 - Estudantes estrangeiros na SEEDF em Brasília de 2012 a 2016

Ano	2012	2013	2014	2015	2016
Matriculados	302	398	450	389	394

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Barbosa e Leurquin (2018, p. 279)

Como podemos observar nos dados obtidos pelas autoras, a cada ano foi encontrado o quantitativo de estudantes matriculados na rede da SEEDF, os quais se somam aos novos estudantes matriculados, gerando o número apresentado para o ano seguinte.

Os números justificam a importância de refletirmos sobre a melhor forma de tratamento a ser dado aos migrantes internacionais, levando-se em consideração, principalmente, aqueles estudantes que se encontram fora da rede de ensino e não foram, portanto, contabilizados.

Com a conjuntura política e econômica no mundo globalizado e cheio de conflitos políticos de diversas ordens, constatamos um número grande e crescente de imigrantes chegando ao Brasil. Brasília, por tudo que ela representa, passou a ser um dos lugares mais procurados por esses estrangeiros. São famílias que buscam, em nosso país, melhores condições de sobrevivência. Os efeitos dessa imigração chegam às salas de aula e trazem em evidência a necessidade de se pensar a formação de professor para atuar nessas condições. Essa realidade de sala de aula é pluri- e multilíngue e o professor deve conviver com culturas diversas, inclusive com culturas do ensinar e com culturas do aprender variadas. Portanto, ele precisa ser sensível para entender a diversidade na qual está imerso e entender que a sua língua possui identidades diversas a depender dos objetivos de quem a aprende, de quem a fala (BARBOSA; LEURQUIN, 2018, p. 282).

Ainda que, aparentemente, essa inclusão não seja um grande problema para a SEEDF em termos numéricos, não se contabiliza, neste somatório, os estudantes adultos migrantes que são deixados do lado de fora do sistema educacional, pois não estão incluídos nas estatísticas da SEEDF. Esses migrantes internacionais permanecem excluídos da rede educacional por diversos motivos, visto que não se matriculam na rede pública para continuar seus estudos devido à necessidade de trabalhar ou dificuldade com a língua portuguesa.

Apesar das dificuldades citadas, a presença dos migrantes internacionais na SEEDF já vinha sendo percebido no início da década passada. As análises do estudo de Andrade (2010) já apontavam essa demanda, razão pela qual a autora aconselha, em seu trabalho, a adoção de uma agenda para a implementação de políticas linguísticas anteriores ao ano letivo e para a capacitação de professores. Essas ações teriam por finalidade o acolhimento dos estudantes migrantes internacionais, facilitando, assim, a sua inclusão e a sua permanência na escola, por meio de ações específicas a serem realizadas pelos órgãos reguladores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Para Andrade, faz-se necessárias

[p]olíticas linguísticas que se proponham ir além da mera inclusão dos alunos estrangeiros no sistema educacional como cumprimento do direito à educação, mas que visem, sobretudo, adaptar esses alunos à aprendizagem da língua-alvo antes do início do ano letivo, ou durante o mesmo período, a fim de lhes garantir os meios para atingirem o sucesso escolar. Outra ação educacional preventiva e necessária para se alcançar esse objetivo é a capacitação de professores para ministrarem o português como Segunda Língua (L2) aos alunos estrangeiros (2010, p. 41).

Conforme citado, o uso do termo “Português como L2” naquele ano, evidencia que o PLAc carecia do desenvolvimento teórico que hoje apresenta em toda a sua dimensão linguística, sociológica, humanitária, política e cultural. Todavia, a necessidade do acolhimento linguístico já existia. Ela sinalizava a preocupação, ainda atual, com a inserção educacional do estudante migrante internacional, para que se possa desenhar uma política de acolhimento desses estudantes por meio da formação crítica continuada adequada dos professores.

Essa dimensão crítica deveria promover a conscientização docente acerca das questões que envolvem as circunstâncias migratórias, como os estereótipos, as violências simbólicas, as privações, a invisibilidade e processos de criminalização enfrentados por muitos migrantes, conforme aponta Aviva Chomsky (2007), tais como a privação por direitos e a competição pelo mercado de trabalho com os indivíduos autóctones. Esses desafios podem compor um cenário contemporâneo ainda mais acirrado, em decorrência das atuais crises do capitalismo, sobretudo no atual contexto pandêmico, que reverbera na mídia, na sociedade e na escola, demandando dos educadores uma postura emancipatória no sentido de desconstruir certas acepções que ainda assombram os migrantes. Conforme explicita Lussi (2015),

[e]ste tipo de criminalização é o mais conhecido e se expressa em falas informais, discursos, mensagens nas redes sociais, linguagem dos textos de artigos e matérias em canais de informação, entre outras. São os discursos de rejeição da imigração ligados ao protecionismo do mercado de trabalho a ser reservado aos trabalhadores nacionais (‘roubam nossos empregos’); as falas que difundem a rejeição aos estrangeiros acusando-os de responsabilidade por suposta insustentabilidade dos serviços básicos como saúde e educação de base, sem considerar que a maioria dos migrantes entra no país já ‘pronto para o mercado de trabalho’, iniciando a contribuir com taxas e impostos que entram nos cofres públicos a benefício de toda a população, mesmo sem ter gasto nada de recursos do país para nascer, crescer ou estudar, por exemplo; e até a falácia baseada no estereótipo do Brasil acolhedor, sem discriminação, onde todos sorriem, são bem-vindos e se querem bem, que leva a negar os problemas que os estrangeiros encontram no dia a dia no país e impede todo esforço de escuta e reconhecimento dos problemas, para que possam ser gerenciados (p. 141).

Assim sendo, conforme a autora destaca, penso que essas *falas* que denotam as RS podem reforçar aspectos identitários contraproducentes ao investimento e ao pertencimento dos estudantes migrantes, os quais precisam justamente de acolhimento especializado dadas as adversidades enfrentadas. Então, parece possível partir do princípio de que as identidades possuem uma relação intrínseca com os processos representacionais da linguagem, podendo evidenciar um processo mental e psíquico, imerso na vivência sociocultural, sendo, destarte, carregadas de informações, “estereótipos, crenças, ideologias, atitudes e opiniões” (JODELET, 1989, p. 3).

Esses marcadores de identidade operam com as RS, as quais, de acordo com Jodelet (1989, p. 1) “circulam nos discursos, são carregadas pelas palavras, veiculadas nas mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas nas condutas e agenciamentos materiais ou espaciais”, podendo, conseqüentemente, reforçar atitudes contraproducentes ao estudante migrante internacional nos espaços da escola ou encorajá-lo por meio de ações que lhe ensinem o protagonismo linguístico e social para o agir em prol de seus direitos e deveres.

Logo, após abordar a parte teórica sobre as políticas linguísticas de acolhimento, alguns marcos legais, bem como exemplos de iniciativas de acolhimento ao estudante migrante internacional no Brasil, penso que essas políticas podem ser fortalecidas, visto haver certos fatores que são inerentes ao acolhimento e que podem qualificar os migrantes como sujeitos que agem em prol de sua aprendizagem. Nesse sentido, apresento o próximo capítulo, no qual foi abordado o arcabouço epistemológico sobre as identidades e as RS.

4 IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A mais profunda das solicitações na natureza humana é o desejo de ser importante.
John Dewey

4.1 As identidades na pós-modernidade

A epígrafe deste capítulo remete-nos à necessidade de sentir-se importante e esse sentimento guarda relação com a ideia de como se constituem as identidades. O sentir-se importante remete ao acolhimento, ao pertencimento em diversos contextos e espaços, e à forma como somos representados no meio em que estamos inseridos. Ao adentrar na discussão teórica sobre as identidades, a partir de Hall (2005), pondero que as escolhas lexicais mais recorrentes do autor, acerca do conceito, remetem ao campo semântico de *declínio, rupturas, fragmentação, mudança, deslocamento, descentralização, descontinuidade e provisoriedade*, compondo um emaranhado semiótico igualmente encontrado nas demais leituras que retratam a complexidade do fenômeno migratório contemporâneo.

Para Hall (2005), o sujeito como ser cultural no Iluminismo era concebido como totalmente centrado, unificado, dotado de capacidade de razão, de consciência, de ação, numa concepção essencialmente individualista. Vale lembrar que uma outra consciência identitária nasceu com a modernidade, ligada ao sujeito sociológico, por meio da interação, em que os indivíduos extrapolaram a noção de identidade do *eu* e passaram a dialogar com os mundos culturais exteriores. Em seguida, na perspectiva desse sujeito sociológico pós-moderno, o sujeito deixou de ter uma *identidade fixa, essencial ou permanente*, de forma que a identidade constituiu uma *celebração móvel* em constante mutação, moldada pelos diferentes sistemas que nos interpelam e nos representam no meio cultural (HALL, 2005).

A partir dessa premissa, com um olhar adicional da psicanálise de Lacan e Freud, Hall (2005, p. 13) defende que a concepção de uma identidade fixa constitui agora uma “história fabricada de si mesmo”, uma “fantasia”, “uma fase do espelho”, visto que a eclosão dos diversos sistemas culturais faz com que tenhamos várias identidades, algumas, inclusive, temporárias. Tal *descentramento do sujeito*, que se caracteriza pela desintegração das identidades fixas nacionais e sua constante hibridização, se aplica ao sujeito ocidental, conferindo-lhe várias identidades, contraditórias, imaginadas, mas, *resolvidas* como se fossem uma única, de forma que:

[...] [a] identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência do momento do nascimento. Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre sua unidade. [...] A identidade surge, não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nos imaginamos ser vistos por outros, psicanaliticamente, nós continuamos buscando a ‘identidade’ e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos ‘eus’ divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado de plenitude (HALL, 2005, p. 37).

Nesse sentido, de acordo com Holland *et al.* (1998, p. 5), “identidade é um conceito que figurativamente combina o mundo íntimo ou pessoal com o espaço coletivo de formas culturais e relações sociais”. Para que seja mais bem compreendida, requer um olhar teórico interdisciplinar, envolvendo áreas como a psicologia, a psicologia social, a sociologia e a antropologia. Segundo Woodward (2014, p. 55), os termos “identidades” e “subjetividade” são usados, em certos contextos, de forma intercambiável, e ambos remetem ao *eu* com seus pensamentos, emoções conscientes e inconscientes, sentimentos e desejos imersos no mundo social, permeados pela linguagem.

Não é apenas na psicanálise que Hall (2005) encontra subsídio para teorizar acerca das identidades. A partir da contribuição da sociologia e do pensamento marxista, presentes em Althusser (1985), aquele autor apresenta uma visão de deslocamento do sujeito a partir das relações sociais em que os modos de produção, a exploração da força de trabalho, a luta de classes e os circuitos do capital constituem uma força que desloca as identidades. Outro fator de descentramento do sujeito, segundo Hall (2005), guarda relação com a linguística de Saussure: a língua, como sistema social, existe antes e depois do sujeito, extrapolando os limites individuais. Isso corrobora o pensamento lacaniano de que a identidade, assim como o inconsciente, está estruturada com a linguagem. Por essa razão, estabelece-se uma relação entre as identidades e as RS, que emolduram os sujeitos em diferentes categorias socioculturais, sendo que a linguagem precede os sujeitos.

[...] [O] ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades que nos constroem como sujeitos aos quais se pode ‘falar’. As identidades, são, pois, pontos de apego temporário às posições- de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (HALL, 2000, p.111-112).

Esses deslocamentos afetam os processos que geram a *identificação*, os quais têm sido amplamente discutidos nas teorias sociais, por estarem passando por um período de desestabilidade e declínio, fragmentando o indivíduo moderno que passa a vivenciar várias identidades. Nesse processo de rápidas transformações, o homem moderno se depara com seus antigos quadros de referência no mundo social abalados, gerando mudanças e deslocamentos que caracterizam os indivíduos não mais como seres unificados, mas portadores de múltiplas identidades (HALL, 2005).

Outrossim, concordo com a constatação de Woodward (2014) de que as identidades são marcas culturais influenciáveis pela quantidade de informações, pelas imagens, pelos meios de comunicação e pela Internet. Por essa razão, o interesse pelo conceito de identificação tem sido crescente com os Estudos Culturais e demais áreas afins, cujos mecanismos simbólicos e imagéticos podem “explicar a forte ativação de desejos inconscientes relativamente a pessoas ou a imagens, fazendo com que seja possível nos vermos na imagem ou na personagem apresentada em uma tela” (WOODWARD, 2014, p. 19). Nesse sentido, as identidades guardam relação com todas as formas de comunicação, com alcance amplificado devido ao avanço dos meios tecnológicos e digitais, como o cinema, por exemplo (WOODWARD, 2014).

Por esse motivo, o impacto das identidades não se dá apenas devido ao deslocamento migratório e a interação face a face. Conforme analisa De Fina (2020), a transnacionalidade pode ser um traço presente naqueles indivíduos que constroem campos sociais e culturais entre dois ou mais países, não necessariamente atrelados à migração e à mobilidade. Essa profusão de formas em movimento de identificação gera ao mesmo tempo o *descentramento* do sujeito, a descontinuidade e a crise identitária do tempo contemporâneo, o qual se caracteriza pelas rápidas transformações das identidades culturais, crescentemente hibridizadas, em decorrência do fenômeno da globalização e de suas tecnologias comunicacionais (HALL, 2005).

A globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas. [...] A globalização, entretanto, produz diferentes resultados em termos de identidades. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente a comunidade e a cultura local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais, ou levar ao surgimento de novas posições de identidades (WOODWARD, 2014, p. 21).

Portanto, além dos impactos econômicos e políticos mencionados nas populações, para Hall (2005, p. 7), as identidades pós-modernas se desdobram também em “novas paisagens culturais, de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade”, embora essa ruptura obedeça a um processo histórico, ligado diretamente às idiossincrasias que marcam a pós-modernidade.

O conceito de *modernidade tardia ou modernidade alta* de Giddens (2002) baseia-se no fato de que a vida social moderna tem sido cada vez mais estruturada em processos que denotam uma crescente reconfiguração do espaço-tempo, perfazendo mecanismos que exercem um poder de *desencaixe* social e cultural, em que as relações humanas são deslocadas de lugares, outrora tidos como fixos, visto que as relações sociais das sociedades pré-modernas eram permeadas pela presença física e por atividades localizadas, seus ritos e pontos de convergência identitários.

Com a referida separação do espaço-tempo, sobretudo em face do fenômeno da transnacionalização, a interação face a face deixa de ser uma condição *sine qua non* para a negociação de identidades. As influências globais podem chegar a lugares inimagináveis, “desencaixando” e modificando a velocidade das relações sociais e a sua natureza, outrora tidas como fixas e eminentemente presencial, logo, até mesmo os sistemas globais são permeados pela ruptura do espaço-tempo, afetando os sistemas culturais locais mais distantes. (ibid.).

Acerca da contribuição de Giddens, Mocellim (2008) reafirma que os impactos deste novo período sobre as identidades se tornam significativos por refletirem as consequências da globalização e dos novos meios de disseminação de informação, os quais acarretam incertezas e mudanças significativas em todos os campos – cultural, social, político e econômico. Os conceitos, *grosso modo*, traduzem uma sociedade pós-moderna que reflete seus processos de forma muito mais ágil, havendo uma espécie de *desterritorialização acelerada pela nova relação espaço-tempo*, em tempos de internacionalização, (BIZON, 2013), fomentados pelo crescente acesso à mobilidade e da tecnologia de comunicação.

Ainda, segundo Mocellim (2008), nesse mar de riscos e incertezas, nada mais é permanente. As estruturas sociais, sobre as quais o estado moderno havia se erguido, sentem-se agora abaladas, e seus alicerces, circunscritos nas primeiras fases da modernidade – ancorados no capitalismo, na industrialização, no controle e na vigilância por meio do poder militar- também começam a ser desencaixados. Assim sendo, a referida crise das identidades nacionais vem gerando certa homogeneização cultural que afeta as identidades locais e regionais, não necessariamente condicionada à presença corpórea do (s) outro (s).

Hall (2005) utiliza o termo *identidade cultural* para referir-se à identidade nacional como comunidade não real, imaginada, simbólica, outrora coesa e unificada, mas que se encontra em processo de esfacelamento nos últimos tempos. Essa identidade cultural/ nacional constitui uma série de estratégias discursivas em declínio que “não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e reformadas no interior da representação” (HALL, 2005, p. 48). A cultura nacional é explicada como um processo discursivo propositalmente constituído – “um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações, quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2005, p. 50), por meio de um referencial semiótico que conecta o presente e o passado a partir das representações construídas acerca de uma *comunidade imaginada*, termo de Anderson (2006).

Portanto, várias são as estratégias e imagens induzidas em uma sociedade para a construção discursiva em torno de uma identidade cultural nacionalista e uniforme. Nesse sentido, Hall (2005) menciona a narrativa de nação, suas lendas, glórias passadas, heróis, mitos, literatura, história, e a continuidade das tradições inventadas. Todos esses fatores teriam a função de reforçar a ideia de atemporalidade, imutabilidade e o mito fundacional, perdido num passado distante, que tenta justificar a construção do estado nação: a pátria unificada e homogênea narrada pelas vozes de certos grupos dominantes.

Para Anderson (2006) uma *comunidade imaginada*, não requer a presença física de outros indivíduos e se ampara no deslocamento psicológico da subjetividade por meio dos mecanismos citados por Hall. Esse conceito aqui referendado, usado para descrever essa afiliação identitária nacionalista, também explica teoricamente o grau com que estudantes de uma língua estrangeira são capazes de identificar-se com “grupos de pessoas, não imediatamente tangíveis ou acessíveis, com as quais nos conectamos pelo poder da imaginação” (KANNO; NORTON, 2003, p. 241), em seu processo de aprendizagem de uma nova língua, intrinsecamente ligado aos fatores motivacionais do *investimento* no aprendizado.

Essa ideia de *investimento* enfatizada por Kanno e Norton (2003) parece estar imbricada com o agenciamento humano no engajamento da realização das atividades na aprendizagem de uma língua adicional, considerando-se que por meio dela o aprendiz acumula capital cultural, social, econômico e simbólico, conceitos de Bourdieu (1986) que perpassam pelas questões de poder e de dominação ideológica. Nessa perspectiva sociológica, o termo *investimento* vai além dos conceitos tradicionais, motivacionais e psicológicos, explorados pela literatura sobre ensino e aprendizagem de línguas no sentido meramente instrumental, pois o aprendiz precisa da língua para fortalecer a sua identidade de pertencimento a essa nova comunidade (DARVIN; NORTON, 2015).

Portanto, para distinguir-se da ideia de uma comunidade real, o termo *comunidades imaginadas* (do inglês, *imagined communities*) vem sendo usado para caracterizar uma comunidade que não se baseia em interação face a face de seus membros, e, por razões práticas, não poderiam fazê-lo. A nação, portanto, é uma comunidade política imaginada, construída discursivamente, cujas realidades políticas são artefatos culturais de um tipo particular arraigadas dentro de sistemas culturais, linguísticos etc. (ANDERSON, 2006). Combinados com outras narrativas, esses sistemas, como a religião e a mídia, constroem o dia a dia da nação, em que as escolas desempenham papel por meio do qual a população é constantemente lembrada sobre esse mundo imaginado enraizado na vida cotidiana por meio de representações.

Essa conexão tem fortes implicações, segundo Hall (2005):

[a] formação de uma cultura nacional contribui para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernácula como o meio dominante de comunicação em toda nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como por exemplo, um sistema educacional nacional (p. 49).

Em outras palavras, a diversidade corre o risco de não ser percebida, por exemplo, na esfera educacional, se consideramos esse vetor de forças que homogeneiza as diferenças. Isto posto, essas comunidades imaginárias resultam em comportamentos, na busca de pertencimento, e, imitações gestuais e projeções mentais que fazemos das pessoas que conhecemos no mundo real. Tudo isso é fruto da construção dessas comunidades imaginárias, segundo Holland *et al.* (1998), por meio do prestígio de certos aspectos exógenos em detrimento da cultura local.

Outrossim, Bauman (2005, p. 36) entende que, ao identificar-se com algo, seja pela necessidade de adaptação, sobrevivência, pertencimento ou medo, estamos “dando abrigo a um destino desconhecido que não se pode influenciar, muito menos controlar”. Concordo, pois, com o autor supracitado sobre o caráter imprevisível das identidades, pois elas são, muitas vezes, atribuídas pelas pessoas que nos circundam por meio das representações (sociais) que nos são proferidas, sendo, portanto, moldadas e questionadas também pelo olhar alheio. Em outras palavras, o caráter fluido do processo de reconstrução identitária poderia apoiar-se em uma eterna negociação, em que somos desafiados, por exemplo, a cada palavra ou gesto que revela nossas origens, a exemplo de quando somos lembrados constantemente do nosso não pertencimento a certos contextos. Logo,

[...] as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas à nossa volta, é preciso estar alerta para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente (BAUMAN, 2005, p. 19).

Apesar do fenômeno elencado, não podemos desconsiderar o poder da ação humana de contrapor-se às influências do escopo global. Nesse sentido, um olhar sociológico nos convida a olhar criticamente para esses fenômenos identitários, para que eles não sejam reduzidos de forma determinista. O conceito de *modernidade tardia* também se caracteriza pela reflexibilidade do eu, e esse *eu reflexivo* é capaz de articular possibilidades outras. Portanto,

[o] ‘eu’ não é uma entidade passiva, determinada por influências externas; ao forjar suas autoidentidades, independentemente do quão locais sejam os contextos específicos da ação, os indivíduos contribuem para (e promovem diretamente) as influências sociais que são globais, em suas consequências e implicações) (GIDDENS, 2002, p. 9).

A identificação, para Giddens (2002), constitui um fator poderoso de estratificação, sendo que há dois polos de hierarquias globais, em cujos extremos se encontram aqueles que deliberadamente desarticulam suas identidades, mais ou menos segundo as suas vontades, e, no outro polo, estariam aqueles que tiveram o acesso suprimido à escolha de suas identidades, isto é, indivíduos que não puderam escapar àquelas identidades impostas por outros. Esses últimos frequentemente ressentem essas identidades impostas, mas não têm permissão de abandoná-las, nem se livrar delas. Estamos falando de identidades que estereotipam, desumanizam, estigmatizam, como explica Bauman (2005), em diversos rótulos que se interpõem.

Assim sendo, a partir dessas considerações sobre as identidades, justifica-se novamente o uso do termo no plural – *identidades* –, sobretudo a partir de uma ideia de interseccionalidade que explica como essas múltiplas representações identitárias são cumulativamente atribuídas a partir de marcadores biológicos, históricos, sociais e culturais etc.

À vista disso, penso que as identidades abarcam um conjunto de representações que trazemos dentro nós: algumas são de nossa escolha e outras são a nós atribuídas a partir de posicionamentos étnico-raciais, sociais, culturais, de gênero etc. que nos são impostos por intermédio da linguagem, definindo nossas afiliações, nosso pertencimento, nossos afetos. Elas nos diferenciam de alguns ao passo que nos tornam semelhantes a outros. De caráter híbrido e em constante mutação, o devir de nossas identidades flutua perante os estímulos do mundo social que nos circunda, bem como as nossas motivações, fazendo com que certos comportamentos sejam reproduzidos, conscientemente ou não, como resultado de um processo histórico e sociocultural que requer um olhar crítico para seu entendimento.

Considerando que as identidades guardam relação, sobretudo no contexto da pós-modernidade, com suas múltiplas formas de identificação e diferenciação, apresento a próxima seção sobre o tema.

4.2 Identidade e diferença

A diversidade humana vem sendo cada vez mais estudada, tendo sido incorporada às teorias educacionais, aos currículos e à prática pedagógica contemporâneos. Isso vem se dando por meio da implementação dos *temas transversais* na educação, assunto carece de maior aprofundamento, uma vez que se limita apenas ao chamado *multiculturalismo* que se “apoia em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença” (SILVA, 2014, p. 73).

No entanto, seria o apelo ao respeito às diferenças algo suficiente para realizar a inclusão e os avanços legislativos em relação aos indivíduos de identidades diversas? De acordo com Silva (2014), deveria haver mais direcionamento teórico sobre o tema, resultando em um conhecimento acerca da produção da identidade e da diferença, suas implicações políticas, com vistas a se pensar em um currículo que realmente trabalhe esses princípios, a partir de uma pedagogia que realmente pudesse problematizar esses conceitos em termos práticos e críticos para a educação e para linguística.

Como ato linguístico, a identidade e a diferença estão sujeitas a certas propriedades que caracterizam a linguagem em geral. Por exemplo, segundo o linguista Ferdinand de Saussure, a linguagem é fundamentalmente um sistema de diferenças. [...] como elementos que só tem sentido no interior de uma cadeia de diferenciação linguística, ‘ser isto significa não ser isto, não ser aquilo e não ser mais aquilo’ (SILVA, 2014, p. 14).

Mas como saber o que somos ou o que já não somos mais? Agora sou brasileiro? Sou migrante? Mas também sou esposa, marido, filho/a, estudante, católico, mulçumano, negro ou gay? Ao considerarmos os aspectos trazidos por Hall (2005) sobre a ruptura do sujeito sociológico fixo (com sua identidade de classe, com seu nacionalismo, seu regionalismo) para um sujeito cultural de múltiplas identidades devido aos avanços da globalização, compreendo que a percepção acerca da luta de classes, numa perspectiva marxista, passa a dar espaço também para a inevitável discussão cultural, sobretudo porque a modernidade nos facilitou a comunicação e essas diferenças, assim como as identidades, são constituídas pela linguagem, conforme Silva (2014). Essa demanda vem gerando na educação currículos pós críticos mais

inclusivos, a partir dos questionamentos advindos dos avanços dos estudos culturais, não apenas alicerçados na perspectiva de luta de classes.

O movimento de contracultura dos anos 60, apenas 15 anos depois da segunda grande guerra, o qual teve início nos Estados Unidos e no Reino Unido, em resistência à intervenção militar americano ao Vietnã, vem exercendo um profundo impacto multicultural na civilização ocidental, nas artes, e na comunicação e até nas ciências sociais, com novas teorias culturais sobre a diversidade humana nas últimas décadas, que passou a entender a necessidade de discutir não apenas o sujeito sociológico numa perspectiva crítica marxista, mas sobretudo um sujeito multicultural numa perspectiva pós-estruturalista antropológica capaz de reconhecer toda essa diversidade cultural. Em outras palavras, a luta de classes agora precisa se estender aos territórios culturais onde se luta pelas identidades. Nesse sentido, as rupturas aludidas por Hall (2005) abrangem a perspectiva de novas lutas, em novos cenários, onde vêm sendo apresentadas pautas reivindicatórias que rompem com modelos outrora fixos, refletindo os diferentes segmentos socioculturais com impactos até hoje nos direitos civis da comunidade preta, das mulheres, dos LGBTQI+, dos ambientalistas, veganos, em face das questões climáticas e migratórias, etc. Tudo isso estabelece novas identidades antagônicas aos modos tradicionais de governança e ao sonho americano alicerçado no capitalismo, o que corrobora Giddens (2002), no que se refere ao processo de reflexividade que marca esse novo período de *diferenças*. Os grupos que compõem essas diferenças agora são visíveis e clamam por inclusão.

Para Woodward (2014, p. 11), a “identidade é marcada pela diferença”, embora algumas diferenças étnico-raciais sejam mais proeminentes em certos momentos históricos, por exemplo, quando as *identidades nacionais* são marcadamente mais valorizadas, remontando a certas raízes históricas. Isso atribui às identidades um caráter relacional, em que uma, para existir, necessita da existência de algo diferente dela, seja na etnia, seja na língua, nos hábitos, ou em coisas menos marcadas, como no tipo de cigarro que se consome, nas vestimentas ou outras características que diferenciam duas posições identitárias.

Acerca da relevância das identidades como conceito, Woodward (2004) pondera:

[p]ara compreender o que faz da identidade um conceito tão central, precisamos examinar as preocupações contemporâneas com questões de identidade em diferentes níveis. Na arena global, por exemplo, existem preocupações com as identidades nacionais e nas identidades étnicas; em um contexto mais local, existem preocupações com a identidade pessoal como, por exemplo, com as relações pessoais e com a política sexual (p. 11).

Outrossim, parte da *crise de identidades*, vinculada à modernidade tardia, deve-se ao fato de que as velhas formas vigentes do agir social podem estar em confronto com as novas formas de criar identidades. Esses eventos que geram novas identidades acarretam conflitos entre o novo e velho, cujos impasses podem ser passíveis de serem captados e representados pela linguagem. Não obstante, é necessário reconhecer que há de se ter certo cuidado com as generalizações sobre o tema, pois as acepções teóricas sobre identidades, segundo Hall (2005, p. 8), são “provisórias e abertas para contestação”, sendo, portanto, “impossível oferecer afirmações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre as alegações e proposições teóricas apresentadas”. Logo, a reflexão teórica sobre as identidades ainda está em construção.

Em relação ao tema dessa tese, as identidades e a consequente inclusão de migrantes podem ser também ideológicas e com vários elementos que se sobrepõem. Vide São Bernardo (2016), cujo trabalho apontou haver a predileção no Brasil contemporâneo por migrantes caucasianos do eixo norte, de pele clara. Essa é uma das heranças da colonização europeia, em oposição a um desprezo conferido aos migrantes africanos, do oriente médio, asiáticos ou latinos, os quais se deparam com maior dificuldade de inclusão, segundo aquela autora. Nesse sentido, o acúmulo de fatores discriminatórios adentra o campo dos estudos da interseccionalidade, em que as identidades sociais se sobrepõem a múltiplos fatores de opressão e diferenciação, por meio de categorias de cunho biológico, social, cultural, religioso, de gênero, racial, baseado na orientação sexual, na geolocalização, na casta, no fator idade, simultaneamente.

Apesar desses percalços, a ‘reflexividade do eu’, como traço imanente dessa modernidade, conforme pondera Giddens (2002), confere ao indivíduo a possibilidade do protagonismo para mobilizar esforços pessoais na (re) construção de suas identidades. Assim sendo, a pergunta sobre o porquê de investirmos em certas identidades possui um forte componente motivacional de pertencimento.

4.3 Agenciamentos e investimentos em identidades

Vimos que as identidades podem ser construídas na presença do outro, por meio de construções discursivas e representacionais, em documentos, imersas no universo linguístico e social que marca as diferenças, em constante fluidez. Logo, compreendo que as identidades são um elemento que pode ser atrelado a um fenômeno intrínseco, o das RS de Moscovici (1961), demonstrando como a linguagem, principal mediador social, determina, classifica, ordena, segrega e organiza o universo interior e à nossa volta.

Corroborar essa premissa o conceito de *investimento* de Norton (1997, p. 410, grifos meus), que explica: “*identidade é como as pessoas compreendem sua relação com o mundo, como tal relação é construída ao longo do tempo e do espaço, e como as pessoas compreendem suas possibilidades para o futuro*”.²¹ Logo, essa definição de identidade aponta haver uma relação entre as identidades dos indivíduos e a cronologia de suas experiências passadas, suas questões do presente e suas projeções de futuro.

Compreender como as identidades se configuram e se modificam a partir dos diferentes contextos interacionais pode oferecer reflexões sobre a inclusão do estudante na escola. Tal perspectiva vem sendo defendida, quando autores como Early e Norton (2012) postulam que as identidades não são um construto fixo, mas devem ser compreendidas considerando-se a relação entre o aprendiz e o mundo social, político e econômico com maior amplitude sobretudo na área educacional do ensino de línguas. Esses autores ilustram esse engajamento comparando-o com o conceito de comunidade imaginada de Benedict Anderson, segundo o qual aprendizes de línguas almejam pertencimento identitário a uma comunidade de falantes, quando, na maior parte das vezes, jamais interagem face a face (KANNO; NORTON, 2003).

Diante do exposto, as teorias mencionadas dialogam teoricamente com o conceito de *agência humana* ou *agenciamento* descrito por Baynham e De Fina (2014). Segundo esses autores, o agenciamento pode ser definido como o grau de atividade e iniciativa por meio dos quais os narradores incorporam o papel de personagens nas histórias que narram sobre si mesmos e seu grau de protagonismo segundo a sua ótica, e como se representam para si e para o mundo social, sobretudo na aquisição linguística no contexto migratório em que a língua, a partir da contribuição sociológica de Bourdieu, constitui um capital simbólico e cultural de sobrevivência.

Portanto, as políticas de acolhimento ao migrante internacional constituiriam apenas uma face importante no processo de inclusão. Isso se dá porque a inclusão linguística possibilita que cada migrante internacional desenvolva competências a fim de sobressair-se sobre os desafios esperados e as oportunidades que se abrem para ele obter melhorias em sua vida no novo país. Essa possibilidade se baseia na perspectiva teórica em torno da *agência humana* ou *agenciamento* ou simplesmente *agência* que guarda relação com o verbo agir, constituindo interesse de várias ciências sociais.

²¹ Do original: “Identity is how people understand their relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, how people understand their possibilities for the future” (NORTON, 1997, p. 410).

Com base em seus estudos da teoria social, refere-se à definição de Layder (1997) abordada por Deter *et al.* (2015, p. 18) para quem a agência é “a habilidade de tomar ação à luz da avaliação consciente das circunstâncias”. “Portanto, se a agência é uma habilidade, penso que ela pode ser desenvolvida ou encorajada junto aos estudantes por meio de políticas linguísticas de acolhimento que os encorajem ao desenvolvimento crítico para avaliar e agir no meio em que se encontram.

Vianini (2016, p. 268), nesse sentido, aborda várias outras definições sobre a agência humana que corroboram a ideia de ação perante o que o meio oferece. Entre tais definições trazidas pela autora, ressalto o conceito de Ahearn (2001) o qual, a partir de um olhar alicerçado na antropologia, sugere que a agência seria “a capacidade socioculturalmente mediada para agir”. Em outras palavras, a agência seria mediada pelo meio sociocultural e passível de ser fomentada, razão pela qual compreendo haver uma interface do conceito apresentado com a perspectiva de uma educação crítica e libertadora defendida pela corrente freiriana (AHEARN, 2001).

Essa perspectiva de ação e mudança social também é endossada na Linguística Aplicada por seu viés crítico. Para Duff (2012, p. 414), a agência é a “habilidade das pessoas de fazer escolhas, tomar o controle, se autorregular, e, portanto, perseguirem seus objetivos por meio da condução individual, potencialmente, para a transformação pessoal ou social”.

Não obstante, Vianini (2016, p. 269) demonstra que a forma como os indivíduos vão interpretar tais estímulos e agir sobre eles tem relação também com as restrições do meio. Sobre isso, destaco a contribuição de Paiva (2013) acerca das questões ambientais que influenciam positivamente ou negativamente o agenciamento e autonomia dos estudantes na aprendizagem de línguas, como certas materialidades, o acesso ou a inexistência de recursos, aos quais as autoras atribuem o conceito ecológico de *affordance*.

Além dessas materialidades, a partir da contribuição de Mercer (2012), Vianini (2016, p. 271) se atenta ao fato de que alguns desses fatores limitadores podem moldar o comportamento agentivo, de modo que a “agência engloba não apenas o que é observável, mas também elementos não visíveis, como crenças, pensamentos e sentimentos”. Logo, a agência perpassa o conceito de RS, que são também socialmente compartilhadas por meio da linguagem.

Assim sendo, se os aprendizes migrantes se sentirem acolhidos, naturalmente promoverão o seu próprio agenciamento com maior fluidez, ressignificando suas identidades ao investirem na língua alvo, no caso, o PLAc, a partir da compreensão de que irão obter uma gama maior de recursos simbólicos, língua, educação, amizades, naturalização, e, conseqüente,

acesso a recursos materiais, empregos, oportunidades de crescimento, aquisição de bens e produtos, dinheiro, os quais irão aumentar o seu capital social, cultural e econômico (NORTON, 2013), o que faz com que todos sejam beneficiados, os migrantes e a sociedade que os recebe.

4.4 Identidades e alguns conceitos em expansão

Nesta seção, apresento alguns trabalhos dentro dos estudos linguísticos que desenvolveram o tema das identidades, expandindo o conceito para outras terminologias, como *identidades culturais*, *identidades linguísticas* e *identidades sociais*.

Quanto ao uso do mesmo termo *identidades culturais* na área da tradução, Venuti (2016), cujo trabalho discute o papel tradutório na formação das *identidades culturais* na construção de representações de culturas estrangeiras no ambiente doméstico, pondera que a tradução e suas RS podem impactar a seleção dos cânones, os valores estéticos, assim como a propagação de estereótipos, ideais políticos e culturais, ou pautas que podem parecer estranhas ao país de destino onde o texto será consumido.

Em resumo, a tradução pode colaborar para a criação de atitudes em relação aos países estrangeiros, “estigmatizando ou valorizando etnias, raças ou nacionalidades específicas, atitudes capazes de fomentar o respeito pela diferença cultural ou o ódio baseado no etnocentrismo, no racismo ou no patriotismo” (VENUTI, 2016, p. 175). Dada essa característica, o autor conclui que a tradução pode formar *identidades culturais* particulares e as “mantém num grau relativo de coerência e homogeneidade, mas também cria possibilidades de mudança, inovação e resistência” (p. 176).

Outra terminologia que apresento aqui é o de *identidade linguística*, de Orlandi (1998). A autora compreende a identidade linguística como construto marcado do ponto de vista histórico e social, alicerçado no senso de pertencimento de um indivíduo a dada comunidade de fala, atrelada a uma nacionalidade, a uma cultura ou pertencimento a um Estado. Portanto, como mecanismo de coesão, a história da identidade da língua nacional se alongará por meio de acontecimentos múltiplos, como acordos, fundação de academias, regulamentos escolares, constituintes e outros” (ORLANDI, 2012, p. 30). O pertencimento a dado grupo social ou nação, nesse sentido, faz com que “[a] identidade linguística seja, em grande extensão, uma questão política e as línguas constituam bandeiras de fidelidade” (RAJAGOPALAN, 2001, p. 17).

Assim sendo, ainda no campo teórico da Linguística Aplicada, o termo *identidade linguística* é empregado também por Rajagopalan (2016), cujo trabalho propõe uma discussão crítica e filosófica acerca da definição de língua, retomando alguns aspectos limitadores do gerativismo, do estruturalismo e do marxismo, e concluindo que os aspectos que definem uma língua, um *pidgin* ou uma identidade linguística vão além de aspectos de ordem estrutural, geográfica e ideológica, outrora tidos como definidores estáticos de identidades. O autor, portanto, assevera que é necessário levar em conta os aspectos modernos da globalização, do multilinguismo e do multiculturalismo e reconhecer que o conceito tradicional de identidade linguística precisa ser repensado com certa urgência, visto que as identidades individuais como conceitos estáveis já não apresentam utilidade prática “num mundo marcado pela crescente migração de massas e pela ‘entremesclagem’ cultural, religiosa e étnica, numa escala sem precedentes” (RAJAGOPALAN, 2016, p. 40).

Portanto, tendo em vista o fenômeno da transnacionalização da vida nacional e econômica, tornando os povos cada vez mais interligados, Rajagopalan (2016) lembra-nos que o outro lado desse fluxo de informações e avanços tecnológicos da globalização gera também o fenômeno da *desterritorialização* das pessoas, e, conseqüentemente, das identidades, contribuindo para um rápido rompimento de barreiras econômicas, comerciais e culturais. Essa ideia leva alguns a acreditarem na possibilidade do sonho, não mais tão aguardado, de *aldeia global*, expectativa que atualmente nos causa necessariamente uma frustração. Essa frustração, segundo o autor, vem ocorrendo, pois, apesar do intercâmbio de interesses, as práticas imperialistas e corporativistas de dominação de países ricos, como os EUA, continuam a atuar de forma expansionista, não havendo uma solução que pacifique os conflitos entre os interesses regionais e os desses grandes centros de poder. Nesse sentido, embora a tecnologia tenha trazido certa homogeneização de informações entre os centros mais abastados e a periferia global, o seu mal-uso tem servido a propósitos de governantes manipuladores que utilizam de desinformação para permanecerem no poder, por meio da radiodifusão e da Internet (RAJAGOPALAN, 2016).

Estamos vivendo a era da informação – hoje somos o que sabemos. E a linguagem está no meio desse abalo sísmico que está em curso na maneira de lidar com as nossas vidas e as nossas identidades. Se a identidade linguística está em crise, isso se deve, de um lado, ao excesso de informações que nos circunda, e, por outro lado, às instabilidades e contradições que caracterizam tanto a linguagem na era da informação como as próprias relações entre os povos e as pessoas (RAJAGOPALAN, 2016, p. 59).

Soma-se a isso o fato de que algumas línguas minoritárias vão desaparecendo, ao passo que a língua inglesa promove uma invasão linguística sem precedentes por meio de empréstimos, o que Phillipson (1992) chama de *Imperialismo linguístico*. Tal questão exige uma postura descolonial para o seu entendimento, pois o ensino hegemônico de certas línguas, como a língua inglesa, gera um ‘linguicismo’, termo usado pelo autor para se referir às ideologias colonizadoras impregnadas em práticas que estruturam e legitimam a divisão assimétrica do poder e dos recursos materiais ou simbólicos entre os povos a partir de uma base linguística.

Portanto, conforme propõe Rajagopalan (2016), apenas uma perspectiva de multilinguismo baseada em um ensino e aprendizagem de cunho crítico seria capaz de resguardar nossa autoestima, deixando de lado a postura de supervalorização do falante nativo, por exemplo. Outrossim, por meio do processo inevitável e necessário da aprendizagem da língua estrangeira, pelo qual as nossas identidades linguísticas nos tornam cidadãos do mundo, podemos incorporar a língua estrangeira segundo nossas necessidades, sem nos deixarmos ser dominados por ela, preservando, assim, nossas identidades.

Dessa forma, quanto à construção das identidades em sala de aula com uma ênfase interacional, apresento a contribuição de Kleiman (2016), cujo trabalho focaliza os conflitos e as práticas do letramento tidos como forma globalizante, fazendo com que identidades regionais e locais sejam deslocadas. Em função disso, as práticas de letramento, mesmo em contextos monolíngues, deveriam promover a reafirmação da identidade *linguístico-cultural* dos estudantes marginalizados devido a classe social, origem, ou déficit na aquisição de conhecimentos que foram previamente determinados pela classe dominante. A autora, portanto, defende a ideia de que as “identidades são (re) criadas na interação e por isso é possível dizer que a interação é instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos sociais envolvidos numa prática social” (KLEIMAN, 2016, p. 281).

Além disso, apresento a terminologia *identidades sociais*, conceito usado por Moita Lopes (2016) para se referir às identidades construídas por meio de práticas discursivas com o outro, de acordo com o pensamento bakhtiniano acerca da alteridade, posicionamentos, e do contexto como aspectos básicos para a construção de significados.

A pesquisa de Moita Lopes (2016) sobre a leitura em língua materna (L1), cujos textos abordam diferenças diversas (de classe social, de gosto, de opinião, de religião), tem natureza etnográfica e foi realizada com estudantes da 5ª série de uma escola pública do Rio de Janeiro-RJ. O pesquisador utilizou, para a coleta de dados, gravações em vídeo e áudio, notas de campo e entrevistas com os estudantes pesquisados. A análise de dados de seu trabalho, durante a

leitura de textos em interação com a educadora, reafirma que *o discurso é uma construção social, cujos significados são negociados entre os participantes em circunstâncias sóciohistóricas, posicionados em relações de poder, de acordo com projetos políticos vigentes*, endossando, portanto, as ideias de Foucault (2012) e Chouliaraki e Fairclough (1999).

Nesse sentido, Moita Lopes (2016) não constatou essa consciência no contexto escolar estudado entre os agentes envolvidos. Verificou-se que:

[...] a identidade social é vista como sendo inerente às pessoas, e não como emergindo de práticas discursivas nas quais as pessoas se engajam no discurso ao construírem a realidade social e a si mesmas, em circunstâncias sócio históricas particulares. A diferença é entendida como sendo intrínseca às pessoas de modo que as restrições sócio discursivas que constroem as pessoas de um modo ou de outro são naturalizadas. Conseqüentemente, o modo como o poder atravessa a sociedade e posiciona as pessoas diferentemente não é considerado. [...]. Isto tem a consequência adicional de representar os seres humanos como se estivessem agindo em um vácuo social, o que afeta o modo como as pessoas concebem a si mesmas – suas identidades sociais – como agentes de transformações sociais ou não (MOITA LOPES, 2016, p. 324).

Quanto ao desenvolvimento do conceito de *identidades sociais*, Signorini (2016), por meio de uma pesquisa etnográfica, analisa as estratégias de silêncio e de agressividade (aprovar calado, permanecer sentado ou irritar-se, esbravejar) de vereadores não letrados em uma pequena cidade. A autora conclui que ambos os comportamentos excluem o pertencimento *identitário social* do jogo político em voga. Notou-se que o comportamento indexicalizado jurídico e linguístico usado por parte de outros atores letrados naquele contexto gera pertencimento e validação social. Isso quer dizer que, na câmara legislativa onde se deu a pesquisa, tais práticas institucionais identitárias, circunscritas pela linguagem, reconfiguram a posição dos sujeitos e lhes conferem marcas identitárias, a partir das quais se percebe relações de poder e dominação por meio de construtos que demarcam tais identidades sociais, impactando diretamente na igualdade de direitos. A capacidade de articulação linguística naquele contexto, dessa forma, constrói identidades de aceitação, ao passo que os vereadores desprovidos dessa facilidade oratória eram menos prestigiados. Curiosamente, o fenômeno vem se invertendo na política nacional, onde se percebe que clamor ao fim do *politicamente correto* e a propagação de falas *com violência simbólica*, as quais angariaram eleitores nos últimos tempos.

Ainda sobre outras terminologias, há a *identidade linguística escolar*. Tendo a escola como palco das interações sociais, Orlandi (1998) propõe conceber a identidade linguística escolar, que seria a identidade linguística produzida no cotidiano da escola de jovens. Trata-se de uma identidade menos marcada socialmente e, por isso, menos visível, por meio de um movimento de dispersão, cujo percurso, não fixo, se mostra cheio de deslocamentos na história.

Para ela, o sujeito na escola constrói suas identificações ao relacionar-se com o conhecimento do mundo e com a realidade social na qual se encontra incluído:

[...] identidade não se aprende. Os sentidos e os sujeitos resultam de filiações em rede (na relação de distintas formações discursivas) em cujo jogos somos pegos, pelo (desde o) interior. [...]. É nesse jogo entre a língua e a história que, ao produzirmos sentidos, nós nos produzimos como sujeitos. Somos pegos pelo real da língua e pelo real da história sem, todavia, termos acesso ao modo pelo qual a língua nos afeta nessa relação com a história (ORLANDI, 1998, p. 2005).

Concordo que os contextos educacionais podem influenciar as identidades, sobretudo as dos estudantes migrantes internacionais, visto que na escola há uma grande quantidade de socialização, de falas, posicionamentos políticos, ideologias e preconceitos que perpassam o processo histórico e cultural desses sujeitos, que experimentam novos processos de interação e constante negociação no novo contexto social. Por mais essa razão, neste trabalho, será utilizada a escolha lexical *identidades*, considerando-se suas múltiplas nuances, circunscritas no deslocamento humano físico e psicológico, que afetam, de igual modo, outras dimensões, social, cultural, linguística, estudantil, laboral, familiar, etc.

Tendo, portanto, trazido as considerações epistemológicas sobre as identidades e discutido trabalhos que versam sobre o conceito em diferentes estudos da linguagem, na próxima seção, serão apresentados alguns recortes teóricos sobre o tema das RS e da busca pelo estabelecimento da sua relação com as identidades.

4.5 Representações sociais: origem do conceito

Nesta seção, apresento alguns conceitos de RS na tentativa de estabelecer seus pontos de convergência com as teorias de identidades, visto que ambos os fenômenos classificam, segregam e categorizam os indivíduos por meio da linguagem e suas relações de poder, podendo causar implicações no âmbito psíquico e sociocultural. Por isso, as identidades podem ser construídas por meio de representações, aqui compreendidas como *falas* que carregam formas

de discurso (MOITA LOPES, 2016), que promovam a inclusão social, respeitando as diferenças no contexto escolar (SILVA, 2014).

Ao adentrar o universo da escola, com a finalidade de compreender o processo de inclusão do estudante migrante internacional, considero não apenas a relevância das identidades dos participantes, mas também a relevância de suas RS, pois ambos os conceitos refletem fenômenos em que o estado psíquico individual é construído a partir do meio social e da teia de relações permeadas pela linguagem. Além disso, assim como as identidades, as RS podem ser categorizadas por temas para a análise e interpretação de dados.

De acordo com Minayo (2013), a teoria das RS faz parte de uma corrente sociológica dos estudos da Psicologia Social, originada na Europa por meio da obra seminal de Serge Moscovici (1961), “A Psicanálise, sua imagem e seu público”. Seus estudos surgiram a partir de questionamentos sobre a diferenciação das representações na obra de Durkheim (1978), publicada originalmente em 1898, a qual fazia a distinção entre as representações individuais e as representações coletivas. As representações individuais deveriam ser determinadas como objeto da psicologia, e as coletivas como objeto da sociologia. Essa teoria foi influenciada pela corrente positivista que vigorava na época. Segundo Durkheim, criador do conceito de *fato social*²², as representações exerciam sobre as pessoas um certo mecanismo de coerção, conforme já vimos nos capítulos anteriores. Tal mecanismo coercitivo foi criticado pelos sociólogos clássicos marxistas, pois, segundo Minayo (2013), o sociólogo Weber concebia os indivíduos como portadores de valores e de cultura capazes de agir sobre o meio social. Marx, por sua vez, compreendia a posição de Durkheim acerca do papel coercitivo das RS, mas insistia no caráter de luta de classes das representações e no seu papel quanto ao modo de produção ideológico, no qual se embatem dominadores e dominados. Ainda no campo ideológico, Minayo (2013) observa que Bourdieu e Bakhtin convergem para a compreensão de que a palavra é ideológica por excelência; de igual forma são as RS, pois revelam valores, símbolos, normas de grupos dominantes, condições históricas, socioeconômicas e culturais determinadas, estabelecendo condutas e lutas de classes.

Nesse sentido, os estudos inaugurais de *representação* tomaram consistência acadêmica na sociologia com a denominação de *representações coletivas*. Porém, no que tange à

²² O fato social, segundo Durkheim (1978), consiste em maneiras de agir, de pensar e de sentir que exercem determinada força sobre os indivíduos, obrigando-os a se adaptar às regras da sociedade onde vivem. No entanto, nem tudo o que uma pessoa faz pode ser considerado um fato social, pois, para ser identificado como tal, deve atender a três características: generalidade, exterioridade e coercibilidade.

diferenciação epistemológica das RS, como conceito para a Psicologia, Moscovici (2015, p. 13) salienta que:

[...] o esforço para estabelecer a sociologia como uma ciência autônoma levou Durkheim a defender uma separação radical entre representações individuais e coletivas e a sugerir que as primeiras deveriam ser o campo da Psicologia, enquanto as últimas formariam o objeto da Sociologia.

Dessa maneira, conforme assevera Farr (2013), a definição de RS de Moscovici, de forma mais abrangente, reúne aquelas duas perspectivas mencionadas *a priori* – a psicológica e a sociológica — demarcando, assim, os estudos da Psicologia Social. Devido ao seu pluralismo, essa definição mostra-se mais elaborada e apropriada para a compreensão das sociedades modernas, em que as mudanças econômicas, políticas e culturais acontecem com mais rapidez em comparação ao período anterior.

O conceito de Moscovici, em síntese, explica que as RS consistem em

[u]m sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará para as pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história, individual e social. (MOSCOVICI, 2015, p. 21).

As RS, de acordo com Jodelet (1989, p. 36), traduzem realidades psíquicas socialmente construídas que perpassam as falas e o léxico que empregamos, sendo, portanto, “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Nesse sentido, as RS são grupalmente compartilhadas, mas também residem no âmbito da fala individual.

[...] [Essas] se instalam sobre valores variáveis segundo os grupos sociais dos quais retiram suas significações, bem como sobre os saberes anteriores reativados por uma situação social particular – e veremos que se trata de um processo central na elaboração representativa. São ligadas a sistemas de pensamento mais amplos, ideológicos ou culturais, a um estado dos conhecimentos científicos, bem como à condição social e à esfera da experiência privada e afetiva do indivíduo (JODELET, 1989, p. 4).

As RS são consideradas como categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a (MINAYO, 2013). Tais representações podem emanar dos próprios indivíduos, no *locus* no nosso *eu* ou surgirem como representações que o *Outro* faz acerca do que somos, ou do que podemos vir a ser, nos diversos meios em que a

linguagem se faz presente: nas falas, nos documentos normativos – aqui tratados como *artefatos culturais*, nas falas, nas outras formas de linguagem, nas artes, nos livros, nas diversas mídias digitais etc.

Dessa forma, as identidades podem estar inter-relacionadas com as RS, e ambos os conceitos guardam essa relação de compartilhamento social, sendo construídas discursivamente no meio sociocultural e impactando investimentos afetivos, agenciamentos, pertencimentos da esfera pessoal. A linguagem, portanto, assim como nas identidades, ocupa papel central na formulação e propagação das RS. Segundo Hall (1997), a emergência das representações a partir da linguagem apoia-se numa abordagem construtivista, a qual se tornou mais adotada pelos estudos culturais.

[...] A representação significa usar a língua para dizer sobre algo significativo ou para representar o mundo significativamente para as outras pessoas. [...] A representação é uma parte essencial do processo através do qual o significado é produzido e trocado entre os membros de uma cultura. Ela envolve o uso da língua, dos sinais e das imagens, as quais significam ou representam as coisas. [...] A representação é a produção de significado dos conceitos em nossas mentes por meio da linguagem. Ela é a conexão entre os conceitos e a língua que nos possibilita referir-nos tanto ao mundo real dos objetos, pessoas ou eventos ou aos mundos, objetos, pessoas e eventos imaginários (HALL, 1997, p. 2),

Entre os limites do campo social, o público e a esfera individual, há também a relação com o *Outro*, que se localiza no campo da alteridade, como uma arena onde ocorre tanto a construção das identidades quanto a elaboração e propagação das RS. Conforme pondera Jovchelovitch (2013), as RS se articulam tanto na vida coletiva quanto nos processos de constituição simbólica por meio dos quais os agentes sociais tentam dar sentido ao mundo, compreendê-lo e dele fazer parte, construindo identidades sociais. Segundo a autora, nesse processo psicossocial o “ser humano desenvolve uma identidade, cria símbolos e se abre para uma diversidade de um mundo de Outros” (p. 55).

A alteridade é, portanto, necessária para o desenvolvimento do *Eu*. Os significados na vida individual e na vida pública são estabelecidos na relação entre sujeitos e *outros* sujeitos,

[p]orque quem sou ‘Eu’ se não o ‘Eu’ que o ‘Outros’ apresentam a mim? [...] A possibilidade real de confrontação, portanto, nos é dada por um outro espelho na vida cotidiana –a face de um Outro, os olhos de um Outro, o gesto de um Outro. O fato de que os seres humanos podem interrogar a si mesmos e podem usar diferentes territórios para refletir sobre suas identidades demonstra claramente que para além de qualquer tipo de isolacionismo e individualismo a verdadeira possibilidade de acesso à individualidade reside na presença de outros (JOVCHELOVITCH, 2013, p.59).

Segundo Moscovici (2015), há dois processos fundamentais na instalação das RS: *ancoragem* e *objetivação*. Ancorar é trazer para categorias e imagens conhecidas o que ainda não está classificado e rotulado. Por exemplo, as novas leis acerca da inclusão dos migrantes nos documentos analisados. De acordo com o autor, ancorar é dar nome às coisas, visto que as “coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ameaçadoras” (p. 61). Já categorizar alguém ou alguma coisa “significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação negativa ou positiva com ele” (p. 63), a objetivação seria um processo parecido, contudo, mais psicanalítico e complexo que a ancoragem, que torna, por exemplo, ideias abstratas e irrealistas de uma geração serem tidas como certas e concretas em outras.

Em um primeiro momento, precisamos *ancorar* as representações do acolhimento, sendo uma demanda nova dentro dos espaços escolares, com suas leis e normatizações expressas em RS. A posteriori, as novas gerações terão se acostumado com a política linguística de acolhimento que circunscreve a inclusão dos migrantes internacionais, quando as RS terão sido *objetivadas*. Portanto, as RS perpassam o construto das identidades imbricadas nos processos de produção da linguagem, cujo detalhamento será apresentado na próxima seção.

4.6 Identidades, representações sociais e linguagem

As identidades – nacional, cultural, escolar, social, linguística etc. –, conforme apresentado na seção anterior por meio dos vários trabalhos que adotam diferentes terminologias, são construídas pelos contextos e pelos espaços sociais. Elas podem ser representadas a partir do olhar do outro, pelo mecanismo de representação inerente à linguagem, as escolhas discursivas, por exemplo, entre os partícipes de um contexto de ensino e aprendizagem de línguas, em que professores e estudantes trazem imbricados em seus corpos marcas de posicionamento social, etário, de gênero, de nacionalidade, etnia, sexualidade, etc., revelados na interação verbal, conforme explica (MOITA LOPES, 2016). Nesse sentido, a ideia de *discurso* compreendida neste estudo se alinha também àquela concebida por Foucault (2012), em 1970, que nos leva a refletir sobre as formas contextuais de produção e consumo da linguagem, inerentes aos mecanismos de controle social, em que o discurso dominante estabelece certas verdades hegemônicas que ordenam o mundo por meio do poder e do controle, fazendo vigorar o que é aceito ou não em uma sociedade.

Essa relação de controle e coerção reflete a ideia de fato social de Durkheim e comunga com o pensamento parecido de Bourdieu (1997), para quem as relações simbólicas de

dominação se estabelecem por meio da linguagem. Dessa forma, os autores supracitados convergem para o entendimento de que os falantes e suas vozes refletem posicionamentos sociais de identidades, em que as falas e os contextos de produção espelham a dialogia peculiar à interação linguística, denotando os atravessamentos que perpassam os indivíduos, que por sua vez são socialmente e historicamente situados (BAHKTIN, 2006).

Nesse sentido, Moita Lopes (2016) compreende haver uma estreita relação entre a construção das identidades e o mecanismo de RS presente em falas e documentos, o que para ele se traduz na ideia de discurso e suas implicações ideológicas. Isso corrobora a ideia de Hall (1990) acerca da concepção da identidade como uma produção que jamais se completa, que é processual, não fixa e construída dentro dos mecanismos de representação e, aqui, acrescento, de coerção.

Dessa forma, Moita Lopes (2016) reafirma a ideia de Shotter (1989) acerca de nossas identidades serem uma construção social criada pelos outros que se encontram ao nosso redor, por meio da interação, perpassando relações de poder assimétricas que obedecem a uma ordem social dominante. As identidades sociais também são múltiplas, diferentes e contraditórias (MOITA LOPES, 2016), visto que as pessoas se engajam em práticas discursivas diversas com implicações, inclusive, pedagógicas em sala de aula, portanto, as identidades podem ser reposicionadas.

Os sistemas de poder se ligam aos mecanismos de representação que as identidades e as diferenças estabelecem entre si, conforme pondera Silva (2014, p. 91), “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade [...] Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhes dão suporte e sustentação”. Esse fenômeno de representar identidades, resultado de uma produção simbólica e discursiva, traduz o desejo dos diferentes grupos sociais na luta por direitos, privilégios, bens materiais, pois conforme o autor, onde há “diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está o poder” (p. 81).

Dessa forma, as RS, presentes nas falas e documentos do dia a dia, são organizadoras do universo social e estabelecem divisões, classificam, categorizam, legitimam e segregam numa relação aparentemente binária.

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer o ‘que somos’ significa dizer também ‘o que não somos’. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e sobre quem não está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre ‘nós’ e ‘eles’. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirma e reafirma relações de poder (SILVA, 2014, p. 82).

Há várias implicações pedagógicas a partir das reflexões acima, para o aprendizado de línguas. Para Darwin e Norton (2015), certas perguntas que nortearam vários trabalhos na área da Linguística Aplicada se ocupavam de analisar a quantidade de motivação, as estratégias de aprendizagem ou o perfil do *bom* aprendiz de línguas. Portanto, esses paradigmas dicotômicos que definiam as identidades – bom/ruim, motivado/desmotivado, introvertido/ extrovertido – não levam em consideração as questões sociológicas que perpassam o ensino e a aprendizagem. Reflexão parecida foi apresentada por De Fina (2020) quando explica que as categorias binárias antigas de analisar o migrante não mais conseguem expressar a multiplicidade de fatores que interagem com as identidades, transnacionais, fluidas, imaginadas, deslocadas, em crise, etc.

A partir da teoria de investimento, Darwin e Norton (2015), (p, 38) defendem que a pergunta a ser feita seria “[o]s estudantes e professores estão investidos/ investem nas práticas linguísticas e de letramento de uma certa sala de aula ou comunidade? ”. Essas considerações partem da constatação de que a língua alvo se tornou uma espécie de *commodity*, com impacto direto nas identidades imaginadas e no agenciamento destes estudantes, por meio da qual eles poderão alcançar capital econômico, cultural e social (NORTON, 2000).

Conforme aponta Gorovitz (2014), a sala de aula é um espaço delimitado por vários fatores que determinam papéis através de interações. São questões de ordem social, linguística, cultural, identitária, étnico-racial, “onde os atuantes estão ligados por diversos tipos de contratos, tanto explícitos como implícitos, diante das diferenças mencionadas. O confronto entre professor e grupo de alunos é configurado por regras e rituais que impõem tipos de comportamentos padronizados” (p. 81).

O espaço escolar também circunscreve falas e ideias, marcadores de identidades que se reproduzem por intermédio das representações e as identidades, segundo a autora. Por esses motivos, Silva (2014) propõe uma estratégia pedagógica e curricular que leva em conta uma abordagem da identidade e da diferença, sobretudo, levando os estudantes a questionarem como tais diferenças são produzidas e qual o papel das instituições na sua fixação – “Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida” (SILVA, 2014, p.100). Essa atitude vai além da mera aceitação da diversidade, configura-se como

perturbadora, subversiva e transgressora, e guia os estudantes por meio de uma pedagogia intercultural, da diferença e da multiplicidade, aceitando e acolhendo o outro diferente, o outro migrante tal como ele é em sua plenitude, com um olhar do relativismo cultural.

O conceito de representação e sua interface com as identidades constitui um sistema de contrastes, indissociável da cultura e seus significados (HALL, 1997). Em outras palavras, para Woodward (2014, p. 17), a compreensão dos significados simbólicos envolvidos no complexo sistema de representações é viabilizada a partir da ideia de “quais posições de sujeito eles produzem e como nós, como sujeitos, podemos ser posicionados em seu interior”. Destarte, por meio do *circuito de cultura*²³, o foco se desloca do sistema de representações para as identidades produzidas por tais sistemas simbólicos, reforçando o aspecto cultural da representação. Assim sendo, Woodward (2014) assevera que a representação como processo cultural gera identidades individuais e coletivas, de cujos sistemas simbólicos certos questionamentos emergem, como “quem sou eu, o que eu poderia ser e quem eu quero ser” (p. 18).

De igual forma, usando apenas o termo *representações*, no que tange ao campo da Filosofia da Linguagem, ressalto o trabalho de Searle (1983), para quem as representações obedecem uma ordem do domínio mental (modo psicológico) para o domínio da linguagem, expressas pelos atos de fala, alicerçadas no aparato semântico (conteúdo intencional) devido ao seu aspecto de intencionalidade, em contraposição a uma visão chomskiniana, que concebe as representações como manifestações puramente derivadas do aparato sintático para o mundo social. Para Searle (1983), alguns estados mentais são dotados de intencionalidade, como crenças, esperanças, medos, ao passo que outros não, como os estados de ansiedade ou depressão. Os estados intencionais representam os objetos e o mundo físico por meio dos atos de fala, sendo, portanto, outro aspecto a ser considerado sobre as representações.

Outrossim, sobre a discussão do conceito para a Linguística no campo dos atos locucionais, retomo a diferenciação entre *representações* e *representações sociais* empregada por Searle (1983), cuja explicação se baseia na tentativa de distanciar-se do recorte conceitual empregado pela inteligência artificial e pela Psicologia Cognitiva.

²³ Para Paul de Gay *et al.* (1997), na obra intitulada *Identity and différence*, o circuito de cultura consiste num sistema para a compreensão de qualquer **artefato cultural** ou de um texto, o qual demonstra as relações retroalimentativas entre a identidade, a produção, o consumo, a regulação e a representação, utilizado para a análise de documentos deste trabalho.

[...] [A] representação é definida pelo seu conteúdo e pelo seu modo, e não pela sua estrutura formal. Na verdade, nunca vi clareza de sentido ao ponto de vista de que qualquer representação mental deve ser dotada de uma estrutura formal, no sentido de que, por exemplo, as sentenças possuem a forma da estrutura sintática (SEARLE, 1983, p. 12, tradução minha)²⁴.

Não obstante, Jodelet (1989) faz alusão ao termo “representações sociais” ao abordar o pensamento piagetiano, para quem as funções mentais do ser humano são todas socializadas. Destarte, a autora ressalta que as trocas dos atos comunicativos, cada vez mais dotados de fluidez, intensificam-se com o desenvolvimento científico e a mobilidade social, expandindo a compreensão do caráter sociocultural da cognição.

Por essa razão, para a presente pesquisa, foi adotada a terminologia *representações sociais*. Embora ela tenha nascido na Psicologia Social, com as pesquisas psiquiátricas de Serge Moscovici, compreendo que o termo ilustra a estreita relação entre os objetos representados no mundo psíquico e a sua natureza social. Em conclusão acerca da transversalidade do conceito, percebo que ele seja de relevância para várias áreas das Ciências Sociais, o que reforça a ideia de um hibridismo entre os saberes sociológicos e a psicologia. Portanto, isso faz com que elas sejam de interesse comum da Psicologia Cognitiva e das Ciências Sociais, em especial da Linguística Aplicada.

Tendo elencado algumas definições acerca das RS, e não apenas ‘representações’, justifica-se a escolha do conceito para o presente trabalho pela filiação epistemológica com os instrumentos próprios da LA – nesse sentido, introduzo uma metáfora *do passaporte e do carimbo migratório*. Em outras palavras, penso que a representação social seria o selo que o migrante internacional recebe no seu passaporte psíquico e social, outorgado e chancelado por terceiros no meio em que se encontra, por intermédio da(s) linguagem(s), o que pode impactar suas identidades por meio de julgamentos, leis e ideias de posicionamento social. Logo, essas marcas afetam seu estado emocional, suas condições de agenciamento, sua motivação, seu investimento e seu sentimento de pertencimento na complexa busca de acolhimento sociocultural. Essas RS são próprias da linguagem humana, e têm a finalidade de diferenciar, nomear, classificar, comunicar conceitos, valores, crenças, volição, significados, e, ao fazê-los, revelam, constroem e demarcam ou anulam identidades.

²⁴ Do original: “[...]. For me a representation is defined by its content and its mode, not by its formal structure. Indeed, I have never seen any clear sense to the view that every mental representation must have a formal structure in the sense, for example, in which sentences have a formal syntactic structure” (SEARLE, 1983, p.12).

4.7 Identidades e representações sociais em trabalhos de LA

A partir de seus trabalhos em contextos educacionais, Gorovitz (2014) pondera que a migração é resultado de um grande movimento de deslocamento de pessoas, objetos, atividades, em nível local e global, que acarreta novas representações e novos *discursos*, ou seja, *novas falas*. Para a autora, nessa dinâmica, está em jogo não apenas os fatores que fizeram o migrante deixar o país, mas, de igual forma, suas condições de acolhimento, a reação da população local em relação a sua chegada, sua inclusão, sua rejeição, o estranhamento, os contextos de hostilidade e a proximidade física, sensorial (olfativa, visual, auditiva).

Todos esses fatores são geradores de RS e de identidades, de forma que:

[d]efinir alguém por sua nacionalidade é também o definir espacialmente através, entre outras coisas, da articulação da triangulação da identidade, língua e espaço: a denominação de migrante é uma construção social a partir de uma noção de exclusão (estar dentro, mas vir de fora). Ela deriva para outras noções espaciais como o *outsider*, o pioneiro, o indígena, remetendo a uma identidade em termos de origem, e não mais a uma dinâmica. Ora a situação do migrante é uma experiência de movimento, de espaços atravessados. Trata-se também da fluidez dos atos linguísticos influenciados pelos espaços através dos quais eles circulam e que eles atravessam. O cidadão é, portanto, legitimado nessa relação com o território de maneira simbólica [...] O que quer, portanto, dizer ser estrangeiro? Vir de outro lugar? Refugiado, exilado, imigrante, migrante, turista. Em todos os casos, o *status* é subordinado ao espaço: definir uma pessoa por sua nacionalidade é defini-la espacialmente (GOROVITZ, 2014, p. 87).

O deslocamento espacial parece, portanto, exercer impacto por meio de representações sobre esses indivíduos em movimento. Isto posto, os estudos de identidades são interdisciplinares e requerem vários saberes. Particularmente, no que concerne o campo da linguagem, tais estudos são de interesse da Linguística Aplicada, pois, segundo De Fina (2020), o uso e a variação linguística estão intrinsecamente imbricados com o processo de construção identitária e do desempenho. Sendo assim, “as identidades são transmitidas, negociadas e regimentadas pelos meios linguísticos e discursivos, de forma que os processos linguísticos estão no núcleo dos processos identitários” (p. 168, tradução minha).²⁵ Para a estudiosa, portanto, os recursos linguísticos empregados por certas populações emolduram as identidades de pertencimento e delimitam barreiras étnicas e territoriais, em diversos níveis, seja no nível dos fonemas ou das palavras, marcando a diferenciação entre os povos. Logo, há vários tipos de identidades, o que resulta em várias categorizações que denotam aspectos individuais,

²⁵ Identities are conveyed, negotiated and regimented through linguistic and discursive means; therefore, linguistic processes are at the core of identity processes (DE FINA, 2020, p. 163).

grupais, geográficos, etários e de gênero, fazendo com que o indivíduo se diferencie dos demais ou busque pertencimento ao grupo.

Portanto, de acordo com De Fina (2020), as identidades pessoais captam características e atributos que o indivíduo reconhece em si a partir da diferenciação dos demais membros do grupo, tornando-o único em relação eles, no que se refere aos aspectos de idade, gênero, etnia, lugar de origem e assim por diante.

A relação entre a construção dos processos identitários e as RS tem sido objeto de vários outros trabalhos. Para essa seção, foram selecionados os seguintes trabalhos por considerarmos que suas temáticas se aproximam dos temas discutidos em seu escopo teórico. Nesse sentido, o trabalho de Batista (2014) estudou a migração de brasileiros para a Europa. Segundo analisa a autora, os países escolhidos para a realização daquela pesquisa foram os destinos que concentram maior número de brasileiros no continente europeu, de acordo com informações do Ministério das Relações Exteriores do Brasil (MRE): Reino Unido, Portugal, Espanha, Itália, Alemanha e França. O trabalho não incluiu a Suíça, embora também conste como um destino recorrente de brasileiros, segundo o MRE.

A pesquisadora utilizou como instrumento a pesquisa documental, a fim de conhecer as RS de imigração e de migrantes difundidas no discurso de jornais locais de referência. Ela investigou as RS de Brasil e Europa e de brasileiros por meio de questionário *online*, com europeus e migrantes, assim como as metarrepresentações de brasileiros e migrantes para 180 brasileiros residentes nos seis países em análise por meio de instrumento online na plataforma *googledocs*, bem como processos identitários de brasileiros no Reino Unido e suas experiências de imigração. Os resultados demonstraram que as RS acerca dos migrantes brasileiros veiculadas pelos jornais locais reproduzem falas de *ilegalidade, criminalidade e violência* contra o migrante internacional brasileiro, rotulando-os como um *problema social, ameaçador e estranho à sociedade de destino*, embora os brasileiros reproduzam RS positivas quanto à Europa *ser um bom lugar para se viver devido à qualidade de vida*. Aos europeus e seus territórios foram vinculadas marcas identitárias positivas: *reservados e educados*, enquanto aos brasileiros observou-se a atribuição de uma imagem de *alegria* e de *receptividade*, vinculadas implicitamente a temas como sexualidade (sexo e prostituição) e festividades (carnaval e samba). A análise da experiência do processo migratório entre os brasileiros migrantes apontou forte identificação de pertença ao grupo brasileiro e migrante, apesar de expressarem identificação com o grupo europeu, principalmente, devido às relações conjugais muitos desses/as brasileiros/as se casam com europeus) e às condições sociais e culturais possibilitadas pela vivência no país estrangeiro.

Nessa mesma direção, Peixoto (2013) problematizou o modo como a língua e a cultura do *Outro* incidiu na construção identitária de migrantes albergados no Brasil, num contexto de pobreza e exclusão socioeconômica, o que parece ter impactado negativamente o investimento linguístico e identitário dos pesquisados. Por meio de uma abordagem teórica discursivo-desconstrutivista²⁶, na sua interface com a psicanálise, a pesquisadora adotou como procedimento a análise de excertos discursivos gerados por meio de dez entrevistas orais semiestruturadas, realizadas com migrantes albergados em uma casa de passagem localizada na cidade de São Paulo, SP. Constatou-se que a pobreza provocou nas representações rastreadas uma *resistência* ao aprendizado da língua portuguesa, com uma possível relação com o filtro afetivo alto e a ansiedade causadas pela situação de vulnerabilidade.

Em se tratando de estudos fronteiriços, o trabalho de Melo (2014) analisa a construção das práticas discursivas, identidades e RS de alunos que vivem na fronteira com o Paraguai e que frequentam escolas brasileiras. O pesquisador utilizou para a coleta de dados: narrativas, gravações em áudio e vídeo, notas de campo e entrevistas semiestruturadas com grupos focais. O estudo evidenciou que a construção identitária desses alunos *transfronteiriços* perpassa questões de territorialidade, ideologia e poder, evidenciando o caráter instável e negociável das identidades. Constatou-se, também, que os estudantes se sentem pressionados a utilizar apenas uma etnia, uma nação, e a língua portuguesa como língua hegemônica no contexto escolar.

Acerca das RS de professores de diferentes disciplinas sobre o ingresso de estudantes migrantes, Sonai (2019) pesquisou duas escolas regulares de Taguatinga-DF. Por meio de questionários, a pesquisadora verificou que os docentes possuem RS positivas em relação aos migrantes e aos benefícios das trocas culturais, mas o trabalho evidenciou também a necessidade de expansão do PLAc junto às escolas e de implantação de políticas públicas de acolhimento.

Esses trabalhos corroboram a percepção de que há uma relação, passível de ser explorada nos trabalhos diversos de Linguística Aplicada, entre as identidades e as RS. Portanto, penso que esse ponto de convergência teórico pode ser aplicado aos contextos educacionais de acolhimento ao migrante internacional, para que investigações em contextos semelhantes possam rastrear a confluência dessa interação epistemológica. Dito isto, a percepção dessa conexão deve estender-se não apenas ao migrante internacional e aos educadores, mas também ao preparo dos nacionais e da comunidade escolar, visto que pesquisas

²⁶ Essa abordagem discursivo-desconstrutivista propõe um diálogo entre os teóricos Foucault, Lacan (psicanálise) e Derrida (filosofia) aplicados aos estudos da linguagem. Coracini (2007, 2010, 2012) vem consolidando a junção desses estudiosos na Linguística Aplicada no Brasil. (ROSE et al, 2015).

dessa natureza podem deflagrar várias possibilidades de agenciamentos e de investimentos identitários necessários ao processo de inclusão que se almeja construir por meio de uma política linguística de acolhimento.

4.8 Considerações teóricas finais

Neste capítulo foram abordados os conceitos epistemológicos de *identidades* e de *representações sociais* na tentativa de se estabelecer uma relação entre ambos os eixos teóricos, pois compreendo que as RS, assim como as identidades expressas pela linguagem, abarcam crenças, valores, símbolos, ideias, concepções, em uma intrínseca relação que perpassa a esfera social e individual. Logo, as identidades de pertencimento e acolhimento podem ser fomentadas por estarem inter-relacionadas com as RS, sendo passíveis de serem determinadas, muitas vezes, por terceiros, segundo as construções discursivas que empregam mecanismos de diferenciação e de classificação inerentes à linguagem. Isto posto, tais processos identitários perpassam as relações produzidas entre a linguagem e seus mecanismos ideológicos de opressão, controle e dominação exercidos por aqueles que possuem o poder para representar e determinar a identidade alheia (SILVA, 2014).

Além desses fatores, certos fenômenos da pós-modernidade, como a globalização, as migrações e a mobilidade, afetam as identidades imaginadas dos aprendizes de línguas e, conseqüentemente, o seu investimento no aprendizado, na medida em que os aprendizes buscam por meio do novo idioma o acesso a certos bens simbólicos, econômicos, culturais e sociais. (NORTON, 2000). Esses fenômenos, tornam-se ainda mais impactantes na presente tese, a qual tem o estudante migrante internacional como participante, pois o próprio processo migratório, sendo forçado ou livre, compele o indivíduo, em maior ou menor grau, a reconstruir suas identidades a partir da necessidade de refazer seu presente e repensar o seu futuro de maneira muito mais impactante, numa outra cultura, por meio de uma outra língua, em uma relação, muitas vezes, de forte pressão, quando não de opressão.

Dito isto, a nós, educadores, cabe reconhecer que:

[a] necessidade de defender a vida em comum, ameaçada hoje pela miséria, pela violência e pela desigualdade, é também a necessidade de recuperar o pensamento, a palavra e o pleno pensamento de construir saberes sociais. Esta é uma necessidade crucial, não somente porque sustenta a possibilidade da democracia e da cidadania – onde sujeitos políticos se encontram na ação e no discurso, para participar daquela esfera da vida que é comum a todos nós, mas também porque ele aponta para a constituição de vidas individuais que sustentam em si mesmas conseqüências plenas

do fato de que as pessoas vivem umas com as outras e não existe vidas humanas sem a presença de outros seres humanos (JOVCHELOVITCH, 2013, p. 70).

Logo, embora as relações de poder e as ideologias presentes nas *falas* afetem as identidades e as RS, há espaço para contestação, vislumbra-se a possibilidade do agenciamento perante a tomada de consciência dos acolhidos e dos entes acolhedores. Logo, em relação à presente investigação, tais rupturas são possíveis mediante a promoção da educação e da inclusão, por meio de currículos e práticas interculturais que respeitem as diferenças, por meio da interculturalidade (MAHER, 2007), da multiplicidade e da transversalidade (SILVA, 2014).

No que se refere ao campo de pesquisas linguísticas, com o objetivo da inclusão dos migrantes internacionais na rede pública de ensino, os conceitos discutidos no presente trabalho podem contribuir para a reflexão sobre políticas linguísticas de acolhimento, pois dá visibilidade para questões identitárias e representacionais.

Para que a discussão dos dados obtidos possa ser feita a partir das teorias aqui discutidas e dos objetivos propostos, apresento, a seguir, o capítulo 4, sobre a metodologia adotada.

5 METODOLOGIA

A persistência é o caminho do êxito. Charles Chaplin

5.1 A escolha da abordagem qualitativa

Neste capítulo, discorro sobre a abordagem de pesquisa utilizada, os instrumentos empregados para a geração de dados, o contexto e os seus participantes. Também abordo os aspectos que envolveram os procedimentos para adentrar o campo da pesquisa, as negociações necessárias, as orientações para a análise de dados e as considerações éticas sobre este estudo.

Primeiramente, cabe ressaltar que este estudo se baseia em uma abordagem qualitativa, interpretativista, visto que essa modalidade investigativa vem se consolidando no sentido de “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, 2013, p. 30). Essa perspectiva, dessa forma, dialoga com a ideia trazida por Bauer e Gaskell (2017) de que um objetivo crucial do cientista social, ao realizar a pesquisa de abordagem qualitativa, é o de enxergar através do olhar dos participantes pesquisados durante a condução do processo investigativo. No caso deste estudo de caso, trata-se do olhar dos migrantes internacionais e dos educadores que compõem o rol de participantes envolvidos nos processos de acolhimento em um contexto específico.

Essa perspectiva rompe com aquele ciclo de tradição ultrapassada de *distanciamento do objeto*, de cunho positivista, outrora predominante nas pesquisas pregressas, conforme explica Watson-Gegeo (1997). Para a referida autora, os parâmetros qualitativos aplicados no tratamento das pesquisas educacionais mostram-se mais adequados para explicar certos problemas que envolvem a comunicação nesses contextos, sobretudo no contexto de múltiplas identidades deste trabalho. Nesse sentido, para dar conta desse tipo de pesquisa linguística, em um contexto educacional, a partir de RS, faz-se necessário um paradigma interpretativista, um olhar naturalístico, por meio da abordagem qualitativa, conforme defende Paiva (2019).

Para Flick (2007), no que concerne o propósito da pesquisa qualitativa, essa abordagem visa à descrição, à compreensão e à explicação dos fenômenos sociais a partir do seu universo interior. Esse olhar endógeno, de acordo com Denzin e Lincoln (2006) busca, na etapa *in loco*, incorporar a perspectiva do participante em seu próprio comportamento, de forma êmica (*emic*) com a imersão do pesquisador na cultura a ser observada. Em outras palavras, deve haver o

desejo de compreender o contexto em seu interior e atentar nos julgamentos pessoais que podem gerar análises nas quais pode predominar o ponto de vista exógeno (*etic*) do pesquisador.²⁷

Por este motivo, compreendo que o pesquisador social precisa desenvolver a capacidade da alteridade no contexto a ser adentrado, visto que, de acordo com De Fina (2020, p. 169), essa consciência inicial tende a evitar a geração de categorias de dados a partir de uma compreensão de cunho ético, de *estranhamento*, ao realizarmos o trabalho de campo. Portanto, essa postura êmica, de cunho antropológico, pode ser viabilizada, segundo Watson-Gegeo (1997), pela observação participante, adotada para esta pesquisa, a fim de interpretar os fenômenos linguísticos, imersos no contexto social, a partir de uma ótica de análise aplicada ao grupo observado, oportunizando maior abrangência no processo de coleta de dados.

A fim de explicitar com maior detalhamento a modalidade deste estudo de caso, seguem abaixo, portanto, algumas considerações sobre o seu viés crítico e possíveis atravessamentos contextuais a serem considerados.

5.2 A modalidade de estudo de caso

A presente investigação configura-se como um estudo de caso. Um estudo de caso é o “processo de aprender como também o produto do aprendizado” (STAKE, 1994, p. 236). Conforme assegura Paiva (2019, p. 65), um caso constitui um exemplar, uma ocorrência, uma ilustração singular de alguma coisa.

Nesse sentido, este trabalho constitui um estudo de caso de cunho crítico, com vistas a refletir sobre a inclusão social dos migrantes internacionais no ambiente da escola. No estudo de caso, os desdobramentos poderão ser utilizados para compreender melhor outros contextos similares. Logo, concordo com Paiva (2019) à medida em que os fenômenos linguísticos em sociedade e suas consequências são passíveis de se repetirem em outros contextos educacionais, com potencial de aplicação do princípio da *confirmabilidade* dos fenômenos analisados.

Logo, a característica central nos estudos de caso constitui a sua possível aplicabilidade para tecer generalizações que possam explicar ou problematizar outros casos parecidos, corroborando teorias preexistentes ou construindo novas, de acordo com Stake (1994). O teor do estudo de caso deve ser a particularização, inicialmente, visto que as generalizações só

²⁷ Os termos aludem a *phonemic e phonetic*. “A abordagem “*emic*” encoraja a escuta atenta dos sujeitos, suas categorias nativas dos significados, que deve preceder comparações com outras culturas. “*Etic*” significa o uso de categorias pré-estabelecidas ao interpretar dados, ignorando categorias de dentro da cultura estudada”, considerado um olhar externo e distante da cultura em observação. (MAINARDES; MARCONDES, 2011, p. 440).

podem ser feitas depois do aprofundamento interpretativo. Para o autor, o estudo de caso constitui uma curiosidade intrínseca que desperta, *a priori*, o interesse científico pelo caso em si, e não pelos instrumentos a serem empregados. Logo, constituem partes essenciais de um estudo de caso: a busca por responder questões já elaboradas, de cunho acadêmico, uma triangulação persistente e uma interpretação elaborada dos dados.

A escolha pela modalidade deste estudo de caso, portanto, parte do pressuposto de que, ao adentrar o campo para a geração de dados, já me encontrava munido de questionamentos e teorias que pudessem explicar o (s) fenômeno (s) a serem investigados. Além disso, o viés crítico desta pesquisa, embora não longitudinal, considerou que este caso poderia gerar conhecimento para o acolhimento do migrante internacional, a partir dos fenômenos linguísticos contextuais que perpassam as identidades, as RS e seus atravessamentos, levando-se em consideração um posicionamento político em defesa da inclusão educacional dos migrantes internacionais, a partir das suas experiências de migração e acolhimento, e de como são percebidos pelos seus educadores e reconhecidos pelos documentos em diversas esferas que orientam uma política de acolhimento.

Um caso busca seguir certas perguntas já estabelecidas *a priori* e certos princípios básicos na seleção dos participantes: fidedignidade, representatividade e aplicabilidade das generalizações. A seleção de uma amostra ideal deve se mostrar *fidedigna* para a condução da investigação científica. A amostra confere certa “eficácia ao estudo e um ordenamento coeso e consistente em que apenas ‘partes’ de um grupo não descaracterize as informações do todo. [...] A amostragem se refere a um conjunto de técnicas para se conseguir cumprir o princípio da representatividade” conforme explicam (BAUER; GASKELL, 2017, p. 40).

Contudo, compreendo não ser sempre possível supor que as generalizações de estudo de caso se apliquem a todo contexto de inclusão de migrantes internacionais na escola. Conforme explicam Bauer e Gaskell (2017), o pressuposto de uniformidade é problemático, pois nas ciências sociais há três dimensões a serem levadas em considerações no que tange à questão da representatividade da amostra: indivíduos, ações e situações – a essas últimas acrescentamos os atravessamentos sociais, políticos e ideológicos a serem analisados. Uma amostragem poderá, por exemplo, dar conta, com segurança, apenas daqueles indivíduos selecionados, dificultando a extensão das generalizações e o princípio da aplicabilidade.

Isto posto, destaco a contribuição da pesquisa qualitativa crítica de Carspecken (2011), adotada para este caso. Segundo o autor, o pesquisador crítico, ou *criticalista*, deve assumir uma postura de ativismo social, examinando as conjunturas macro contextuais, como as questões sociais, econômicas, ideológicas e políticas, cujos atravessamentos exercem mecanismos de opressão, assimetrias de poder, desigualdades e conflitos, nos processos discursivos e comunicacionais.

Essa postura politizada, cujo intuito é o de refletir sobre a inclusão de migrantes internacionais na escola, exige do pesquisador um preparo que o torne capaz de compreender quais são os filtros pessoais dos quais irá se dispor a fim de criar suas categorias analíticas para a interpretação e reflexão acerca desses fatores de ordem macro contextuais que irão constituir o *self*, o *eu*, e o *mim*, conforme elucida Carspecken (2011).

Dessa forma, dentre as variáveis com as quais a pesquisa qualitativa se preocupa, na orientação metodológica, encontra-se a compreensão das identidades dos atores envolvidos, de forma que as diretrizes epistemológicas selecionadas para esse tipo de pesquisa acabam sendo também um importante norteador para o entendimento da cultura.

Quanto mais um/a pesquisador/a qualitativo conseguir compreender as preocupações de identidade de seus participantes, mais ela entenderá muitas outras coisas acerca da cultura; que valores, normas e crenças estão disponíveis e em jogo. Os mesmos componentes culturais que são importantes para as identidades humanas aparecem em outros aspectos da cultura, como as crenças que disponibilizam sobre a natureza, sobre o que é uma boa vida, sobre religião, sobre a relação entre indivíduos e grupos e muito mais (CARSPECKEN, 2011, p. 414).

Há, outrossim, o entendimento, a partir do recorte teórico discutido, de que os fenômenos linguístico-discursivos a serem analisados (as RS) podem receber os impactos de uma vivência social híbrida, composta pelo contexto migratório, as questões que envolvem a fixação e a elaboração de uma nova vida etc. Podem surgir, nesse sentido, aspectos interseccionais com o acúmulo de fatores biológicos, sociais, ideológicos, econômicos, de gênero, raça, classe social, o que vai ao encontro de Pennycook (2001, p. 4), que defende que a Linguística Aplicada, sobretudo de cunho crítico, tem como desafio mapear tais atravessamentos, tendo em vista a existência de aspectos contextuais *macro* que irão impactar as questões contextuais *micro*.

Por sua vez, Hanks (2008) rejeita essa perspectiva de polarização contextual, no sentido de que o discurso não pode ser apenas “formulado como um conjunto de correlações entre características sociais globais, de macro nível e características locais de micro nível” (p. 199).²⁸ Para esse autor, o cientista da linguagem não deveria, assim, adentrar o campo com ideias pré-concebidas e categorias que possam, de certa forma, pender para o individualismo ou o coletivismo metodológico. Por essa razão, defendo o uso de múltiplos instrumentos de geração de dados.

Para a realização deste estudo de caso de cunho crítico, buscando trazer uma melhor compreensão das questões propostas, e considerando a complexidade do contexto discursivo explicitada por Hanks (2008) e também os aspectos em nível *macro* e *micro*, adoto a teoria das RS.

As representações sociais seriam – para sintetizar e simplificar – uma forma de manejo do macro (entre outras coisas) no nível micro. Do ponto de vista psicossocial, elas trazem para o registro do cotidiano: relações, concepções, crenças, imagens e afetos que a sociedade abriga e veicula por períodos longos – e outros não tão longos – vertendo-os na construção deste cotidiano. Elas trabalham não apenas o que provoca o conhecimento, o objeto que instiga a (re) construção, mas os diversos fios que tecem a organização social, a urdidura das culturas, os andaimes do simbólico, para acolher na rede pré-existente de significados o objeto ou a situação que se apresenta (ARRUDA, 2009, p. 747).

Portanto, o presente estudo de caso perpassa o macro contexto da questão migratória e elege, como micro contexto, uma política linguística de acolhimento ao migrante internacional, desenvolvida por uma escola pública do Distrito Federal de natureza especial, onde idiomas estrangeiros são ensinados de forma comunicativa e gratuita. Nesse sentido, apresento na seção seguinte o (micro) contexto do presente caso e os participantes da pesquisa.

5.3 O contexto da pesquisa

As pesquisas que envolvem as questões da linguagem têm recebido crescente foco no que se refere à relação entre linguagem e contexto, de acordo com Hanks (2008), nas diferentes ciências sociais. Para o autor, há várias camadas hierárquicas que extrapolam o contexto como cenário discursivo, as quais remetem à história dos sujeitos. Tais elementos incorporam nuances que “expandem o âmbito do contexto, que passa do presente vivido da percepção situada para

²⁸ Hanks (2008) introduz os conceitos de *emergência* e *incorporação* como processos mais complexos de contextualização do discurso, os quais, a meu ver, dialogam com os conceitos de Moscovici de *objetivação* e *ancoragem*, por revelar as várias camadas contextuais de reprodução de representações sociais.

um passado rememorado e sedimentado através da experiência cotidiana, tornando o contexto uma estrutura não-local” (HANKS, 2008, p.179). Para Baynham e De Fina (2014), o foco no deslocamento permite considerar uma “variedade de atores e contextos socioculturais” (p. 2), que abrangem não apenas os migrantes e refugiados, mas também as minorias marginalizadas e grupos desprivilegiados dentro de seus espaços sociais.

O macro contexto deste estudo de caso apresenta camadas que começam pela questão migratória como fenômeno global e se afunilam na SEEDF em uma escola da educação básica de natureza especial, um Centro Interescolar de Línguas. A rede pública vinculada à SEEDF encontra-se distribuída geograficamente em 14 coordenações regionais de ensino, compreendendo uma rede de 612 unidades educacionais públicas e parceiras (escolas particulares conveniadas), urbanas ou rurais, conforme a Tabela 3. Dentre as escolas que compõem a rede, encontram-se as modalidades da Creche (educação infantil), Escolas Classe (escolas que ofertam ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano), os Centros de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), os Centros de Ensino Médio, e os Centros Educacionais (escolas que ofertam ensino fundamental e médio).

Algumas dessas unidades educacionais também oferecem o Ensino para Jovens e Adultos, além de haver também a modalidade de Ensino Prisional e as escolas complementares da educação básica e de natureza especial (Centros Interescolares de Línguas, Escola de Música, Escolas de Língua Portuguesa Escrita e as Escolas Parque). Os migrantes internacionais encontram-se distribuídos de forma heterogênea em várias unidades escolares e regionais, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 - Quantitativo de migrantes na SEEDF no início da pesquisa

Regional	Escolas Urbanas	Escolas Rurais	Migrantes
Brazlândia	19	12	9
Ceilândia	91	5	19
Gama	43	7	12
Guará	28	-	32
Núcleo Bandeirante	21	2	71
Paranoá	18	13	13
Planaltina	45	20	9
Plano Piloto	71	1	119
Recanto das Emas	29	-	5
Samambaia	42	-	32
Santa Maria	28	1	12
São Sebastião	21	4	26
Sobradinho	22	5	19
Taguatinga	64	-	82

Fonte: SEEDF (2019)

O censo anual da SEEDF, disponibilizado até o meio do ano letivo subsequente, traz informações quanto aos perfis de estudantes atendidos na SEEDF antes da pandemia, a partir de levantamento feito pelas secretarias das escolas, as quais enviam as informações para suas respectivas Coordenações Regionais de Ensino, para que os setores de matrícula e avaliação do núcleo central possam compilar os dados para divulgação e avaliação governamental.

Brasília-DF, por sua natureza transnacional e devido à presença de embaixadas na cidade, agrega muitos estrangeiros, por onde se observa que nem sempre o processo migratório está ligado às situações de pobreza e privação, podendo ser o resultado do capital de mobilidade dos indivíduos, conforme mencionado na seção de fundamentação teórica. A coordenação regional de ensino do Guará localiza-se bastante próxima ao Plano Piloto, e tem características parecidas com as demais escolas do DF, contudo, vem atendendo também alguns estudantes da região da Estrutural, localidade de poder aquisitivo menor.

A partir da observação da distribuição dos migrantes nas unidades educacionais, de acordo com tabela 2, oferecida pela SEEDF, selecionei uma unidade educacional que desenvolve um projeto de acolhimento ao migrante internacional por meio de uma parceria inicial entre o Governo do Distrito Federal e a UnB. O projeto vem acolhendo estudantes de várias nacionalidades, níveis linguísticos e faixas etárias, e as aulas estão sendo desenvolvidas desde setembro de 2019. Desde março de 2020, as aulas estão acontecendo virtualmente, devido ao contexto pandêmico da Covid-19.

Na escolha do contexto, houve inicialmente a tentativa de primar pela diversidade, em várias escolas, contemplando nacionalidades diferentes, mas a pandemia fez com que a geração de dados tenha sido realizada apenas com os 9 voluntários que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, concentrados em uma única unidade escolar, onde foi implementada a política linguística de acolhimento com o nome de *Bem-Vindos ao Distrito Federal*. No Quadro 3, apresento o contexto da pesquisa, o Centro Interescolar de Línguas do Guará, região administrativa de Brasília, no Distrito Federal.

Quadro 3 - Dados do contexto fornecidos pela escola

Regional	Unidade escolar	Faixas etárias	Matrículas PLAc	Matrículas totais em 2022	Tipo
Guará e proximidades	CILG (Inglês, francês, espanhol e PLAc)	A partir de 10 anos (a partir do sexto ano).	47 em 2019 100 em 2022 Em vários níveis.	3910 Estudantes da SEEDF e da comunidade	Urbana De natureza especial

Fonte: Elaborado pelo autor

Embora a Coordenação Regional de Ensino do Guar não seja a maior em números de migrantes, ela vem oferecendo o projeto de PLAc devido a sua centralidade geográfica e disponibilidade de profissionais com o perfil linguístico e cultural para atender à demanda. A Proposta Pedagógica da escola²⁹ já expressava o desejo da criao do projeto há alguns anos. Logo, o projeto denominado *Bem-vindos ao Distrito Federal* foi criado, inicialmente, por meio de uma parceria entre o Centro Interescolar de Línguas do Guar e um outro projeto já consolidado pela UnB, o ProAcolher, sob idealizao da professora e pesquisadora Dra. Lúcia de Assuno Barbosa.

Conforme bem explicam as autoras do projeto que inspirou a política linguística, o ProAcolher, projetos dessa natureza devem promover o ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento com foco nos migrantes e refugiados, bem como capacitar professores que porventura queiram futuramente atuar nesse seguimento. Tais estudantes exigem certo preparo adicional dos docentes por apresentarem especificidades e certas demandas que ultrapassam as práticas normativas do ensino da língua portuguesa, segundo as pesquisadoras. Para essa finalidade, há a necessidade de se adotar uma postura por meio da qual se leve em considerao um conceito de língua interligado ao construto de língua-cultura, em conjunto com suas variantes sociais e culturais intrsecos ao pensamento humano, transformados pela língua e transmitidos por meio dela (SÃO BERNARDO; BARBOSA, 2018).

Segundo as pesquisadoras, o projeto modelo ProAcolher prima pela interculturalidade e se apoia em três pilares: as necessidades comunicativas emergenciais por meio do PLAc, a Abordagem Comunicativa e a Competência Comunicativa Intercultural e o desenvolvimento da conscientizao crítica por meio de uma Pedagogia Crítica e da Linguística Aplicada, dado o seu cunho crítico. A partir dessas reflexões e da demanda da escola e de seu protagonismo em atender as demandas daquela comunidade, nasceu o projeto. Essa parceria teve finalidade de implementar o acolhimento de estudantes dentro da SEEDF com o PLAc, o qual conseguiu angariar um número inicial de 47 estudantes migrantes em 2019, e aproximadamente 100 alunos no ano de 2022, de diferentes nacionalidades e níveis educacionais.

Por essa razão, esse projeto foi escolhido para constituir o caso desta pesquisa, devido à concentrao de migrantes internacionais matriculados em umanica unidade escolar,  existência do projeto pioneiro no quesito parceria e pesquisa, e  centralidade da regional do Guar no Plano Piloto, que se mostra equidistante de todas as demais regiões administrativas

²⁹ Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/pp_cil_guara.pdf. Acesso em: 13 ago. 2020.

do Distrito Federal, recebendo, inclusive, os estudantes que residem na região periférica da cidade Estrutural, devido à proximidade.

Segundo Stake (1994), não é o número de participantes ou unidades escolares que definem a profundidade de um estudo de caso em seu contexto, e sim a aprendizagem que o estudo proporciona, a medida em que seu aprofundamento qualitativo interpretativista pode ser feito com o *corpus* em questão. Portanto, a seguir, será apresentado o Centro Interescolar de Línguas do Guará (CILG).

5.3.1 O Centro Interescolar de Línguas do Guará

Este estudo de caso qualitativo traz como contexto de pesquisa o Centro Interescolar de Línguas do Guará (CILG), o qual vem reivindicando a construção de uma nova sede desde 1995, devido ao fato de que o prédio atual foi feito de maneira provisória desde o início do seu funcionamento. Apesar disso, o CILG dispõe de todos os espaços exigidos pelo governo local para funcionar, como sala de recurso, biblioteca, sala de professores, acessibilidade, segurança, dentre outras exigências para um Centro Interescolar Línguas.

A descrição física e qualitativa do contexto foi retirada do Projeto Político Pedagógico (PPP), no qual consta a intencionalidade do acolhimento linguístico aos estrangeiros devido à procura e demanda das escolas regulares locais. O PPP constitui um documento coletivamente construído, em que se encontram os perfis dos educadores, da equipe gestora, dos estudantes e demais servidores que compõe a comunidade escolar. Eles oferecem também as descrições físicas, qualitativas, os projetos, as ações interventivas, os setores responsáveis, os componentes curriculares, avaliações, e demais materialidades que circundam o processo pedagógico e a unidade escolar enquanto agente público de transformação, conferindo-lhe identidade e intencionalidade.

Abaixo, trago a seção do diagnóstico retirado do PPP da escola, elaborada pelos docentes do CILG, a partir do qual as demais medidas pedagógicas e administrativas são elaboradas. Essa descrição fornece uma visão qualitativa e cultural do contexto escolar, ou seja, uma visão êmica aplicada ao contexto educacional³⁰ (OLIVE, 2014), a partir do olhar da própria equipe de educadores que faz parte dessa unidade escolar.

³⁰ “In educational research, the emic perspective typically represents the internal language and meanings of a defined culture (MERRIAM, 2009). The scope of said culture can be quite broad – for example, a researcher may study the culture of an entire school system or just one building or one particular classroom or a small group of individuals who share a common characteristic” (OLIVE, 2014, p. 1).

O Centro Interescolar de Línguas do Guará está inserido em uma comunidade de classes diversas, onde a maioria dos residentes em idade escolar frequenta escolas públicas. A localidade oferece todas as facilidades de acesso, tais como transporte público, escolas, agências bancárias, comércio eficiente, saúde e segurança. Obviamente, há problemas na oferta desses serviços. Cabe ressaltar que nos últimos anos, a violência tem aumentado na região. Pode-se constatar que a situação socioeconômica das famílias atendidas pelo CILG reflete o quadro social acima descrito. Atualmente o CILG atende alunos das mais diversas regiões administrativas do DF. A cada dia, a cada minuto que passa, a sociedade mundial aperfeiçoa-se em todas as áreas do conhecimento humano. O desenvolvimento tecnológico e a rapidez com que as informações são transmitidas tornam imprescindíveis o desenvolvimento de habilidades e competências, também linguísticas, para que se consiga acompanhar todo esse processo de evolução natural. É nesse contexto que se faz necessário fomentar, em nossas crianças e jovens, o espírito investigativo em busca do conhecimento pleno e global, com vistas a prepará-los para as exigências de um mercado de trabalho diversificado. Além da aquisição do conhecimento científico-tecnológico e linguístico, o CILG preocupa-se fundamentalmente com o desenvolvimento das atitudes éticas, a formação do caráter, as relações interpessoais nos mais diversos ambientes, como escola, família, grupos sociais etc. De acordo com o Currículo em Movimento, todas as ações desenvolvidas na escola organizam os conhecimentos e interferem na constituição do indivíduo. Desta forma, o CILG também contempla em seu currículo específico os eixos transversais, quais sejam educação para a diversidade, cidadania e educação em e para os direitos humanos e educação para a sustentabilidade. Imbuídos do desejo de um mundo melhor para os alunos, seus familiares e, conseqüentemente, para a comunidade mundial, os gestores, servidores e professores do CILG procuram trabalhar com dedicação, respeito e ética. Essa característica é percebida pelo grande número de alunos com necessidades educacionais especiais que estudam idiomas no CILG e que recebem atenção especial, além de terem os conteúdos e avaliações devidamente adaptados, na língua alvo, às suas necessidades, pois a Instituição Educacional conta com uma Sala de Recursos e profissionais especializados nesse tipo de acompanhamento, conforme previsto no Art. 263 do Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Ao proporcionar aos alunos o acesso a aulas de língua estrangeira em salas ambientes, onde cada aprendiz tem a oportunidade de ler e interpretar corretamente, ouvir e compreender mensagens e textos, escrever e falar em língua estrangeira para expressar seus pensamentos e ideias, e acima de tudo, proporcionar a este aprendiz o contato com culturas outras que não as de seu país, o CILG desempenha com primazia sua mais importante função social: o respeito e aceitação do outro como parte integrante de um mundo onde todos temos os mesmos direitos independentemente de raça, etnia, língua ou crença. Todos esses aspectos são trabalhados por meio de aulas, palestras, atividades culturais, reuniões entre pais e professores, encontros festivos e workshops desenvolvidos ao longo dos semestres letivos. Além do contato direto com a comunidade escolar, as equipes de professores, coordenadores, supervisores e direção do CILG tem reuniões semanais para refletir sobre sua atuação diária no ambiente escolar. Existe a preocupação constante com a qualidade de ensino oferecida, sendo assim, as coordenações pedagógicas no CILG são momentos para a prática da reflexão-ação-resultado-reflexão. As atividades estão em concordância com a Proposta Pedagógica da SEEDF, que nesse contexto, busca possibilitar ao aluno ser sujeito de sua própria aprendizagem, em busca da compreensão do mundo. Para tanto, é necessário repensar sobre o papel da escola, refletir sobre a atuação de seus membros e levá-los a assumir responsabilidades pela aprendizagem de todos os seus alunos, de acordo com suas atribuições (DISTRITO FEDERAL, 2019, n.p.).

O CIL Guar, assim como os demais Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal, são escolas públicas, de natureza especial, complementar da educação básica (DAMASCO, 2014), onde as línguas estrangeiras são trabalhadas de forma a promover a comunicação nas quatro habilidades comunicativas, falar, ouvir, ler e escrever.

Esses centros de línguas são compostos por profissionais qualificados para essa modalidade de ensino, entre servidores efetivos e professores temporários, distribuídos em setores como direção, secretaria, professores, coordenação pedagógica, portaria e vigilantes, carreira assistência ao magistério, mecanografia, sala de leitura, sala de recursos e servidores de orientação educacional, vigilância, apoio pedagógico e supervisão, além de funcionários terceirizados de manutenção e limpeza.

A escola possui um total de 3.910 estudantes no ano de 2022, segundo informa a sua secretaria, matriculados nos cursos das línguas estrangeiras – inglês, francês e espanhol – e tem por volta de 100 migrantes internacionais matriculados no projeto de PLAc do *Bem-vindos ao Distrito Federal*.

Inicialmente, a observação participante havia sido idealizada na forma presencial. Não obstante, devido à necessidade de as aulas terem sido ministradas virtualmente, por causa da pandemia do Covid-19, as observações precisaram ser feitas na modalidade virtual também. Embora o contexto virtual das aulas síncronas tenha apresentado certa limitação, foi possível gerar dados em duas turmas do nível E3 em dois turnos, tendo, portanto, sido observadas as aulas do curso do turno matutino e as aulas do mesmo nível do curso noturno.

Após explicar sobre o contexto da pesquisa, apresento os seus participantes, distribuídos em duas turmas mais avançadas do terceiro semestre do curso adulto, *Específico (E3)*, destinado a estudantes acima de 16 anos. O curso de PLAc tem duração de seis semestres.

5.4 Participantes da pesquisa

Nesta seção, apresento os participantes da pesquisa, a começar pelos estudantes migrantes internacionais e depois os educadores, os quais compreendem a professora do acolhimento, a coordenadora regional de ensino de acompanhamento escolar, as duas atuais gestoras da escola, - diretora e vice-diretora - e a ex-diretora que se aposentou e havia idealizado o projeto.

5.4.1 Participantes estudantes

O parâmetro inicial adotado para a escolha dos participantes estudantes começou com a sondagem prévia, junto aos educadores, sobre o nível de proficiência linguística desses alunos. Depois dessa consulta, selecionei as duas salas do terceiro semestre (E3) do PLAc, cujos alunos constituiriam os participantes dessa pesquisa, respondendo os instrumentos de coleta de dados, de forma voluntária e sem maiores dificuldades com a língua portuguesa.

Inicialmente, o projeto deste trabalho almejava a participação voluntária de 10 estudantes migrantes internacionais com o maior nível de proficiência em língua portuguesa possível, buscando a variedade de gênero, linguística e cultural, com o intuito de trazer diversidade para os dados gerados. Porém, apenas 9 estudantes responderam a todos os instrumentos, pois uma das participantes demonstrou insegurança para ceder a gravação da entrevista/ narrativa, sendo, então, dispensada. Ela foi liberada de ser gravada quando se sentiu insegura, e nós agradecemos sua participação, mesmo que parcial.

Esses participantes haviam sido devidamente informados de que poderiam deixar a pesquisa a qualquer momento sem qualquer implicação. Todos receberam o correio eletrônico com o Termo de Consentimento de Livre Esclarecido (TCLE) do CEP (ANEXO G), assinaram digitalmente o referido termo no questionário eletrônico, tendo em vista que o recebimento de documentos físicos com assinaturas havia sido momentaneamente dispensado pelo comitê de pesquisa com seres humanos, devido ao risco de contágio da Covid-19.

O TCLE original, portanto, foi enviado aos estudantes via *e-mail*, segundo as orientações do CEP, além da autorização expressa de suas permissões no ato das gravações e suas assinaturas verificadas no questionário eletrônico no primeiro item com todo o teor do TCLE. No Quadro 4, estão resumidos os dados acerca dos participantes estudantes.

Quadro 4 - Dados biográficos dos participantes estudantes

(Continua)

Nome fictício.	Idade	País	Línguas	Formação	Trabalho no Brasil	Migração -status	PLAc / objetivos
Pinhita (fem.) Refugiada	38	Venezuela	Espanhol, Português	Escola regular pública/ Advogada	Informal, Tradutora assistente em comércio exterior.	Refugiada, segunda opção, fronteira, em perigo, p. tratar da saúde da filha, o marido migrou p. Chile só, elas não puderam ir s/ visto.	Validação do diploma, estabilidade, trazer a mãe, “construir um futuro”/CELPE-Bras, mercado digital.
Pedro (masc.) Migrante	26	Venezuela	Espanhol Inglês Francês interm. Português	Escola regular privada// Letras	Formal, professor, franquia de idiomas.	Veio por avião, imigrante, com irmão, buscando mais oportunidades, em boas condições, sempre visita a família, veio com o irmão um antes da pandemia.	Fazer mestrado no Brasil /linguística, grad. Psicologia. Sonha em ir para França estudar.
Nouri (fem.) Refugiada/ migrante	30	Egito	Árabe inglês Português	Educação toda privada Business Adm.	Informal, Comida árabe em aplicativo, atendente de quiosque de bolos.	Refugiada, pai juiz, mãe enfermeira chefe, fugiu com o namorado cristão para poder se casar.	Validação do diploma, ir à igreja, abrir um restaurante aqui, educar sua filha aqui no Brasil.
Amália (fem.) Transmi-grante	70	Itália	Italiano Português	Ensino técnico público.	Aposentada.	Não é migrante, propriamente, vive na Itália mas viaja muito ao Brasil p/ver o filho casado c brasileira.	Faz o PLAc, à distância, pensa em viajar/migrar acompanhar o filho, conhecer a cultura e história do Brasil.

Quadro 4 - Dados biográficos dos participantes estudantes

(Continuação)

Nome fictício.	Idade	País	Línguas	Formação	Trabalho no Brasil	Migração -status	PLAc / objetivos
Dalker (masc.) Migrante	29	Bangladesh	Bengali Inglês Português	Ensino médio público.	Comerciante Autônomo.	Veio ao Brasil há 10 anos, morou em São Paulo, no Japão, hoje e comerciante com loja de variedades, importados, c/ duas filiais pequenas no entorno do DF, foi buscar a noiva depois, porém antes de abrir o próprio negócio trabalhou como abatedor de aves halal. A filha prematura usou o SUS.	Pretende melhorar o português para abrir mais lojas e se relacionar melhor com clientes e fornecedores, ler melhor os contratos e documentos, “fazer bons negócios”
Ednath (fem.) Migrante	27	Bangladesh	Bengali Inglês Português	Ensino médio público.	Cuida do lar, e do filho pequeno.	Veio acompanhando marido e esposa há 3 anos, namoraram a distância, o filho precisou de atendimento do SUS, dedicação a família.	Quer aprender português para ajudar o marido e acompanhar o filho na escola, poder cuidar melhor da saúde da família.
Hendart (masc.) Migrante	24	Paquistão	Urdo, pashto, Inglês, Português	Ensino fundamental Privado (era bolsista)	Abatedor de aves halal (Ritual islâmico para abate de animais)	Conheceu a esposa brasileira pela Internet, ela o trouxe e se casaram aqui. Já havia trabalhado em Dubai antes.	Pretende terminar o ensino médio e fazer uma faculdade de engenharia no Brasil. Sonha em ter um bom emprego.
Willy (masc.) Refugiado	34	Haiti	Frances, Creole, Português	Ensino técnico profissional, Escola pública. Cursava direito antes de migrar.	Trabalha como motorista de aplicativos/UBER e abatedor de aves halal.	Sonhava em ir para os EUA ou México, mas o Brasil acabou sendo a terceira opção. Veio pq tudo foi ficando mais complicado no país depois do cataclismo, perdeu bolsa de estudos	Havia acabado de fazer a prova do ENEM, depois de 1 ano e meio de curso. Sonha em terminar direito no Brasil, ter sua casa própria, um bom emprego.

Quadro 4 - Dados biográficos dos participantes estudantes

(Conclusão)

Nome fictício.	Idade	País	Línguas	Formação	Trabalho no Brasil	Migração -status	PLAc / Objetivos
Rassielly (masc.) Migrante	29	Guine Conacri, África.	Francês, Poular, Português	Ensino técnico, escola publica	Cuida do lar e filho, quer trabalhar – enfermeira	Veio ao Brasil dois anos após o marido e trouxeram o filho, mas trabalhava como enfermeira.	Estudar enfermagem ou validar diploma em técnico de enfermagem.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 4 resume alguns dados dos participantes estudantes. Entre eles, havia alguns que falavam português ainda com certa dificuldade. Por outro lado, outros estavam no Brasil há mais tempo, embora tenha constatado certa homogeneização entre os falantes no que se refere ao seu desenvolvimento linguístico no período, ao final de um ano e meio de PLAc.

Outra particularidade a ser considerada é o fato de que os falantes de línguas advindos do tronco linguístico latino, como os falantes de espanhol, italiano e francês, pareciam ter obtido certa vantagem na aquisição do PLAc em relação aos estudantes de troncos linguísticos mais distantes, como os falantes de urdo, bengali e árabe, os quais apresentaram maior dificuldade para conceder as entrevistas/narrativas. Na próxima seção, apresentarei os participantes educadores.

5.4.2 Participantes educadoras

Quanto às participantes educadoras, convidei a ex-diretora da escola, que idealizou o projeto do acolhimento ainda em 2018, juntamente com a coordenadora intermediária da coordenação regional de ensino. Também pude contar com a cooperação das duas diretoras em exercício e da professora regente, a qual realizou pesquisas e mobilizou parcerias extras para a execução do projeto. Assim sendo, foram entrevistadas as cinco participantes (conforme o QUADRO 5). O interesse particular pela escolha dessas participantes deu-se pelo fato de elas estarem diretamente envolvidas na concepção e na execução dessa política linguística. O fato de haver trabalhado no contexto facilitou o meu acesso às participantes, as quais se fizeram voluntárias muito prontamente.

Quadro 5 - Dados biográficos das participantes educadoras

(Continua)

Nome fictício	Idade	Idiomas	Atuação na SEEDF	Educação/ Formação	Contribuição para o projeto
Paula	43	Português Espanhol	Coordenadora ped. Intermediária na Coord. Regional de ensino do Guara/ avalia, aprova e acompanha projetos especiais nas escolas e realiza o monitoramento da eficácia dos projetos, viabilidade, capacitação e formação dos educadores em suas escolas, realiza reuniões para discutir as demandas e as portarias do núcleo central da SEEDF.	Licenciatura em letras Pós-graduação – vivência na Espanha/ intercâmbio. Examinadora credenciada do exame DELE de proficiência em espanhol e tem em seu currículo várias formações da SEEDF/EAP.	Após observar as demais escolas regulares e suas dificuldades e demandas em receber migrantes, escreveu o projeto juntamente com a ex diretora do CIL Guará, advogou para a sua implementação nas instâncias superiores da SEEDF e realiza o acompanhamento do PLAc para a sua continuidade, tendo em vista ser um projeto especial, e não uma política linguística permanente.
Ângela	53	Português Inglês	Professora de língua inglesa, coordenadora e ex-diretora do CIL guará por 25 anos, realizou a transição da direção da escola no ato de sua aposentadoria e deixou tudo encaminhado para o início do PLAc, inclusive a escolha da professora.	Graduação em educação física e Licenciatura em letras com ênfase no inglês, intercâmbio na Inglaterra, pós-graduação, cursos da SEEDF de gestão e ensino de inglês.	Escreveu o projeto de acolhimento juntamente com a coordenadora intermediária, tendo em vista as demandas das escolas regulares, a procura de alunos estrangeiros no centro de línguas e participou nas reuniões para a sua aprovação, aposentou-se antes de ver a execução.
Pamela	40	Português Espanhol	Professora de língua espanhola, coordenadora pedagógica e vice direção, tendo assumido a vice direção do CIL Guará em janeiro de 2020.	Licenciatura em letras espanhol, pós-graduação e mestrado em Linguística Aplicada, cursos diversos da EAP/SEEDF.	Vice-diretora da escola, assumiu o acompanhamento pedagógico do projeto na escola apoiando a professora do PLAc/ implementação.

Quadro 5 - Dados biográficos das participantes educadoras

(Conclusão)

Nome fictício	Idade	Idiomas	Atuação na SEEDF	Educação/ Formação	Contribuição para o projeto
Dayana	45	Português Espanhol	Professora de língua espanhola e atual diretora do CIL Guará, tendo assumido em 2020, portanto executou o projeto de PLAc logo após a sua implementação, desde o início.	Licenciatura em letras espanhol, pós-graduação e cursos diversos da EAP/SEEDF.	Nova diretora da escola, assumiu o acompanhamento administrativo/burocrático do projeto na escola, executou a sua implementação junto com a nova vice-diretora e a professora do PLAc desde o início, embora não tenha participado de sua idealização.
Lucíola	48	Português Inglês	Atuou como professora da sala de recursos em várias escolas visando a inclusão de alunos com dificuldades diversas, professora de português em várias etapas de ensino e professora de PLAc.	Licenciatura em letras, c/ especialização no Japão na área de formação de professores como bolsista, mestrado na educação e doutorado na psicologia sobre inclusão educacional, diversos cursos extensão da SSEDF	Redigiu o projeto junto com a ex-diretora e a coordenadora intermediária da regional de ensino, fez pesquisa, preparou e selecionou materiais, avaliações, e participou de inúmeras reuniões e vem executando o acolhimento desde o início de 2020.

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme o Quadro 5, as educadoras pesquisadas têm um perfil de formação na área do ensino comunicativo de línguas estrangeiras, algumas com cursos de pós-graduação, formações da própria SEEDF. Esses dados biográficos acerca da formação das educadoras trazem à tona a necessidade da reflexão acerca do êxito da política linguística em andamento no Distrito Federal, no que se refere ao acolhimento de migrantes internacionais, e a sua relação com a formação acadêmica e com a cultura institucional da escola escolhida para como contexto, o que se reflete no projeto do PLAc, *Bem-vindos-vindos ao Distrito Federal*.

Tendo esclarecido as informações sobre os participantes do presente estudo de caso, apresento, a seguir, algumas considerações sobre os procedimentos de aproximação do contexto para a geração de dados.

5.5 Instrumentos para a geração de dados e procedimentos

Antes de dar início à pesquisa de campo, julguei necessário articular uma reunião presencial com a equipe diretiva do CILG, a qual ocorreu *in loco* no dia 10 de dezembro de 2020, dois meses após o exame de qualificação desta pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. Após reflexão sobre certos aspectos do projeto, solicitei essa reunião na escola com o intuito de explicar aos envolvidos sobre a relevância da pesquisa, obedecendo aos devidos protocolos sanitários de máscara e distanciamento físico para a prevenção da pandemia do Covid-19.

Esse encontro foi bastante frutífero. Embora eu já conhecesse a unidade escolar por haver trabalhado lá entre os anos de 2012 e 2015, fato que facilitou muito a minha entrada em campo, a reunião na unidade escolar oportunizou minha apresentação à nova equipe gestora: a diretora, a vice-diretora, a supervisora e a coordenadora pedagógica, as quais foram solícitas, inclusive ao oferecer várias sugestões quanto à escolha das turmas, dos demais participantes, passando uma visão geral sobre o desenvolvimento do projeto de PLAc.

Esse primeiro contato deu-se somente após a troca de mensagens de correio eletrônico ao longo do ano de 2020, com o envio de um resumo em três páginas do projeto, *a priori*, para apreciação das participantes educadoras e da equipe gestora. Nesse documento constavam claramente os objetivos, as perguntas de pesquisa, os instrumentos, as vertentes teóricas, a relevância do tema e a contribuição da pesquisa para o contexto pesquisado.

Dessa forma, deu-se o início do preparo da tarefa de pesquisar identidades e RS naquele projeto de PLAc, com o cuidado de não perturbar a cultura institucional, ou gerar qualquer desconforto aos participantes, na medida do possível, almejando estabelecer uma relação de confiança, sobretudo, sabendo que poderia haver certa resistência à presença do pesquisador no contexto da escola.

Portanto, na ocasião da reunião inicial, foi possível responder a certas indagações das diretoras, sobre o propósito do trabalho, bem como apresentar os termos de autorização e encaminhamento de pesquisa da EAPE, setor que avalia, de antemão, a viabilidade da incursão de pesquisadores dentro do contexto da SEEDF, após criteriosa análise dos projetos pretendidos.

A tarefa de avaliação do projeto havia sido igualmente desempenhada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UnB (CEP/CHS), cuja anuência (ANEXO E) viabilizou a investigação. Contudo, alguns aspectos e procedimentos serem respeitados foram enfatizados para a segurança dos participantes, previstos pelo Conselho Nacional de Saúde, na Resolução 466, de 2012, e Resolução 510, de/2016, sobre os riscos da pesquisa, especialmente devido à pandemia.

Em relação ao despacho do CEP/CHS, foi possível compreender que toda pesquisa com seres humanos envolve algum grau de risco, e essa observância ética com a segurança dos participantes e dos seus dados pessoais se faz sempre necessária, sobretudo em contextos migratórios, onde a pesquisa pode acarretar maior risco aos voluntários, dada à sua situação, muitas vezes de sigilo, por conta das possíveis perseguições (política, religiosa, etc.) ou da própria vulnerabilidade que acomete muitos desses migrantes, sobretudo os forçados, que aportam em nosso país com mazelas emocionais e outras adversidades ainda em andamento na busca por sobrevivência, corroborando os autores citados.

Logo, somente após a negociação com todos os agentes envolvidos, da EAPE, da direção da escola, da professora do PLAc e do Conselho de Ética em Pesquisa da UnB, foi possível realizar a entrada efetiva no contexto de pesquisa, de forma virtual, com a observação participante no dia 08 de março de 2021. A observação participante foi finalizada em 04 de julho de 2021, totalizando 58 aulas síncronas observadas no percurso de quatro meses.

Na ocasião da primeira observação de cada grupo, apresentei-me às duas turmas, falei que era também professor de língua inglesa do Centro Interescolar de Línguas do Paranoá e estudante, doutorando da Pós-Graduação em Linguística da UnB. Então, conversei com os alunos migrantes sobre o teor da pesquisa, sua importância, objetivos e sobre os instrumentos que seriam aplicados, convidando-lhes a participarem da pesquisa como voluntários ao final do semestre letivo. Senti, a princípio, certa timidez por parte dos estudantes nas aulas iniciais com a minha presença, talvez porque eu tenha sido um tanto formal e academicista em minha apresentação, destoando da professora, a qual se portava de maneira bastante informal, alegre e naturalmente sorridente com os migrantes internacionais. Contudo, após certo tempo, os estudantes se sentiram mais à vontade com a minha presença e com minhas esporádicas participações na aula, a pedido da professora, e então pude encaminhar aos voluntários os questionários escritos no formato eletrônico.

A aplicação da entrevista e da narrativa aos estudantes e educadores foram mais complexas do que o previsto, e, frequentemente, eu tive que instigar os participantes com perguntas complementares, sutilmente prover certos acréscimos, com nuances de indagação e detalhamentos complementares, improvisos, devido ao desdobramento de suas respostas, extrapolando, por vezes, a sequência prevista no roteiro original da entrevista, a fim de que pudessem falar mais, dar respostas mais completas, aumentando o tempo de fala, alargando o insumo coletado para que fosse possível obter mais exemplos de falas com possíveis RS, ao mesmo tempo em que era preciso manter o cuidado para não transformar a narrativa em entrevista e nem tornar a abordagem de qualquer um dos instrumentos intrusiva, repetitiva ou demasiada longa aos participantes que, em média, cederam uma hora de entrevista/narrativa no total.

Essa sensibilidade foi necessária no decorrer nas narrativas, corroborando o que afirmam Baynham e De Fina (2014): a *orientação*, a *desorientação* e *reorientação geográfica* desses grupos, além de serem o contexto em si mesmo, constituem o cerne da própria história individual de pessoas que foram fisicamente e psicologicamente descoladas. Isso faz com que esse tipo de pesquisa, de temática política por natureza, constitua um gênero ímpar, em que cada narrativa traz uma trajetória de viagem única e marcas identitárias em movimento.

Portanto, não era possível simplesmente olhar para os participantes e dizer “ok, agora vamos para pergunta número 10: quais atividades você mais gosta em sua escola”, sem demonstrar profundo respeito e interesse pelas informações que eles me apresentavam e sobre as quais se aprofundavam, deixando-lhes falar o quanto quisessem e expressando, por vezes, minha solidariedade. Dessa forma, o roteiro de entrevista acabava sendo um ponto de partida, contudo, nem sempre um ponto de chegada exato para todos os participantes da mesma forma, embora tentasse retomá-lo ao máximo.

Nesse sentido, no momento de aplicação dos instrumentos individuais, apesar de cada narrativa ter trazido uma percepção diferente de sua experiência de migração, busquei identificar os aspectos coletivos, socialmente compartilhados, por meio de suas representações e marcas identitárias que refletissem sua experiência de acolhimento, na escola, em relação à professora, ao mundo do trabalho e da educação, à nova cultura, etc., a fim de responder as perguntas desta pesquisa, as quais giram em torno dessa relação de representação e pertencimento identitário no processo de inclusão por meio de uma política linguística de acolhimento.

Desse modo, a ordem seguida para a aplicação dos instrumentos (observação participante, questionários escritos eletrônicos com vídeo explicativo, entrevista semiestruturada e narrativa, ao final), possibilitou uma entrada em campo gradativa para a geração de dados, à medida em que os participantes se sentiam mais confortáveis com a presença do pesquisador e iam compreendendo o que se esperava da pesquisa, de forma que pareciam bem confortáveis ao final de quatro meses, embora o trabalho de persuasão tenha exigido bastante esforço da parte do pesquisador e encorajamento da professora de PLAc.

Cabe ressaltar que durante as observações em campo, busquei não apenas um olhar direcionado que pudesse responder os questionamentos pré-definidos deste estudo de caso, mas foi necessário também deixar fluir a possibilidade exploratória, em certos momentos. Nesse sentido, em ambas as esferas, discente e docente, a qualidade das interações, sobretudo por meio da fala dos participantes, remeteu-me à ideia de uma *rede social*, com sua cultura própria, em que professor e estudantes se ajudavam na aprendizagem e na troca cultural, por meio de cooperação. Para Bortoni-Ricardo (2014), uma *rede social* pode ser concebida como o conjunto de vínculos de qualquer tipo que se estabelecem entre as pessoas de um grupo, sendo que as características desses vínculos são reveladoras das identidades de seus membros. Essa rede social se fortalecia com o passar das aulas.

O desenvolvimento linguístico progressivo dos estudantes e seu entrosamento com o pesquisador foi muito importante para esta pesquisa realizada ao final do terceiro semestre de curso de acolhimento no nível E3. O PLAc havia tido início em fevereiro de 2020, com esses estudantes inaugurais no primeiro nível E1, alguns tendo começado do zero e os outros com um pouco de conhecimento da língua, segundo a professora. O tempo de amadurecimento satisfaz a viabilidade desta investigação, cumprindo a eficácia da aplicação dos instrumentos, visto que pairava ainda a insegurança acerca dos estudantes migrantes serem capazes ou não de responderem os instrumentos em língua portuguesa de forma satisfatória. Em outras palavras, a dificuldade em responder os instrumentos em língua portuguesa ou até mesmo de compreendê-las, poderia ter implicado em dados insuficientes, ou na necessidade de traduções volumosas do *corpus*, bem como ter resultado em respostas monossilábicas que não possibilitassem claramente a identificação das RS e das marcas identitárias, o que aconteceu em pouquíssimos momentos, sem comprometer a geração dos dados, os quais foram suficientes para a análise linguística desenvolvida.

Então, embora tenha deixado os estudantes livres para responderem as perguntas da entrevista e da narrativa em suas línguas maternas ou em qualquer outra em que fossem fluentes, o português constituiu a preferência total dos participantes, salvo algumas palavras ou frases em que recorriam ao inglês, ao francês ou à língua materna. Contudo, prevaleceu o português devido ao anseio de quererem praticar a língua-alvo, sobretudo por estarem no recesso do curso e por estarem familiarizados com o pesquisador, ao passo que muitos demonstravam orgulho em praticar o português que já haviam aprendido ao final do nível E3, quando se completa o ciclo básico. Logo, a narrativa e entrevista semiestruturada foram aplicadas no recesso de julho/agosto de 2021 aos estudantes, quando já estavam ingressados no nível E4, um ano e meio após o acolhimento inicial, e esses instrumentos aos educadores foram aplicados em seguida em setembro e outubro de 2021, bem depois do início das aulas, a fim de não interromper o recesso de trabalho dos professores e nem o início do semestre por ser esse um período de muitas demandas na escola.

Isto posto, após tecer considerações sobre os procedimentos adotados, apresento, a seguir, cada um dos instrumentos aplicados com algumas reflexões teóricas, nesta sequência: a observação participante, as notas de campo, o questionário escrito, a narrativa oral, entrevista semiestruturada e a análise documental.

5.5.1. A observação participante

Os primeiros instrumentos empregados para o reconhecimento do contexto e a geração dos primeiros dados sobre as identidades e suas RS, no contexto do acolhimento dos migrantes internacionais, foram a observação participante e as notas de campo. As observações foram feitas virtualmente, nas aulas síncronas do curso de PLAc, no primeiro semestre de 2021, ao longo de quatro meses. Vários registros posteriores foram adicionados às notas de campo, sobretudo notas referentes aos grupos de *WhatsApp*, em 2021 e início de 2022, os quais não configuram um instrumento por si só, apenas uma extensão da observação participante.

De acordo com Howell (1972), há quatro estágios importantes no preparo de uma observação participante, a começar pela imersão amistosa do pesquisador no campo, muitas vezes assessorada por um guardião de acesso³¹. Em seguida, há a gravação de dados e a consolidação das informações reunidas pelos demais instrumentos.

³¹ O termo aqui empregado faz menção ao termo “*gatekeeper*”, que seria a pessoa em uma dada instituição com o poder de permitir o acesso às situações ou pessoas para o pesquisador social no trabalho de campo. (MOURA FILHO, 2000, p. 40).

Acerca das vantagens da observação participante para a geração de dados, referendo a síntese apresentada no sítio eletrônico *academia.com*, a partir da qual são trazidas as contribuições de Howell (1972). Dentre os aspectos de eficácia da abordagem qualitativa, destacam-se: a validade da evidência, visto que o pesquisador pode observar a ação dos participantes em seu ambiente; a possibilidade da visãoêmica; a possibilidade de mergulhar a fundo na interação social; e, a chance de o pesquisador ter novos *insights* e obter dados relevantes que serão aprofundados posteriormente na entrevista semiestruturada, propiciando novos olhares acerca do contexto, das relações e dos comportamentos, os quais serão importantes para a geração e interpretação dos dados.

Esta observação participante não teve o caráter longitudinal de uma etnografia, por se tratar de um estudo de caso. Apesar disso, houve a curiosidade exploratória em campo, embora já houvesse certos pressupostos e os questionamentos definidos acerca do objeto a ser pesquisado. As aulas não foram gravadas, foram utilizadas apenas as notas de campo como registro das impressões e de momentos de interação, os quais foram retomados durante a entrevista com alguns dos voluntários.

Não obstante, pode haver também certas desvantagens nesse instrumento de coleta, conforme salienta Paiva (2019): os resultados podem ser enviesados, visto que são inevitavelmente influenciados pelas crenças pessoais acerca do que seria relevante para a pesquisa; além da dificuldade de documentar tudo no campo em tempo real, tomando notas de campo, de forma que precisei recorrer à memória posteriormente. Além disso, percebi certo impacto no comportamento dos participantes, devido à minha presença nas aulas, inicialmente.

Após ter feito a minha apresentação às turmas, dei início às observações. O curso de PLAc no nível observado (E3) foi oferecido por meio de duas aulas semanais, às segundas e às quartas-feiras, com a duração de uma hora e cinquenta minutos, sendo a primeira turma ofertada no período matutino e a outra no período noturno, ambas as turmas na modalidade virtual/síncrona, por meio de reuniões via aplicativo *GoogleMeet*, como alternativa à pandemia do Covid-19. Além das aulas, os alunos realizavam também atividades complementares assíncronas em uma plataforma de aprendizagem a distância desenvolvida pela SEEDF. Todavia, o que parecia ser uma possível barreira operacional, devido ao distanciamento dos participantes em seus atos de interação linguística, conforme o tempo passava, mostrava-se ser uma modalidade de ensino que oportunizava o ensino da mesma forma, produtora e satisfatória, do ponto de vista educacional e das trocas linguísticas.

Dentre os pontos positivos, em linhas gerais, presenciei um intercâmbio intenso entre os estudantes, inclusive entre as duas turmas, devido à flexibilização da professora, bastante compreensiva, a qual deixava os estudantes reporem aulas em turnos diferentes, caso tivessem perdido a aula, sobretudo, porque era o mesmo planejamento para ambos os grupos, com o mesmo conteúdo programático, o que favorecia essa permuta esporádica de horários. Certas alunas que cuidavam de suas famílias assistiam às aulas com filhos no colo ou por perto, e alguns outros, sobretudo rapazes, assistiam as aulas de PLAc ainda em seus locais de trabalho. Percebi estudantes geralmente engajados e assíduos, apesar das limitações. Alguns acessavam suas aulas por meio de celulares ainda na rua ou computadores domésticos, muitas vezes de suas residências ou de seus locais laborais.

Nesse sentido, a inclusão desses estudantes envolveu certos aspectos de renegociação de horários, quando possível, de adaptações de prazos e boa vontade da professora do acolhimento. Além disso, a estratégia que mais favoreceu a interação e essa inclusão almejada foi a utilização de tecnologias, como a plataforma de atividades complementares assíncronas onde eram postados exercícios, apostilas, livros digitais, textos, cronograma do curso, objetivos, ementa e atividades avaliativas. Todas essas plataformas de interação foram disponibilizadas pela professora para a pesquisa e interação com os estudantes.

Ao longo das observações, testemunhei a eficiência do uso da ferramenta digital *WhatsApp*, o que, a meu ver, constitui um desdobramento da observação participante, através da criação de dois grupos, aos quais tive acesso a convite da professora, e por meio dos quais pude enviar um vídeo de persuasão, com um convite para aderirem à pesquisa em meados de junho de 2021. Restava, na ocasião, um mês para encorajá-los a se voluntariar para que, ao final do semestre, concedessem a entrevista e a narrativa, razão pela qual a coleta de dados com os estudantes foi realizada apenas em julho e agosto.

Portanto, essa observação participante foi fundamental para a aproximação do pesquisador junto aos participantes, possibilitando a aplicação dos demais instrumentos e para a anotação de várias RS realizadas pelos estudantes e pela educadora, as quais forneceram dados acerca das identidades de pertencimento, de acolhimento, de gênero, de nacionalidade, de religião, direcionando todas as perguntas de pesquisa. Portanto, várias RS evidenciaram os agenciamentos e investimentos identitários de ambas as categorias dos participantes, sobretudo em situações em que percebi alguns posicionamentos exercidos entre os próprios estudantes.

Embora eu tenha adentrado as observações com certo receio do ambiente virtual, imaginando que isso pudesse ser um obstáculo, a qualidade das interações possibilitou realizar a pesquisa de forma satisfatória e fazer os registros, sobre os quais falarei na próxima seção.

5.5.2 As notas de campo

Acerca das notas de campo e do preparo do relatório final, Van Maanen (1988) chama a atenção ao fato de que a cultura humana não deve ser passível de ser aprisionada, emoldurada, e eventualmente exposta ou pendurada em uma parede como algo exótico. A cultura observada deve ser retratada com palavras escolhidas e selecionadas de forma crítica e consciente, evitando-se, portanto, estereótipos ou uma distorção da realidade. Dessa forma, a análise a ser oferecida como resultado não simboliza o trabalho de campo propriamente dito, mas a interpretação textual que irá mediar o entendimento entre as duas culturas (do contexto e a da academia), a ser escrito de forma por meio de uma postura de reflexividade, legível, para que faça sentido para os leitores

Para Adler e Adler (1994), o que diferencia um cientista social de um espectador comum no universo sociocultural é que o cientista social estuda seus arredores de forma regular, repetitiva e sistematizada, com a curiosidade fomentada pelos pressupostos teóricos previamente selecionados acerca da natureza da ação humana, da interação e da sociedade. Logo, a observação consiste na coleta de impressões do mundo ao redor por meio de todas as faculdades humanas, em contato direto com os participantes daquele mundo social ou por meios remotos gravados, como fotografias, gravações de áudio ou de imagens.

As notas de campo ao longo das observações foram datadas e possibilitaram a retomada de situações de interação que pareciam oferecer dados significativos para este trabalho, que foram posteriormente elucidadas durante a entrevista. Sobre algumas dessas situações, busquei conversar com a professora por meio de mensagens e áudios no mesmo dia, após a aula, ou no dia seguinte. Durante as anotações, muitas vezes era necessário escrever os tópicos e frases resumidas que pudessem ser retomadas oportunamente, para que não me esquecesse das situações observadas. Nesse sentido, recorria à professora sempre que necessário para discutir com ela algumas situações presenciadas. Contudo, essas notas demandavam rapidez na sua realização e, muitas vezes, eu não dispunha do tempo suficiente para detalhar as percepções, mas buscava ao máximo anotar palavras-chaves que remetesse às aquelas situações. Acredito, então, que as notas de campo cumpriram com o seu papel.

Assim sendo, a seguir, trago as reflexões sobre o instrumento do questionário escrito.

5.5.3 O questionário escrito

Os questionários desta pesquisa, localizados nos Anexos A e B, tiveram a função de inquirir o informante migrante internacional e seus educadores em relação às variáveis que tenham impactado diretamente as suas identidades. Buscou-se, ainda, por meio deste instrumento de coleta de dados, possíveis RS naquele contexto educacional, bem como dados biográficos (gênero, idade, etnia, nacionalidade, línguas, formação profissional, agenciamentos e investimentos), com o intuito de gerar RS e marcas identitárias de estudantes migrantes internacionais e de educadores no contexto de migração/deslocamento e acolhimento.

Para os educadores, o instrumento teve também a finalidade de colher dados acerca de suas experiências sobre o acolhimento de estudantes migrantes internacionais, suas dificuldades como educadores, RS e marcas identitárias na implantação da política linguística.

Os questionários se basearam em Souza (2006, p. 78), e possibilitaram aos participantes completar certas informações pré-definidas e responder também perguntas abertas de forma subjetiva para maior aprofundamento de certos aspectos que puderam ser retomados nos instrumentos seguintes. Destarte, foi possível compreender a acolhida dos participantes na escola e seus processos de interação e de inclusão, dificuldades, suas identidades e suas RS por dois ângulos distintos com duas perspectivas: a percepção dos acolhidos e o olhar daqueles que os acolheram.

Paiva (2019, p. 57) pondera a necessidade de se evitar questionários grandes e, se possível, evitar questões abertas. A autora apresenta diretrizes para a elaboração de um roteiro de perguntas e assevera que critérios de avaliação e de validade devem ser observados, sempre mantendo em mente as perguntas de pesquisa, as hipóteses, o contexto, a orientação teórica, os participantes, as análises, e se as generalizações são apropriadas, entre outros cuidados metodológicos.

Esses questionários, originalmente concebidos fisicamente, precisaram ser adaptados para a versão eletrônica por meio do aplicativo *Google Forms*, devido ao contexto pandêmico, para respeitarmos as medidas sanitárias de distanciamento social impostas pela pandemia de Covid-19. O instrumento digital possibilitou algumas vantagens: o envio imediato pelo celular ou correio eletrônico, sem a necessidade da insistência no recolhimento de documentos impressos; a anexação automática e obrigatória do TCLE, o qual o participante precisou assinar/autorizar após leitura (ou não conseguiria ir adiante com o preenchimento); a geração de gráficos instantâneos a partir das informações fornecidas; e o envio de um vídeo explicativo

sobre a pesquisa, gravado por mim, em que expliquei novamente a natureza da investigação e a importância da adesão dos participantes à pesquisa.

Outra vantagem que o questionário apresentou como procedimento inicial, foi o fato do informante poder, nas questões fechadas e objetivas, oferecer dados pontuais sobre si. Em contrapartida, nas questões abertas, ele ofereceu dados subjetivos sobre sua relação com seu país, sua cultura, algumas preferências, sua escola anterior e os motivos que o fizeram sair de sua pátria e migrar para o Brasil, possibilitando a geração de certas RS sobre a sua migração.

De acordo com Nunan (1992), o questionário sob forma de inquérito, utilizado como coleta de dados, pode ser um instrumento prático quando se busca uma coleta de dados referente às atitudes, crenças, valores, intenções, “sem qualquer tentativa de manipular o fenômeno ou as variáveis de investigação” (p. 232). Devido a essa característica, este instrumento misto pode fornecer dados quantitativos e qualitativos. Os dados quantitativos foram apresentados por meio de gráficos, corroborando dados de outros trabalhos sobre os fatores de exclusão dos migrantes.

A desvantagem desse instrumento, segundo Brown (2001) seria a baixa do retorno quando aplicado a um grupo muito numeroso de participantes, assim como o fornecimento de respostas incompletas. Uma outra possível desvantagem desse instrumento digital seria a não participação do estudante que não tivesse acesso à Internet, mas isso não constituiu um grande problema nesse contexto pesquisado, embora alguns estudantes participassem das aulas do PLAc por meio de dados móveis de seus celulares, com certa limitação de Internet.

Isto posto, abordarei na próxima seção a narrativa oral, bem como algumas ponderações sobre as suas vantagens e desvantagens, e alguns cuidados a serem adotados pelo pesquisador.

5.5.4 A narrativa oral

Conforme explanado na seção introdutória desta tese, ela se caracteriza como um estudo de caso de cunho crítico. Portanto, foram utilizados os procedimentos da narrativa oral como instrumento de geração e análise de dados com o intuito de trazer a voz dos participantes acerca dos fenômenos vivenciados.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2017), as narrativas, que tiveram suas origens na Poética Aristotélica, posteriormente tornaram-se interesse de todas as Ciências Sociais como instrumento de pesquisa. A narrativa compõe sempre uma história sobre um evento passado, real ou fictício, a qual pode ser contada oralmente ou por escrito, desempenhando grande papel na “conformação de fenômenos sociais” (p. 90). Sendo as narrativas estreitamente baseadas na

necessidade humana de comunicação, elas constituem uma capacidade universal e simples de sequenciar ações e experiências, independentemente do nível de linguagem estratificada.

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2017, p. 90).

O fenômeno da narrativa, contudo, fica subordinado, de certa forma, ao direcionamento temporal ou à forma do *enredo*³² que o informante da história decide priorizar, de forma consciente ou não. Para Jovchelovitch e Bauer (2017), existe a dimensão cronológica da narrativa, que obedece a uma sequência de sucessivos eventos e uma dimensão que se baseia no enredo, a qual é crucial para a constituição de uma estrutura narrativa. Dito de outra maneira, a narrativa não é apenas um encadeamento de eventos e personagens, mas de experiências que fazem sentido para o participante, em que as ações estão coerentemente ligadas ao tempo e ao sentido, constituindo uma história. A esse universo de ações e de protagonismo, em que os participantes são personagens e relatam suas experiências, suas dores e suas lutas Baynham e De Fina (2014) chamam de *story world*, ou mundo, universo da história.

A narrativa tem se tornado um importante instrumento nas pesquisas sociais. Conforme resgata Riessman (1993 p. 332), essa ‘virada narrativa’ ganha espaço crescente a partir dos anos 1960 e tem como o objetivo ouvir a voz dos participantes. Por meio dessas vozes, tomamos conhecimento sobre perturbações individuais, movimentações deflagradoras de rupturas políticas, mudanças sociais, entre outros fatos sociais, por meio de procedimentos e teorias próprias bastantes sofisticadas. Para Clandinin e Rosiek (2007, p. 35),

[o]s seres humanos viveram suas vidas e contaram histórias³³ sobre elas desde que começamos a conversar. A partir de então, temos conversado sobre as histórias que contamos. Essas histórias vividas e contadas e a fala sobre elas é uma das formas que usamos para encher o nosso mundo de significado e conseguir assistência mútua na construção de vidas e comunidades.

³² Baynham e De Fina (2014) referem-se a esse ‘enredo’ como *story world* no qual o narrador se representa e expressa seus agenciamentos no mundo real e interacional por meio desta história, utilizando o que esses pesquisadores chamam de linguagem emocional, por meio da qual narram suas indignações perante os desafios e conflitos vivenciados para o pesquisador, com o objetivo de buscar a sua empatia.

³³ Na língua inglesa há a distinção lexical entre *stories* para narrativas ficcionais e *history* para a disciplina. A Língua Portuguesa já teve uma tentativa malsucedida do uso de estórias, léxico que foi abandonado, como aponta Paiva (2019), prevalecendo o termo *história* para ambos os sentidos.

A transdisciplinaridade dos instrumentos de geração de dados neste trabalho almeja a compreensão dos aspectos discursivos (RS e marcas identitárias) de forma crítica, almejando a mudança social. Nesse sentido, referendo os estudos (FAIRCLOUGH, 2001, MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017), cujos estudos traduzem a preocupação acerca das relações existentes entre a linguagem e a sociedade e o engajamento pela transformação social.

Essa postura corrobora Baynham e De Fina (2014)³⁴, os quais defendem que instrumentos como as narrativas livres exprimem representações e negociação de papéis sociais, normas, agenciamentos, posicionamentos, individuais e coletivos, sobretudo nos contextos migratórios, em que as relações acima podem ser detectadas no *mundo narrado* pelo participante, em que ele se auto representa e projeta suas ações e atitudes, atribuindo a si mesmo bem à sua comunidade certas marcas identitárias. Em outras palavras,

[a] noção de hegemonia exerce uma função de utilidade em caracterizar como as representações discursivas estão imbricadas na manutenção das relações de poder, mesmo nesses ambientes de micro conversações. [...] A narrativa livre, conforme descrita acima, está adaptada aos discursos hegemônicos, simplesmente porque sua reivindicação verdadeira é representar as experiências não apenas do falante, mas do também do grupo. Em tais narrativas o falante clama pelo direito de falar e também de generalizar em nome dos outros (BAYNHAM; DE FINA, 2014, p. 20).

O instrumento da narrativa oral, portanto, foi usado com a finalidade de coletar as experiências migratórias de pessoas em situação de acolhimento e de seus educadores. Por meio das narrativas, foram alcançados certos atravessamentos, como os valores culturais, o posicionamento ético, as RS (as crenças, ideias, valores etc.) dos participantes. Isso vai ao encontro de Magalhães, Martins e Resende (2017), visto que os agenciamentos e posicionamentos inerentes às identidades são construídos no contexto das práticas socioculturais que se refletem na narrativa.

Conforme asseveram Jovchelovitch e Bauer (2017), o sentido de tais narrativas não está no fim da narração cronológica, o sentido permeia toda a história. É necessário perceber as experiências vivenciadas pelos informantes e os sentidos apresentados por ele no enredo. Isto posto, há certas desvantagens nesse tipo de modalidade de pesquisa, como a adoção de uma possível agenda oculta por parte do informante, o qual pode narrar histórias segundo os seus interesses para agradar ao pesquisador, segundo explicam aqueles autores

Mesmo que o participante deposite muita confiança no pesquisador, segundo os autores, caso o assunto seja sensível demais para ser continuado, é preciso saber quando parar a

³⁴ The is related to self-representation and analyzed in terms of “degree of activity and initiative that narrators attribute to themselves as characters in particular story-worlds” (BAYNHAM; DE FINA, 2014, p. 13).

entrevista, mudando o tópico, abordando algum tema mais ameno e dando a liberdade ao participante de escolher retornar ao assunto, ou não, por uma questão de ética e respeito à pessoa humana. Essa reação, portanto, poderia ser um outro aspecto negativo a ser considerado, no caso das narrativas escritas. Porém, no caso deste estudo, todos os participantes voluntários se sentiram bastante à vontade para conceder a narrativa oral, não tendo sido necessário a realização de narrativa na sua modalidade escrita.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2017), a narrativa é um instrumento de pesquisa qualitativo com características específicas, visto que é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, motivada por um esquema não automático de pergunta-resposta. Em outras palavras, o pesquisador precisa ter conhecimento de que essa modalidade de coleta de dados tem certas peculiaridades técnicas, certas fases e cuidados, a começar com a influência mínima do pesquisador durante o processo da geração da narrativa.

Nesse sentido, recorro ao conceito do *tópico guia* de Bauer e Gaskell (2017). Os referidos autores sugerem a criação de um tópico-guia, não mais que de uma página, de tópicos condutores, para o sucesso da condução de qualquer tipo de entrevista qualitativa, individual ou coletiva. Para o autor, “um bom tópico guia irá criar um referencial fácil e confortável para uma discussão, fornecendo uma progressão lógica e plausível através dos temas em foco” (BAUER; GASKELL, 2017, p. 67).

O tópico guia das narrativas da presente pesquisa feita com estudantes migrantes internacionais se preocupou com a experiência migratória, possíveis dificuldades no deslocamento, seus motivos, expectativas em relação ao Brasil, percepções, processo de estabelecimento e chegada à escola, investimentos em relação à língua portuguesa, ao futuro, agenciamentos e posicionamentos sociais, além de questões de identidade. De igual modo, a narrativa coletada com os educadores visou à experiência de acolhimento realizada pelos educadores, o planejamento, a percepção acerca dos migrantes, suas RS e os obstáculos e possibilidades para o futuro.

Labov e Waletzky (1967), no curso de seus estudos com línguas vernaculares, com variáveis de classe, idade e etnia, observaram que durante a análise da narrativa do informante é possível perceber como a narração mantém um elo emocional com a experiência, fazendo-a fluir naturalmente. A princípio, os participantes podem tentar manter um certo monitoramento ao responder questões profundas e de impacto emocional³⁵ a estranhos àquele grupo linguístico, mas depois de um certo tempo o apelo emocional que o tema narrativo lhes impõe naturalmente,

³⁵ Os autores empregaram a técnica de perguntas de impacto, do tipo, “vida ou morte”. (*death and danger questions*).

faz com que eles “baixem a guarda” e comecem a falar de forma mais natural sobre suas experiências mais profundas

[...] O modo que eles reagem é, de fato, típico do discurso direcionado a alguém de fora do grupo imediato de amigos do falante. Mas, por causa das emoções e experiências envolvidas, aqui, formam-se uma parte importante da biografia do falante, ele parece reviver parcialmente aquela experiência, e então ele já não está mais livre para monitorar seus próprios discursos como ele geralmente faz em entrevistas face a face (LABOV; WALESTSKY 1967, p. 355).

Essa naturalidade dos participantes ao se expressarem nas narrativas ocorreu depois de certo tempo de familiarização comigo devido as observações participantes. Portanto, as narrativas foram bastante fluidas e puderam ser aprofundadas posteriormente por meio das entrevistas.

Segundo Paiva (2019, p. 20), “usamos histórias para entender os fenômenos que queremos investigar e, ao apresentar nossos relatórios de pesquisa, também contamos histórias sobre o que pesquisamos, como pesquisamos e as conclusões a que chegamos”.

As narrativas foram coletadas por meio de agendamento segundo a disponibilidade dos participantes, em dias e horários alternados, de julho a outubro de 2021, por meio da ferramenta *Google Meet*, e tiveram a duração de aproximadamente uma hora, sendo finalizadas com a entrevista semiestruturada na sequência para elucidação de dúvidas. Antes de dar início à gravação da entrevista, foi solicitada a autorização para a realizá-las, após reafirmação do sigilo de seus dados e informações. Foram confirmados, ainda, os endereços de correio eletrônico para o posterior envio do TCLE, o qual já havia sido assinado por meio do questionário escrito eletrônico.

Os dados gerados pelas narrativas contribuíram para responder as perguntas de pesquisa de número 2 e 3 desta tese quanto às RS e às marcas identitárias de estudantes migrantes e RS de seus educadores acerca da migração e do acolhimento desses migrantes. Em relação à pergunta 4, ela pressupõe uma reflexão da continuidade ou implantação de outras políticas linguísticas de acolhimento ao migrante internacional em contextos similares da SEEDF.

Após essas considerações sobre a importância da narrativa como instrumento de coleta de dados, reitero que ela permitiu, no caso deste estudo, a coleta de informações consistentes, sendo que os participantes assumiram o protagonismo de transmitir ao pesquisador a sua trajetória migratória e as suas mais relevantes experiências do seu universo narrativo (*story world*), desvelando suas marcas identitárias para a reflexão sobre o acolhimento a partir de suas necessidades aprofundadas na entrevista. Portanto, na seção seguinte, abordo a entrevista

semiestruturada como instrumento complementar ao instrumento da narrativa oral, cujos dados foram transcritos com o uso de símbolos, baseada na convenção proposta em Cândido Junior (2016).

5.5.5 A entrevista semiestruturada

O instrumento de coleta de dados para pesquisa da entrevista semiestruturada corroborou muitos dados coletados pelos outros instrumentos e trouxe também novos insumos para análise. Os roteiros elaborados para aplicação dessas entrevistas com estudantes migrantes internacionais e educadores constam nos Anexos C e D deste trabalho. Embora houvesse um roteiro prévio bem estabelecido, ele se desenrolou de forma um pouco diferente para cada participante, a partir dos dados que emergiram da narrativa e da observação.

De acordo com Bogdan e Biklen (1998) este instrumento é definido como sendo uma conversa intencional com a finalidade de obter informações acerca do participante ou sobre o tema pesquisado com maiores detalhamentos.

Com a finalidade de obter as informações acerca do acolhimento, das circunstâncias migratórias e demais particularidades da condição de inclusão do migrante internacional, a entrevista elucidou dúvidas e permitiu obter aprofundamento em questões levantadas pelos estudantes e educadores nos instrumentos anteriores. Segundo Vieira Abrahão (2006), essa modalidade de coleta de dados caracteriza-se pela flexibilidade, sendo um meio termo entre a entrevista estruturada e a entrevista livre, mantendo-se o foco no contexto. Não obstante, o pesquisador se orienta por meio de tópicos que irão direcionar o participante a responder as informações segundo o interesse do objeto do estudo.

Logo, conforme a interação foi acontecendo ao longo da entrevista, pude ir elucidando certos aspectos, tomando novos rumos, esclarecendo certas colocações e RS, as quais, puderam comunicar marcas identitárias.

De acordo com Vieira Abrahão (2006), a vantagem deste instrumento reside na possibilidade de produzir dados qualitativos descritivos na linguagem do participante entrevistado, permitindo o aprofundamento, portanto, dos pontos ainda não esclarecidos nos instrumentos anteriores. Para Flick (2017), uma desvantagem da entrevista seria fazer o participante aceitar o roteiro preestabelecido, já que ela pode assumir um tom um tanto informal às vezes por ser meio aberta, e o participante querer se desviar do tópico proposto, como, de fato, aconteceu em vários momentos.

A estruturação das perguntas da entrevista, a partir de uma escuta sensível e da ética em não ser invasivo, buscou verificar sentimentos e experiências durante a migração, o deslocamento, a chegada ao Brasil, o acolhimento na escola, a aprendizagem do português, os processos de adaptação, os sonhos, ou qualquer outro assunto que eles quiserem expressar. Os tópicos foram orientados de acordo com o desenvolvimento da entrevista, mas o entrevistado foi consultado em diversos momentos se ela ou ele se sentiam bem para falar de suas lembranças, sua trajetória, suas conquistas, seus objetivos e suas dificuldades.

Falar de si não constitui tarefa fácil, principalmente em situações de deslocamento. Esse seria um ponto de desvantagem em relação à entrevista, que demanda extremo respeito e sensibilidade por parte do pesquisador. No contexto migratório, deixamos para trás família, laços e, de certa forma, um pouco de nossa identidade. Em atividade de orientação, ao narrar meu próprio processo de migração interna dentro do Brasil, pude rememorar algumas experiências bastante difíceis. Foi uma atividade necessária para o entendimento do que pode ser o processo de entrevistar um migrante internacional.

Sobre as questões de perda de identidade e desenraizamento, em relatos de migrantes nordestinos e como isso se reflete no processo de representação e sua relação com a linguagem, o trabalho de Penna (1998, p. 90) pondera que “a linguagem não apenas expressa a experiência, mas antes a constitui, pois é através dela que o migrante constrói uma representação da própria vida, dando-lhe significado”. A autora corrobora a ideia de que relatos das histórias de vida permitem o acesso às RS das experiências que os indivíduos vivenciam, assim como do meio social que os circunda.

Foram várias as adaptações feitas na entrevista durante a sua aplicação com cada participante, cuja finalidade era a de explorar informações trazidas individualmente com o potencial de aprofundamento para a pesquisa, por meio das respostas que se apresentavam e precisavam ser ouvidas por completo. Quando os próprios estudantes se sentiam livres para dar exemplos de sua vivência, momentos que não estavam previstos no roteiro, eu percebia que eles queriam ser ouvidos, trazendo assuntos às vezes muito pessoais e íntimos de suas vidas, delongando-se, e isso, a meu ver, demonstra o êxito na construção de uma relação entre pesquisador e participante. O acolhimento, a escuta sensível de falas migratórias e narrativas de exclusão ou sofrimento também deve se estender ao pesquisador, sobretudo se ele pesquisa desses indivíduos migrantes internacionais.

Partindo dessa ideia, compreendo que os participantes da pesquisa educadores puderam prover uma narrativa subjetiva sobre sua própria experiência docente. Tais experiências também são vivenciadas e construídas em compartilhamento com o espaço da escola. Por esse

motivo, foi relevante obter a entrevista com as cinco educadoras por terem tido a experiência do planejamento, acolhimento e do acompanhamento de estudantes migrantes, direta ou indiretamente.

Havendo, portanto, tecido algumas considerações quanto à entrevista semiestruturada, apresento a discussão sobre a análise de documentos a seguir.

5.5.6 A análise documental

De acordo com Cellard (2008, p. 297), o “documento consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel”, os quais permitem acrescentar a dimensão temporal para interpretação da dimensão social. A pesquisa documental exige precauções, exame do contexto social global, indagações quanto ao processo de construção do documento e de suas representações. Nesse sentido, conforme resume Bowen (2009), a análise documental constitui um importante procedimento sistemático de pesquisa com a finalidade de revisar e avaliar materiais tanto impressos como digitais (manuais, memorandos, roteiros de programas televisivos, registros de frequência, mapas, relatórios, cartas, álbum de fotos, etc.), ou mesmo artefatos físicos, conforme Yin (1994), com a finalidade de enriquecer a pesquisa qualitativa, e de construir um sentido, uma compreensão das informações e o desenvolvimento de conhecimento empírico.

Esse hibridismo quanto ao uso de instrumentos, que busca investigar um mesmo objeto, vem sendo particularmente aplicado aos estudos de casos qualitativos (STAKE, 1995), nos quais se busca um aprofundamento intensivo com a finalidade de descrever um fenômeno particular, um evento ou uma organização. Logo, a multiplicidade de procedimentos, na verdade, aumenta as chances da qualidade da geração de dados a serem analisados para a interpretação.

Uma cobertura adequada dos acontecimentos sociais exige muitos métodos e dados: um pluralismo metodológico se origina como uma necessidade metodológica. A investigação da ação empírica exige a) a observação sistemática dos acontecimentos; inferir os sentidos desses acontecimentos, das (auto) observações dos atores e dos espectadores exige b) técnicas de entrevistas; e a interpretação dos vestígios materiais que foram deixados pelos atores e expectadores exige c) uma análise sistemática (BAUER; GASKEL, 2017, p. 18).

Dentre as vantagens elencadas por Bowen (2009), destacam-se a facilidade quanto à disponibilidade e ao acesso, o baixo custo operacional, a não interferência de terceiros, a riqueza de detalhes e a precisão histórica do contexto. Porém, segundo o autor, pode haver certas limitações nessa modalidade de coleta de dados, pois os documentos geralmente não são criados com a finalidade de pesquisa. Há, ainda, uma possível restrição ao acesso de certos documentos sigilosos, ou mesmo um viés tendencioso do pesquisador, o qual pode optar por uma agenda pessoal de seleção documental e privilegiar apenas os documentos que sustentem seus argumentos. Dito isso, a análise documental deve seguir um critério metodológico de rigor, ética e transparência.

A análise documental desta pesquisa teve o intuito de abordar alguns marcos, de forma cronológica, que apontaram a evolução histórica do acesso educacional aos migrantes, numa perspectiva diacrônica. Além disso, essa análise contribuiu para estudo do *corpus* da pesquisa por meio de marcas identitárias e de RS sobre a migração e o acolhimento. Esses documentos operam também como elementos discursivos sincrônicos que perpassam as práticas no contexto da política linguística, constituindo um fenômeno espiralado de influências. Essa cadeia de impacto começou a partir das leis internacionais e nacionais que se refletiram no projeto de acolhimento *Bem-vindo ao Distrito Federal*, revelando marcas identitárias e representações que responderam ao teor da pergunta de pesquisa de número 1 acerca das RS e marcas identitárias em documentos internacionais e nacionais de acolhimento aos migrantes internacionais.

Portanto, os documentos e artefatos elencados no Quadro 6, de forma hierárquica, versam sobre a legislação internacional num contexto maior, passam pelas leis nacionais, com desdobramentos no currículo da SEEDF e refletem-se no Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada e, em última instância, no projeto *Bem-vindo ao Distrito Federal*. No Quadro 6, apresento o resumo dos documentos analisados.

Quadro 6 - Documentos analisados e sua cronologia

Ano	Documento
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos -DUDH
2016	Declaração de N.Y. para refugiados e migrantes
2017	Lei Brasileira de migração
2015/2019 (2. ed.)	Pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da SEEDF
2020	Resolução do Conselho Nacional de Educação.
2020/ 2021	Projeto Político Pedagógico da escola -PPP/ com o projeto escrito do PLAc de 2019.

Fonte: Elaborado pelo autor

Considerando as camadas contextuais aludidas por Hanks (2008), entendo haver três esferas contextuais que se inter-relacionam na linguagem dos documentos, do macro para o micro contexto. Dessa forma, justifico a escolha dos documentos, a começar pela DUDH, por abranger princípios humanitários necessários de dignidade e respeito à pessoa humana, após os horrores vividos na Segunda Guerra Mundial (como o holocausto e o fascismo), ainda necessários na atualidade; também foi analisada a Declaração de Nova Iorque, que direcionou esforços para o problema de refugiados, dados alguns eventos bélicos contemporâneos como a crise da Síria, a crise política da Venezuela ou crise climática do Haiti, e, mais recentemente, a invasão russa na Ucrânia, eventos que vem despejando no mundo milhares de deslocados forçados até os dias de hoje.

No âmbito nacional, escolhi a Lei Brasileira de Migração por conferir mais direitos de inclusão aos refugiados e a recente resolução do CNE sobre o assunto, por sugerir que as escolas adotem o PLAc e um ensino pautado na interculturalidade para o acolhimento desses migrantes, sem barreiras documentais no ato da matrícula. Já o currículo da SEEDF, embora não especifique diretamente a questão da inclusão do migrante, ele desenvolve a questão da inclusão e da *diversidade* por meio da *transversalidade*. Finalmente, no âmbito micro contextual da escola, artefatos como o PPP e o projeto escrito do *Bem-vindos ao Distrito Federal* e expressam e materializam a intencionalidade mais próxima da cultura dos educadores e dos estudantes migrantes, inseridos no contexto, perpassando RS de acolhimento e marcas identitárias imbricadas nos agenciamentos de ambos estudantes e educadores na realização da política linguística, verificadas nos instrumentos adicionais.

Isto posto, após a apresentação de todos os instrumentos de geração de dados, o Quadro 7 resume a problematização desta tese e os instrumentos correspondentes para cada pergunta.

Quadro 7 - A relação dos instrumentos e as perguntas de pesquisa.

Teoria	Perguntas de pesquisa	Instrumentos
Representações sociais e identidades –	1. Que RS e marcas identitárias acerca do migrante internacional são evidenciadas nos documentos de políticas de acolhimento na SEEDF e em documentos da legislação vigente em esfera nacional e internacional?	Documentos DUDH; Declaração de Nova Iorque para os Refugiados e Migrantes; Lei Brasileira de Migração, Resolução CNE; Currículo da SEEDF e Projeto Político Pedagógico – PPP com projeto PLAc.
Representações sociais e identidades –	2. Quais são as RS e as marcas identitárias acerca da migração e do acolhimento de alunos migrantes inseridos em contextos de Educação Básica na SEEDF?	Narrativas orais; Questionário escrito; Entrevista semiestruturada, observações participantes e notas de campo. (Todos os participantes).
Representações sociais e identidades –	3. Quais são as representações dos educadores, no contexto de Educação Básica na SEEDF, a respeito de estudantes migrantes internacionais e de seu acolhimento?	Todos os instrumentos supracitados.
Representações sociais e identidades –	4. Que reflexões sobre as políticas de acolhimento poderiam ser feitas pela SEEDF, com vistas a uma melhor acolhida de alunos migrantes internacionais, em contextos de educação básica no Distrito Federal?	

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Cândido Junior (2016)

Tais documentos trouxeram RS sobre os migrantes na concepção da política de acolhimento, afetando as identidades de estudantes e de educadores da esfera macro para a esfera micro. No que concerne à inclusão em todas as suas formas, a SEEDF promove diversas ações e apontamentos orientadores, devidamente fundamentados no Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, s. d.)³⁶. Esse documento foi coletivamente construído e ressalta os aspectos gerais da diversidade, da cidadania, da sustentabilidade, da inclusão e da Educação em e para os Direitos Humanos. A visão plural e pós-crítica da educação é contemplada pelo CM, o qual também obedece às diretrizes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Considerando os dados levantados pelos instrumentos e sua relação com as perguntas da pesquisa, apresento a seguir os procedimentos adotados para a análise dos dados coletados.

³⁶ O Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) será explorado com detalhes na análise de documentos.

5.6 Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados foi feita por meio da triangulação (DENZIN, 2008; FLICK, 2007) através da combinação de diferentes enfoques (de tipo narrativo e argumentativo) com respeito ao tema em estudo, a fim de aumentar a qualidade dos dados, das interpretações e dos resultados, buscando padrões de dados mais frequentes coletados por meio de todos os instrumentos. A triangulação de dados, para Denzin e Lincoln (2006, p. 127), constitui um elemento crítico na prática da ciência social. Portanto, a análise retomou os objetivos do trabalho e introduziu os dados dos múltiplos instrumentos, na medida do possível, na tentativa de construir essas categorias que pudessem servir aos objetivos da tese.

O primeiro procedimento adotado para a análise e interpretação dos dados coletados foi o agrupamento dos achados em categorias, temas, ou “pequenos rótulos”, de acordo com Strauss e Corbin (1990, p. 239), compostos de eventos, acontecimentos e exemplos de fenômenos, no caso, as marcas identitárias e as RS (MOSCOVICI, 2017) encontradas nos diversos instrumentos aplicados aos participantes.

Os instrumentos de geração de dados possibilitaram a coleta de dados para a constituição do *corpus* de estudo, que pode receber uma análise categorial com foco na forma e também no tema. A análise categorial é uma alternativa eficiente, segundo aponta Paiva (2019), que se mostra bastante apropriada para o tipo de pesquisa, razão pela qual ela foi adotada. A partir desse procedimento, foi possível analisar expressões linguísticas das narrativas orais e escritas que formam RS, assim como os dados gerados por meio das entrevistas, discutindo-as à luz dos objetivos da pesquisa.

A análise temática adotada apropria-se do conceito da taxonomia da Análise Temática de Braun e Clarke (2006). A análise temática constitui uma modalidade de análise de base qualitativa de dados com o objetivo de analisar, identificar, interpretar e descrever temas (padrões de recursividade, de flexibilidade, de homogeneidade interna e de heterogeneidade externa entre as categorias classificativas), amplamente usada em trabalhos acadêmicos qualitativos. Segundo essas autoras, em termos de procedimentos e base filosófica, há mais de 30 formas de realizar essa análise, sendo, portanto, um termo guarda-chuva.

O agrupamento dos temas para a análise pode ser feito de forma indutiva (baseado nos dados que emergem no *corpus*), ou seja, sem haver a delimitação de categorias temáticas, de forma espontânea conforme os dados sugerem, ou de forma dedutiva (a partir de teorias e classificações já estabelecidas), pressupondo haver uma relação de temas predefinidos de

categorias que se espera encontrar. Uma abordagem mista também é possível, com elementos dedutivos e indutivos.

A abordagem em análise temática do tipo reflexiva e mista, realizada no presente trabalho, vem sendo bastante utilizada nas pesquisas sociais, com o intuito de promover uma agenda de pesquisa voltada à justiça social (CLARKE, 2017), utilizando-se de uma classificação flexível e fluida, sem ater-se a detalhes muito específicos da codificação em si, a fim de viabilizar a imersão e o aprofundamento interpretativo dos dados. Isso faz com que o presente trabalho se alinhe a uma corrente crítica de militância que reconhece que a língua é um direito humano e por meio dela o acesso ao mundo social e à inclusão educacional são possíveis e necessários, respeitando-se, pois, as diferenças e as identidades e fomentando a inclusão nos diversos espaços, sobretudo daqueles mais vulneráveis.

Portanto, após a reunião dos dados coletados a partir de educadoras do CILG e de estudantes migrantes, o primeiro passo foi examiná-los e separá-los em grupos de categorias (PAIVA, 2019), ou seja, codificá-los. Essa codificação foi feita por meio de destaques de pequenos trechos ou de enunciados menores, excertos, RS e marcas identitárias que pudessem servir ao objetivo estabelecido.

Quanto às análises do instrumento narrativo, devemos levar em conta que pesquisar a narrativa, sobretudo quando o informante se trata de um educador ou de um estudante, é uma oportunidade de aprender um pouco sobre suas experiências de ensino e aprendizagem e, nesse caso, de inclusão e ou de exclusão de migrantes. Essa visão é fortemente corroborada por Clandinin e Connelly (1989, p. 6), que partem do seguinte questionamento: “[p]or que professores, estudantes ou outros fazem o que fazem? Por conta de sua experiência”.

Os referidos autores trazem para seu trabalho uma perspectiva investigativa baseada no pesquisador John Dewey de que estudar educação é estudar experiência. Assim, a educação, a experiência e a vida cotidiana estão intrinsecamente interligadas. Consequentemente, a narrativa, segundo asseveram Clandinin e Connelly (1989, p. 5), “em termos simples, é a descrição e a recontagem da estrutura narrativa de inúmeras experiências educacionais”. Porém, os autores chamam a atenção para o cuidado de a roupagem de “método” não descaracterizar o que traz de mais substancial por trás da nomenclatura, razão pela qual ela foi adotada neste trabalho apenas como “instrumento”.

A narrativa como método de pesquisa é, portanto, muito menos que uma questão de aplicação de técnica acadêmica para a compreensão dos fenômenos, e, acaba sendo mais uma maneira de adentrar os fenômenos e participar dos mesmos. Logo, quando nós retiramos a ‘roupagem’ que o caracteriza como método, a gente enxerga algo, que

é, em parte e parcialmente o fenômeno da experiência educacional (CLANDININ; CONNELLY, 1989, p. 3).

Não obstante, como instrumento, a narrativa, observa-se por meio das análises qualitativas que tais experiências podem se projetar para o presente e o futuro do participante, de forma reflexiva. Essa perspectiva de reflexão e aplicabilidade dialoga não apenas com a Linguística Aplicada, mas sobretudo com Dewey, segundo Clandinin e Connelly (1989, p. 8), o qual propõe os conceitos de *reflexão* (no sentido de olhar para o passado) e *deliberação* (no sentido de decisões futuras), guardando relação com o conceito de agenciamento explorado na seção teórica.

A partir dessas nuances, os autores delineiam uma forma de análise que se baseia no fenômeno das experiências educacionais. Essa postura pragmática guarda semelhança com o pensamento *deweyano*, à medida em que rompe com a filosofia tradicional e traz a reflexão para o cotidiano das práxis, visto que a capacidade de refletir e deliberar em seu cotidiano, é natural a todo ser humano, independente do seu status acadêmico, cultural, social ou econômico.

Sendo assim, ao analisarmos e contarmos e recontarmos a história de alguém ou de um grupo, isso constitui, segundo Clandinin e Connelly (1989), por extensão, um instrumento fundamental de crescimento pessoal e também social, sendo uma qualidade fundamental na educação.

O maior clamor para que se use a narrativa na pesquisa educacional é que os seres humanos são criaturas que contam histórias, os quais socialmente ou individualmente, vivem vidas contadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da maneira através da qual os seres humanos experienciam o mundo. Essa noção geral se traduz na visão de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais; professores e aprendizes são contadores de histórias e personagens em suas próprias histórias e na de terceiros (CLANDININ; CONNELLY, 1989, p. 2).

Conforme explicam os autores mencionados, a narrativa como instrumento se mostra apta a rememorar as experiências de ensino e aprendizagem, e conta com instrumentos assim como as demais modalidades de pesquisa, como notas e observação de campo, entrevistas, narrativas orais, escritas, visuais, relatos autobiográficos, cartas.

As análises das narrativas em contexto de deslocamento migratório sugeriram, portanto, categorias temáticas de eventos narrativos que se estabelecem a partir de consequências, conforme elucida De Fina (2020) decorrentes do movimento de deslocamento, de agenciamento ou posicionamento e do acolhimento. Segundo a autora, “o agenciamento está relacionando à




auto representação e é analisado em termos do grau de atividade e iniciativa que os narradores atribuem a si mesmos as características nos enredos (*story worlds*) pessoais contados” (p. 14).

Em outras palavras, trazendo esses conceitos para o presente trabalho, do ponto de vista dos estudantes e dos educadores, foi possível prever categorias temáticas em que as narrativas demonstrariam dificuldades linguísticas e culturais, superação, descontentamento, medos, confronto e atos de resistência às situações de hegemonia, ou resiliência, dentre outros aspectos contextuais intrinsecamente ligados ao deslocamento, os quais se refletem no processo de acolhimento e inclusão do estudante migrante internacional na rede pública.

Tudo isso reflete a riqueza de suas experiências para a análise de dados, o que Baynham e De Fina (2014, p. 42) categorizam como: a) temas de eventos inesperados ou ações complicadoras (eventos complicadores, imprevisíveis, geralmente problemáticos, incidentes); b) temas de resposta psicológica ou fisiológica (reações), por exemplo, mudança no pensamento de uma pessoa, tentativa, resposta física, e ou outra resposta psicológica ou fisiológica; c) temas de tentativa (resoluções), por exemplo, comportamento iniciado para atingir um objetivo e resolver um evento problemático inesperado.

Após situarmos a pesquisa quanto à abordagem, à modalidade, aos instrumentos e aos seus procedimentos de geração e tratamento dos dados com vistas a alcançar os objetivos da pesquisa, o Quadro 8 mostra um resumo do desenho deste estudo.

Quadro 8 - As dimensões da pesquisa

Delineamento metodológico	Geração e análise de dados	Fontes epistemológicas interdisciplinares	Natureza ontológica
<p>Abordagem: Pesquisa de natureza qualitativa com procedimentos de estudo de caso de cunho crítico.</p> 	<p>Instrumentos: Pesquisa bibliográfica e revisão de literatura 1º - Observação participante e notas de campo 2º - Questionário escrito 3º. Narrativa oral 4º - Entrevista semiestruturada 5º - Análise documental</p> <p>Tratamento do corpus: Análise temática reflexiva em categorias das formas de representações sociais e marcas identitárias para cada objetivo, triangulação, notas, interpretação, excertos, comentários, figuras.</p>	<p>Filiação Linguística Aplicada</p>  <p>Teoria geral das migrações; Teorias sobre a inclusão linguística do migrante e políticas linguísticas de acolhimento, PLAc; Teoria das Identidades na modernidade tardia em contextos migratórios e escolares; Teoria das Representações Sociais</p>	<p>Objeto de estudo RS e identidades na inclusão do migrante internacional na rede pública de educação do DF e reflexões sobre a política de acolhimento.</p>  <p>Participantes Estudantes migrantes internacionais e Educadores do acolhimento linguístico.</p>

Fonte: Adaptado de Bauer e Gaskell (2017)

5.7 Considerações éticas da pesquisa

Este projeto foi devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UnB, tendo sido emitido parecer pelo CEP (ANEXO E), em obediência à resolução 466, de 2012, sobre os procedimentos adotados. No entanto, foi solicitada por aquele órgão a reflexão quanto aos riscos que toda pesquisa com seres humanos pode oferecer, a qual foi feita na seção 4.6, sobre procedimentos de geração de dados de forma sensível e sigilosa. Considerei, principalmente, a possível vulnerabilidade emocional e física dos participantes no contexto da migração forçada e as dificuldades que ainda enfrentam em seu assentamento.

Primordialmente, compreendo ser necessária a observância desses cuidados éticos, tal como salienta Moita Lopes (2006), por estarmos lidando com seres humanos, portanto, há obrigatoriedade de se ter respeito para com os participantes e seu contexto, respeitando seu anonimato, confidencialidade e garantindo que estejam cientes de todos os procedimentos, instrumentos e riscos que envolvem a coleta de dados, bem como a importância de sua contribuição. Os participantes são estudantes e servidores da SEEDF, tendo sido feitos os devidos registros para a transparência de sua participação e emitidos os TCLE para os participantes estudantes e para as participantes educadoras (ANEXOS F e G).

Pesquisar o outro e a sua cultura demanda o exercício da alteridade, ou seja, despir-se de nossos conceitos e preconceitos, assumindo a nossa ignorância quanto a certos eventos que não compreendemos por não fazermos parte do contexto a ser pesquisado. Portanto, a escuta sensível e acolhedora se faz necessária, sobretudo quando conquistamos essa confiança, e essa postura de negociação de significados discursivos se dá, portanto, nessa seara de respeito e acolhimento, por um viés intersubjetivo, que não é apenas necessário, mas inevitável.

Nesse sentido, recorro à contribuição filosófica do pensamento bakhtiniano acerca da inerente relação de alteridade na construção de sentidos dos enunciados, com reflexo no construto das ciências sociais, de base textual, e na compreensão de seus fenômenos. Penso, pois, que o outro também é um texto a ser lido, em seu contexto, e sendo ele um texto vivo e discursivo, o pesquisador precisa se lembrar de que

[a] pessoa, no ato da compreensão, aborda a obra já com sua própria visão de mundo formada, a partir de seu próprio ponto de vista, a partir de sua posição. Tais posicionamentos determinam sua avaliação, até certo ponto, mas eles não permanecem os mesmos. [...] A pessoa, no entendimento, não deve rejeitar a possibilidade de modificar ou até mesmo abandonar os seus pontos de vista pré-concebidos e seus posicionamentos. No ato de compreender, um conflito

ocorre que resulta na mudança e enriquecimento mútuos (BAKHTIN, 1986, p. 142, tradução do autor).³⁷

Na abordagem da ética na pesquisa, a escolha baseou-se na exclusão de práticas e de procedimentos que pudessem causar sofrimento humano ou que fizessem mal a terceiros, conforme defende Paiva (2019). É necessário empregar procedimentos éticos no processo de pesquisa para proteger a confidencialidade e a segurança dos participantes, fatores que se tornam ainda mais relevantes em se tratando de estudantes em situação de refúgio e migração.

É importante que a instituição do contexto esteja devidamente informada sobre os objetivos da pesquisa, além de se garantir o anonimato dos participantes. É essencial, ainda, que seja oferecido um retorno sob forma de alguma devolutiva ou contribuição positiva para o contexto em que a pesquisa foi realizada.

Por essa razão, a pesquisa foi apresentada na escola pesquisada em uma busca de se estabelecer um diálogo sobre a importância deste estudo, sempre tratando os participantes com o máximo respeito e consideração pelo trabalho e esforços realizados em prol do acolhimento.

Tendo, portanto, abordado neste capítulo quinto o recorte metodológico desta tese, os instrumentos e procedimentos de geração de dados, a forma de análise, o contexto, seus participantes e os cuidados éticos que foram adotados, apresento o capítulo sexto com a análise dos dados gerados selecionados e as categorias que deles se depreenderam, à luz dos objetivos elencados.

³⁷ The person who understands approaches the work with his own already formed worldview, from his own point, from his own position. These positions determine his evaluation to a certain degree, but they themselves do not stay the same. [...] The person who understands must not reject the possibility of changing or even abandoning his already prepared viewpoints and positions. In the act of understanding, a struggle occurs that results in mutual change and enrichment. (BAKHTIN, 1986, p. 142)

6 ANÁLISE DOS DADOS

As opções feitas pelo sujeito não são simplesmente opções cognitivas, dentro do sistema mais imediato de contingências de sua ação pessoal, mas verdadeiros caminhos de sentido que influenciam a própria identidade de quem assume e que geram novos espaços sociais que supõem novas relações e novos sistemas de valores. Gonzáles Rey

6.1 Retomando os objetivos da pesquisa

No presente capítulo, serão discutidos os dados gerados em categorias temáticas visando os objetivos propostos para a presente pesquisa, a qual foi desenhada a partir de uma abordagem qualitativa, constituindo um estudo de caso de cunho crítico, com vistas a refletir sobre o acolhimento ao migrante internacional na escola, à luz das teorias das identidades e das RS.

Na busca por contextualizar o objeto desta investigação de natureza interdisciplinar, nos capítulos anteriores, foram apresentados, sequencialmente, uma visão geral sobre a migração e algumas teorias da Linguística Aplicada acerca das políticas linguísticas de acolhimento. Em seguida, foram abordados alguns estudos culturais sobre as identidades, estabelecendo-se uma relação com as RS, pois ambos os fenômenos diferenciam, classificam e posicionam o elemento humano por meio da linguagem, com atravessamentos ideológicos e assimetrias de poder, impactando agenciamentos e investimentos linguísticos.

Visando encontrar RS e marcas identitárias atribuídas aos migrantes internacionais nos documentos de políticas de acolhimento da SEEDF e em documentos da legislação vigente em esfera nacional e internacional, além da pesquisa documental em leis internacionais, nacionais e em documentos locais, foi utilizado o instrumento da observação participante em aulas remotas síncronas e também nos grupos de *WhatsApp*, aqui considerados uma extensão do contexto observado, com respectivas notas de campo. Após estabelecer a aproximação com os participantes, foram aplicados os instrumentos de geração de dados: questionário escrito digital, narrativas orais e as entrevistas semiestruturadas. Essas últimas foram usadas para maiores esclarecimentos e realizadas remotamente em respeito às medidas sanitárias de distanciamento social impostas pela situação pandêmica da Covid-19. O *corpus* de análise, constituído por meio desses instrumentos, foi analisado a partir dos objetivos desta pesquisa elencados no Quadro 9.

Quadro 9 - Retomando os objetivos da pesquisa

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Investigar representações sociais e marcas identitárias atribuídas aos migrantes internacionais nos documentos de políticas de acolhimento da SEEDF e em documentos da legislação vigente em esfera nacional e internacional; 2. Identificar representações acerca da migração e do acolhimento, bem como marcas identitárias de alunos migrantes inseridos no contexto de Educação Básica na SEEDF; 3. Investigar representações de educadores acerca dos migrantes internacionais e do acolhimento no contexto de Educação Básica na SEEDF; 4. Refletir sobre as políticas de acolhimento do migrante internacional, no contexto de Educação Básica na SEEDF. |
|---|

Fonte: Elaborado pelo autor

Para responder ao primeiro objetivo de pesquisa, foi realizada uma análise documental de forma hierárquica decrescente, apresentando RS dos marcos legislativos referentes ao macro contexto internacional, afinando-se para o contexto meso do cenário legislativo brasileiro. Partindo dos documentos mais amplos, elencados acima, para aqueles que possam exercer impacto direto no caso estudado, cheguei ao Currículo em Movimento da SEEDF, ao Projeto Político Pedagógico escolar e ao Projeto PLAc, cujos dados refletem RS do micro contexto, com possíveis reflexos nas identidades dos estudantes acolhidos pelo projeto *Bem-vindos ao Distrito Federal*, contexto de realização desta pesquisa.

Então, para a realização dos objetivos dois, três e quatro, foram selecionados os dados gerados por meio dos instrumentos aplicados aos estudantes e aos educadores (questionário escrito, narrativa oral e entrevista semiestruturada), os quais foram triangulados e dos quais emergiram as demais categorias temáticas, contendo algumas RS sobre os migrantes, dada a sua condição migratória e o papel de seu acolhimento, para a discussão da relevância dessas políticas linguísticas de acolhimento.

Portanto, retomando o objetivo número um, começarei pela análise documental, em que trago algumas RS e possíveis marcas identitárias atribuídas aos migrantes internacionais em três níveis contextuais: macro (internacional), meso (nacional) e micro (local), os quais parecem gerar uma cadeia de influências.

6.2 Documentos com RS sobre o migrante internacional e possíveis marcas identitárias

Cooper (1989) traz visão de política linguística que passa por uma formulação e implementação resultante de um processo de espiralado de normas e práticas, *de cima para baixo*, com início nos níveis mais altos das autoridades, descendo de forma mais ampla até o campo dos executores – diretores, coordenadores, professores –, que irão fomentá-la ou negligenciá-la. Não obstante, os dados gerados para este estudo de caso demonstraram que a política linguística, ao contrário, pode surgir também a partir da demanda da instituição,

baseada nas necessidades da comunidade escolar, visando a justiça social e a inclusão de minorias, de forma ascendente, mobilizando primeiro a escola e depois setores mais amplos da administração pública, com o respeito à cultura dos educandos, corroborando uma visão mais recente de Política Linguística Crítica com foco nos usuários, defendida por Tollefson (1991).

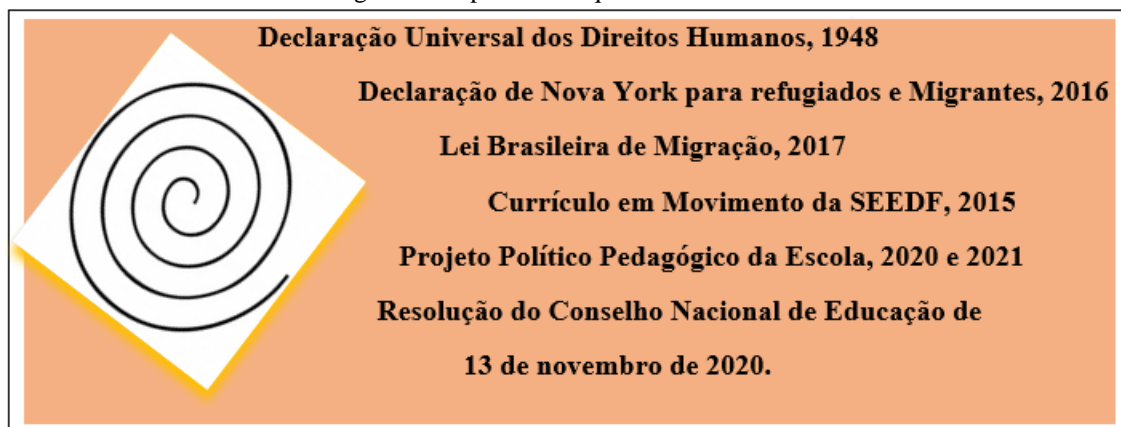
Em face disto, considerando as perspectivas teóricas apresentadas, proponho analisar, de forma espiralada e descendente, alguns desses documentos que acredito ter relação com essa temática humanitária do acolhimento ao migrante internacional, especialmente aqueles em vulnerabilidade, deslocados forçados ou refugiados, pois esses documentos trazem a visão do outro, a ideia de alteridade e posicionam os migrantes como pessoas de direitos. Acredito que o cadenciamento desses documentos possa desvelar marcas formadoras de identidades concernentes a esses indivíduos migrantes, assim como RS que podem impactar o contexto de seu acolhimento linguístico e educacional. Portanto, a análise documental apresentada a seguir contempla o primeiro objetivo deste trabalho, relacionado às RS dos migrantes em documentos de políticas de acolhimento na SEEDF do Distrito Federal e em documentos da legislação vigente em esfera internacional, nacional e local. Em face desse intuito, retomo a primeira pergunta de pesquisa:

1. *Que RS e marcas identitárias acerca do migrante internacional são evidenciadas nos documentos de políticas de acolhimento na SEEDF e em documentos da legislação vigente em esfera nacional e internacional?*

A fim de cumprir com esse objetivo, seguindo uma lógica hierárquica, do contexto maior para o menor, trago para esta análise a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH); a Declaração de Nova Iorque para refugiados e migrantes³⁸ (DNI) (ONU, 2016); a Lei Brasileira de Migração do Brasil (LBM); a Resolução nº 01 do CNE de 2020; o Currículo em Movimento desenvolvido pela SEEDF (DISTRITO FEDERAL, s. d.); o Projeto Político Pedagógico da escola (DISTRITO FEDERAL, 2019) e seu desdobramento com o projeto do PLAc *Bem-vindos ao Distrito Federal*. Esses documentos foram analisados no sentido de reconhecer o cadenciamento de RS possivelmente atribuídas aos migrantes, ao seu deslocamento migratório e à sua inclusão social. A Figura 3, abaixo, resume os documentos analisados:

³⁸Disponível em <https://relacoesexteriores.com.br/declaracao-nova-york-refugiados-migrante/>. Acesso em: 23 jan. 2020.

Figura 3 - Espiral hierárquica de documentos



Fonte: Elaborado pelo autor

Na Figura 3, apresento os documentos utilizados para as análises, de acordo com a esfera contextual, com uma imagem de uma espiral que simboliza influências que se entrecruzam. A espiral faz alusão à metáfora usada por Cooper (1989), representando, aqui, esse movimento de múltiplas RS que recaem sobre as políticas linguísticas. Essas várias camadas contextuais, inspiradas em Hanks (2008) são descendentes. Contudo, uma política linguística de cunho crítico pode e deve surgir a partir da comunidade escolar local e ascender aos níveis mais altos do governo, a partir das necessidades reais de seus usuários, como tem sido o caso do projeto *Bem-vindos ao Distrito Federal*, o qual ainda busca consolidação dentro da própria secretaria de educação local. Ele foi concebido pela escola por meio de parcerias e busca sua adoção permanente a partir da demanda da comunidade, como uma política linguística oficial, respeitando a cultura do migrante e a sua necessidade de acolhimento, sendo um projeto de natureza especial, ainda sem uma garantia de continuidade dentro do Distrito Federal. Logo, apresento as categorias de RS e possíveis marcas identitárias acerca do migrante, da migração e do acolhimento, para posterior reflexão sobre a política linguística de acolhimento a partir dos documentos analisados, o que justifica seu caráter humanitário e inclusivo, a partir da cultura e das necessidades do outro, corroborando Tollefson, 1991.

6.2.1 Categoria 1: O migrante é um ser vulnerável e beneficiário de direitos

Segundo informa a ACNUR (2020a), 85% dos refugiados vivem em países em desenvolvimento, o que, por muitas vezes, agrava as condições econômicas e sociais já difíceis enfrentadas por esses países. Ciente dessa demanda global, a DNI convoca a todos os

participantes à observância do acolhimento em diversos sentidos, inclusive na oportunidade da inclusão educacional, conforme a RS acerca dessas *políticas relevantes*.

Reafirmamos nosso compromisso de proteger os direitos humanos das crianças migrantes, dada a sua vulnerabilidade, particularmente crianças migrantes desacompanhadas, e para proporcionar acesso a serviços básicos de saúde, educação e psicossocial, garantindo que os melhores interesses da criança é uma consideração primária em todas as políticas relevantes (DNI, 2016, artigo 59).

Portanto, o excerto acima traz uma RS de *vulnerabilidade*, especialmente relativa a crianças e jovens, sobretudo os deslocados forçados e refugiados, os quais são representados como seres em situação de risco e essa marca identitária de vulnerabilidade demanda políticas prioritárias de acolhimento para que tenham acesso à saúde, à educação e à proteção psicossocial. Logo, ao analisar os objetivos da DNI de 2016, que reafirmam os preceitos humanitários da DUDH de 1948, direcionando esforços para a crise migratória, foi observada essa RS do refugiado como *pessoa de direitos*, atribuindo-lhe a marca identitária de cidadão, o qual pode ser inserido e participar ativamente da economia e da sociedade de acolhimento.

Essa representação do migrante internacional clama às sociedades contemporâneas para que protejam e acolham os migrantes, independentemente de seus *status*, os quais totalizam quase 25 milhões em todo o globo, segundo a ACNUR (2020a), além dos deslocados forçados, representados pela cifra de 80 milhões de pessoas, equivalendo a aproximadamente 1% de toda a humanidade. Nesse sentido, essas RS sobre esses indivíduos convergem para a legislação nacional e para os documentos locais de acolhimento da escola em construção, como o currículo, indiretamente, e o PPP com o projeto do PLAc, pois todos esses documentos, estão alinhados com a DUDH nessa escala descendente do macro ao micro contexto e podem ser usados para a consolidação de boas práticas de acolhimento da política linguística.

Assim sendo, apresento alguns trechos dos documentos mencionados que retratam a RS de que estamos falando, no sentido do seu compartilhamento social e de construção de identidades, partindo das esferas maiores (internacional, nacional) e impactando os contextos menores, tornando *o novo familiar* como explica Moscovici (2016). Em outras palavras, esses valores humanitários são propagados por meio de RS que podem perpassar a política linguística, por meio dos documentos locais de acolhimento, cujos desdobramentos podem influenciar a formação de *identidades* dentro da escola, especialmente do estudante migrante.

A DNI, em seu parágrafo 13, proclama que

[t]odos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Todo mundo tem o direito ao reconhecimento, em todos os lugares, como pessoa perante a lei. Nós lembramos que as nossas obrigações sob o direito internacional é proibir a discriminação de qualquer tipo, baseada na raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou em outra, nacional ou social, origem, propriedade, nascimento ou outro status. No entanto, em muitas partes do mundo, estamos testemunhando, com grande preocupação, cada vez mais xenofobia e respostas racistas aos refugiados e migrantes (ONU, 2016, p. 3).

O excerto traz uma RS sobre a importância de a legislação fomentar meios para o desenvolvimento dos migrantes e refugiados, denunciando as formas de *violências* que ocorrem em vários contextos em que esses indivíduos são excluídos, perseguidos, explorados ou até mesmo assassinados. Logo, fazendo um paralelo entre as identidades atribuídas aos migrantes na DNI, bem como nos demais documentos trazidos para a presente análise, é possível perceber a confluência da legislação para o reconhecimento social da dignidade e da cidadania da pessoa migrante ou refugiada, à medida em que a marca identitária atribuída a esse grupo de pessoas tem relação direta com a preservação de seu direito à vida, ao respeito, à segurança. Essa representação é igualmente reforçada pelo artigo 6 da DUDH, o qual explica que “que todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei” (ONU, 1948, p. 1). Essa RS pressupõe uma marca identitária de cidadania e dignidade, mediante os desafios listados na categoria abaixo.

6.2.2 Categoria 2: Os migrantes precisam de proteção contra as várias formas de violências

Discriminar pode ser também um ato de violência. De igual forma, a DNI, em seu parágrafo 14, incute uma RS que condena “veementemente atos e manifestações de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância contra refugiados e migrantes, e os estereótipos muitas vezes aplicados a eles, incluindo com base na religião ou crença” (ONU, 2016, p. 3). Além disso, a DNI reforça, em seu artigo 39:

[c]omprometemo-nos a combater a xenofobia, o racismo e a discriminação em nossas sociedades contra refugiados e migrantes. Tomaremos medidas para aperfeiçoar sua integração e inclusão, conforme apropriado, e com especial referência ao acesso à educação, saúde, justiça e treinamento linguístico. Nós reconhecemos que estas medidas reduzirão os riscos de marginalização e radicalização. Políticas nacionais relativas à integração e inclusão serão desenvolvidas, conforme apropriado, em conjunção com organizações relevantes da sociedade civil, incluindo a fé baseada organizações, o setor privado, organizações patronais e trabalhadores e outros interessados (ONU, 2016, p. 8).

Tal representação de garantias de direitos pressupõe a criação de políticas em todos os estados nacionais que combatam todo tipo de discriminação, racismo, xenofobia com a participação da sociedade civil e demais seguimentos, delegando essa tarefa a todas as sociedades que adotem uma postura humanitária. A RS de inclusão reconhece o perigo da marginalização e traz marcas identitárias que o tornam um cidadão usufrutuário de direitos.

Nesse sentido, apresento o marco legal mais antigo e universal sobre a temática da proteção da pessoa humana dentre os documentos selecionados. Proclamada pela Assembleia Geral da ONU, em 10 de dezembro de 1948, a DUDH explicita, entre várias prerrogativas de direitos e deveres de todas as pessoas, que cada indivíduo e cada órgão da sociedade esforce-se para combater a violência e a barbárie, “por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o caráter universal e efetivo de seus princípios” (ONU, 1948, parágrafo oitavo). A RS aqui propagada convoca o empenho social em prol do *respeito e da dignidade à pessoa humana* do ponto de vista pessoal e institucional, incondicionalmente, o que se estende aos migrantes.

Já em seu texto introdutório, a DUDH prevê que todo ser humano, como membro da sociedade, tenha direito “à segurança social, à realização pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade” (ONU, 1948, p.1). Logo, esta RS deixa clara a necessidade de se expandir a proteção socioeconômica e cultural a toda pessoa, o que demanda, portanto, acolhimento, o que reafirma o respeito aos traços identitários, por meio do respeito à individualidade. Portanto, a DUDH reconhece a necessidade do respeito à diferença e à diversidade humana.

Em observância à DUDH, o seu artigo 27 traz a RS de que “todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios” (ONU, 1948, p.7). Compreendo, assim, que a orientação a todos os organismos internacionais, países e instituições será pautada no pleno desenvolvimento humano e no fortalecimento do respeito pelos direitos e pelas liberdades fundamentais e de suas identidades. Incluir significa não apenas tolerar, mas sobretudo respeitar a diferença e a diversidade, conforme discutido no quarto capítulo teórico, a partir das vozes de Silva (2014) e Woodward (2014). Esses autores convergem para a RS da DUDH, que postula que “[a] instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da

manutenção da paz” (ONU, 1948, p. 6). A DUDH explicita o respeito à pluralidade cultural, ou seja, impõe o dever de considerar as identidades de toda a pessoa humana, o que se estende aos migrantes. Logo, pensar em inclusão significa pensar nas identidades e nas diferenças, segundo essas RS.

Outro documento que apresento, direcionado aos refugiados, para verificar RS com impactos no acolhimento e possíveis marcas formadoras de identidades é a Declaração de Nova Iorque (DNI), criada em 2016 (ONU, 2016), com a adesão de 193 países membros da ONU. O documento mostrou-se necessário dado o agravamento do fluxo migratório forçado, tornando necessário viabilizar recursos aos países que abrirem as portas ao acolhimento para minimizar a exclusão e as crises humanitárias. A DNI direciona-se aos seus Estados signatários, por meio de RS bem específicas, convocando estados e sociedade civil a promover ações em prol desses migrantes considerando a crise migratória e seus flagelos humanitários. Isto posto, todos nós podemos fazer algo pelo acolhimento enquanto sociedade, dada à crise humanitária gerada pelo contínuo fenômeno migratório.

Nesse sentido de distribuir responsabilidades, alguns trabalhos (CHOMSKY, 2007; BAYNHAM, 2014) corroboram esse cenário conflituoso e desumano previsto nesses documentos, devido ao sofrimento ocasionado pelo descolamento físico e psicológico dos migrantes forçados e de refugiados (estes últimos em situação jurídica de maior amparo). Segundo explicam Baynham e De Fina (2014), prevalece, muito frequentemente, nas narrativas, o enfrentamento de uma retórica racista e de cunho nacionalista nos países impactados pela migração, muitas vezes reforçada pela mídia, em defesa das identidades nacionais e da segurança das fronteiras, perpetuando a xenofobia e a exclusão, ideia igualmente defendida por Chomsky (2007). Infelizmente, essa crise decorrente da migração forçada está longe de um fim, o que demanda um esforço socialmente compartilhado, conforme pode-se observar na categoria a seguir.

6.2.3 Categoria 3: O migrante é um ser capaz e pode se desenvolver com a ajuda de todos

Essa RS traz a informação sobre a responsabilidade de acolhimento a ser promovido por todos os países, tendo em vista a circunstância migratória contra as violências e privações sofridas, reafirmada no artigo 84 da DNI, promovendo a agência desses indivíduos.

Vamos trabalhar para fortalecer a resiliência dos países de acolhimento e comunidades, auxiliando-os, por exemplo, com os esquemas de criação de emprego e geração de renda. A este respeito, nós reconhecer o potencial dos jovens e vai trabalhar

para criar as condições para crescimento, emprego e educação que lhes permitirá ser os condutores de desenvolvimento (ONU, 2016, p. 15).

Essa RS de *potencial dos jovens* traz marcas identitárias de protagonismo, *desenvolvimento e independência para que sejam condutores do desenvolvimento*. Assim sendo, no que se refere à esfera nacional, a ser abordada em seguida na categoria 2, apresento de antemão a Lei Brasileira de Migração, de 2017³⁹ (LBM), a qual detalha, conforme explica Guerra (2019), questões de ordem burocrática e jurídica, referentes a diversos *status* conferidos pela legislação, como o de refugiado, o de migrante, o de apátrida, prevendo a sua entrada, permanência, e até mesmo expulsão, concessão de vistos de naturezas diversas, questões do emigrante nacional, bem como a sua naturalização, sua liberdade de trabalho, de pesquisa acadêmica, de participação na vida política, obtenção de documentos junto aos órgãos competentes, entre outros. Todavia, esse documento em nível nacional não explicitava, ainda, a questão das políticas educacionais de inclusão, no sentido da mobilização institucional para o acolhimento, não dialogando, plenamente, portanto, com a DNI, a qual postula:

[a] escala e a natureza do deslocamento de refugiados hoje nos obriga a agir em um forma abrangente e previsível em movimentos de refugiados em grande escala [...] deve envolver uma abordagem multi setorial entre os interessados, incluindo autoridades nacionais e locais, organizações internacionais, instituições financeiras internacionais, organizações regionais, nação coordenação regional, e mecanismos de parceria, parceiros da sociedade civil, incluindo organizações baseadas na fé, na academia, no setor privado, na mídia e nos próprios refugiados (ONU, 2016, p. 12, grifos do autor).

A RS acima, acerca da necessidade de ações conjuntas entre vários organismos, conforme a parte grifada na citação, distribui a responsabilidade a todas as pessoas, órgãos, entidades e governos no sentido de reunir esforços para a ação de acolher. Logo, apresento a DNI em seu artigo 82, o qual solicita aos países signatários “prestar assistência, na medida do possível, através de suporte nacional apropriado e prestadores de serviços locais, como o poder público para a saúde, educação, serviços sociais e proteção à criança” (ONU, 2016, p. 82).

Apoiaremos a educação infantil para crianças refugiadas. Nós também vamos promover o ensino superior, a formação de habilidades e a educação profissional. Em conflito e situações de crise, o ensino superior serve como um poderoso motor para a mudança, abrigos e protege um grupo crítico de jovens homens e mulheres, mantendo suas esperanças para o futuro, fomenta inclusão e não discriminação e age como um catalisador para a recuperação e reconstrução de países pós-conflito (ONU, 2016, p. 15, grifos meus).

³⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 26 jan. 2022.

Essa RS traz a ideia de que esses migrantes podem *estudar, qualificar-se tecnicamente e se desenvolver profissionalmente*, atribuindo-lhes marcas identitárias de *catalisadores do desenvolvimento para a reconstrução de seus países de origem*. Essas RS de cidadãos de direitos, portanto, geram algumas marcas identitárias aos migrantes de agenciamento, pertencimento e investimento em suas identidades, pois criam condições legislativas e institucionais para que as políticas de acolhimento sejam implementadas e, conseqüentemente, construam novas identidades, pois a construção de identidades pressupõe o respeito ao passado, o agir no presente com a esperança na construção de futuro (NORTON, 2015), justificando, portanto, a necessidade da inclusão educacional e do usufruto de direitos para a dignidade. Tomando por base o primeiro documento analisado neste trabalho, cito a DUDH, em seu artigo 25:

Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis e direito à segurança em caso de desemprego, doença invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle (ONU, 1948, p. 1).

Portanto, considerando os documentos analisados e as RS com possíveis marcas identitárias de pertencimento, protagonismo, agenciamento, investimento e catalisadores de desenvolvimento a serem atribuídas/fomentadas junto aos migrantes internacionais, compreendo que essas marcas identitárias só poderão ser de fato construídas por meio da política linguística de acolhimento, no sentido de facilitar os investimentos linguísticos e os agenciamentos (NORTON, 2015) desses estudantes em prol de sua inclusão social.

A meu ver, essas RS e as marcas identitárias atribuídas ou “a serem fomentadas” na política linguística de acolhimento irão também constituir, de forma cadenciada, o cerne dos documentos nacionais e locais. Nesse sentido, esses documentos deveriam ser estudados, divulgados e respeitados, pois podem oferecer não apenas uma visão histórica e cronológica do processo do acolhimento nas esferas internacional, nacional e distrital, mas sobretudo, fornecem RS que podem servir de insumo inicial para a criação da política linguística e para o preparo do espaço escolar para a sua implementação, juntamente com as discussões teóricas e práticas produzidas a partir dessas reflexões.

Desse modo, as RS que impactam a construção de identidades de acolhimento, respeito e proteção à vida, inclusão econômica, social, cultural e educacional aos migrantes, sobretudo os mais vulneráveis, emergem nesses documentos internacionais para toda a sociedade, e têm

sido frutos de discussões, resultado do trabalho coletivo de teóricos, legisladores, juristas e executores de políticas que compreendem a necessidade de combatermos a barbárie e a desumanização de todos os indivíduos que não se encaixam nos padrões normativos de uma época ou de uma sociedade.

Continuando a descida da espiral de confluências, apresento aspectos da legislação brasileira, a qual vem crescendo marcos importantes acerca da inclusão social da pessoa migrante. Embora não tenha havido o detalhamento sobre a adoção de políticas linguísticas na LBM, especificamente, a inclusão escolar de migrantes e refugiados já era uma prerrogativa constitucional da Carta Magna de 1988, bem como interesse do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, conforme explica o manual da Secretaria de Educação do estado de São Paulo. No entanto, na esfera federal, parecia haver um vácuo no que se refere ao incentivo de políticas linguísticas e educacionais especificamente, que possam operacionalizar o assunto, sobretudo no que se refere às crianças em fase de educação básica, até o surgimento da recente resolução do CNE de 2020⁴⁰, a partir da qual trago a próxima categoria de análise.

6.2.4 Categoria 4: O migrante precisa ser acolhido de forma intercultural

A resolução do CNE de 2020, respaldada por outros dispositivos da legislação brasileira anteriores, traz muitos avanços. Solicita que as escolas implementem o PLAc por meio de uma abordagem intercultural, facilitem o ingresso imediato e sem burocracias de migrantes, refugiados e apátridas, a despeito da possível ausência dos seus documentos escolares (histórico escolar, boletins e transferências, etc.), e que façam as suas avaliações de classificação do ano escolar e acompanhamento na língua materna do estudante, além do reconhecimento de saberes e de competências aos adultos, por meio do Enceja, bem como prevê o combate ao *bullying* e à xenofobia e ações de formação de professores.

Tudo isso deve se dar por meio de práticas de:

I - Não discriminação; II - prevenção ao bullying, racismo e xenofobia; III - não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns; IV - capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros; V - prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros; e VI - oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa (CNE, 2020).

⁴⁰Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembro-de-2020-288317152>. Acesso em: 30 jan. 2022.

A resolução reconhece, portanto, a vulnerabilidade desses migrantes, embora não apresente diretrizes mais específicas quanto à formação dos educadores de acolhimento e quanto aos processos tradutórios das avaliações sistemáticas, que parecem ter ficado a cargo das escolas. As RS de combate ao *bullying* e à xenofobia e de ‘capacitação’ de professores trazem marcas identitárias de valorização da cultura do migrante, de modo que a língua de acolhimento passa a exercer papel na reconstrução e no fortalecimento das identidades. Nesse sentido, o primeiro passo parece ter sido dado em prol das políticas linguísticas baseadas na interculturalidade. A necessidade de uma educação intercultural no ensino e aprendizagem do português de acolhimento deve promover a interação entre as culturas, cujas maneiras de ensinar e aprender sejam permeadas pelo respeito à cultura do outro, com respeito à diversidade e às identidades (AGUIAR, 2010).

Nesse sentido, espera-se, a partir dos documentos discutidos, que os educadores possam adotar práticas pedagógicas que possibilitem a aprendizagem cotidiana, por meio de negociações pacíficas dos conflitos e diferenças, consolidando os direitos humanos por meio de projetos educativos para a inclusão e para a diversidade e visando a construção da alteridade e da competência intercultural (BYRAM, 1997)

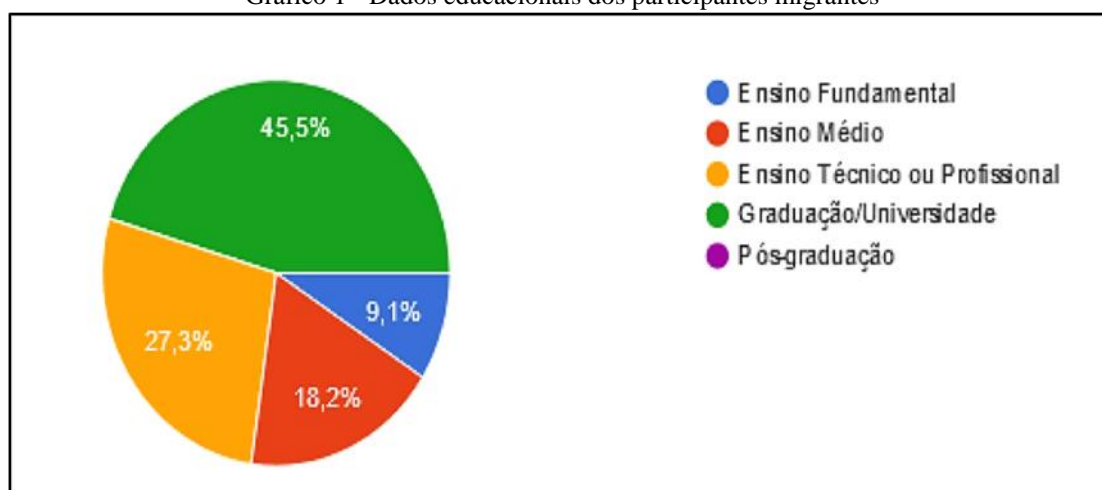
Contudo, a LBM de 2017, que se sobrepôs ao antigo Estatuto do Estrangeiro de 1980, em termos de garantias de inclusão também não apresentou detalhamento sobre a implementação e a operacionalização de políticas educacionais e linguísticas, mas trouxe alguns avanços na questão que envolve o reconhecimento e validação de diplomas dos refugiados, dificuldade identificada pela pesquisa bibliográfica, conforme o parágrafo quarto: “§ 4º O reconhecimento de certificados e diplomas, os requisitos para a obtenção da condição de residente e o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis deverão ser facilitados, considerada a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados” (BRASIL, 2017, p. 2).

Dessa forma, o migrante é representado como um indivíduo portador de possíveis habilidades e possível formação acadêmica/técnica e profissional, cujas marcas identitárias de agenciamento precisam ser reconhecidas e aproveitadas pelo Brasil, necessitando do acolhimento linguístico para facilitar a validação de suas competências, dada a sua vulnerabilidade. A RS acerca dessas habilidades a serem valoradas apresenta impacto nas identidades dos participantes no contexto estudado, considerando que alguns participantes querem validar seus diplomas e dar continuidade aos seus estudos por meio do Enem e do Enceja, segundo dados da entrevista e do questionário a serem discutidos posteriormente.

A privação da língua pode constituir uma grande barreira para as demais áreas da vida do migrante internacional. Alguns dados que emergiram do questionário corroboram as RS elencadas, demonstrando que, de fato, a privação da língua como capital simbólico e cultural (BOURDIEU, 1986) pode gerar várias formas de violência e exclusão aos migrantes internacionais, prejudicando a sua agência humana, demonstrando a relevância da criação da política linguística como meio de *affordance*.

Dados biográficos levantados nesta pesquisa por meio do questionário apontam diferenças entre os migrantes em seu grau educacional, embora cerca de 70% dos participantes tenham chegado ao Brasil com certo preparo profissional ou acadêmico, conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Dados educacionais dos participantes migrantes



Fonte: Elaborado pelo autor

Esses dados gerados pelo questionário aplicado aos participantes migrantes internacionais corroboram a pesquisa da ACNUR de 2019, sobre o perfil socioeconômico do refugiado no Brasil, apontando que esses migrantes chegam ao Brasil com formação técnica e educacional, mas encontram dificuldades de emprego e de inclusão social, conforme discutido na pesquisa bibliográfica, nos trabalhos de Contiguiba e Contiguiba (2014), Grosso (2010), Amado (2013), São Bernardo (2016), Diniz e Neves (2018) e Silva e Junior Costa (2020).

A Resolução nº 01 de 13 novembro de 2020 do CNE que versa sobre o tema da inclusão da criança e do adolescente migrante, refugiado, apátrida ou solicitante de refúgio na escola, sobretudo devido ao atual fluxo migratório de crianças venezuelanas desde o início da crise política naquele país, reafirma a importância de a escola brasileira receber esses estudantes. É importante, ainda, que a escola brasileira resgarde o seu direito de matrícula sem burocracia, segundo a faixa etária e nível de conhecimento, sem discriminação de nacionalidade ou condição migratória.

No entanto, essa resolução, apesar de trazer RS sociais muito propícias sobre o acolhimento, (sobre a urgência da PL, o sentimento de alteridade, inclusão e respeito à cultura do migrante) não detalhou certos aspectos operacionais e parece ter outorgado para as escolas a tarefa de realizar a avaliação de seriação no ato da matrícula, as avaliações de acompanhamento, e as avaliações disciplinares na língua nativa do estudante. Esses apontamentos são bastante necessários, porém, talvez não sejam cumpridos, considerando-se certas fragilidades da escola pública brasileira, sobretudo em lugares da federação com pouco acesso a tradutores, as escolas do campo, por exemplo, o que exige ações estaduais e parcerias por meio das Secretarias de Educação e das Coordenações e Superintendências regionais de ensino. A resolução explicita a demanda pelas formas de avaliação, conforme excerto:

O processo de avaliação/classificação deverá ser feito na língua materna do estudante, cabendo aos sistemas de ensino garantir esse atendimento. [...]. Os procedimentos para avaliação inicial do grau de desenvolvimento do estudante e classificação em nível e ano escolar devem ocorrer no momento da demanda da matrícula. [...]. As avaliações de equivalência e classificação devem considerar a trajetória do estudante, sua língua e cultura, e favorecer o seu acolhimento (BRASIL, 2020, n. p.).

A resolução apresenta, dessa forma, muitos avanços, especialmente ao valorizar a interculturalidade, mas, ao delegar o processo de operacionalização desta inclusão para o âmbito da escola, corre-se o risco da perpetuação da política assimilacionista, ainda em vigor nas escolas brasileiras, a qual apenas *integra* o migrante no espaço físico da escola e transporta a responsabilidade pedagógica para os educadores sem, todavia, apresentar ferramentas, recursos de capacitação de profissionais, soluções tradutórias e tecnológicas para a real inclusão social do migrante na escola. Conforme explicam Carmozini e Moraes (2022) “[e]m outras palavras, parece ser mais uma tentativa de outorgar o debate para a microesfera da escola, retirando do Estado a sua responsabilidade como agente público de implementação de políticas sociais para esse segmento” (p. 15).

Os dados acima trazem RS obtidas nos documentos analisados na esfera nacional. Essas RS corroboram aquelas RS encontradas na esfera internacional, quanto às fragilidades enfrentadas por esse segmento estudantil ao conferir-lhes a necessidade de receberem medidas de proteção, como o combate à xenofobia, ao *bullying* e ao racismo, por exemplo, e trazem marcas identitárias de protagonismo, agência humana emancipação. Essas RS em nível nacional, portanto, atribuem também marcas identitárias que reconhecem, novamente, a situação de *vulnerabilidade* do migrante internacional, mas também promovem o respeito à sua cultura, propondo mecanismos pedagógicos de avaliação e adequação para que a escola não

potencialize, ainda mais, os processos de discriminação pelos quais os migrantes já passam. Nesse sentido, essas RS reconhecem haver a necessidade de fomentar essas marcas identitárias de interculturalidade e de pertencimento, bem como ações que visam a desburocratização da inclusão do migrante, as quais podem ser encorajadas nas instituições escolares. Embora ainda haja uma necessidade de maior operacionalização da política linguística de acolhimento, essas RS podem mediar a adoção de boas práticas pedagógicas, administrativas e curriculares que consolidem a política linguística de acolhimento dentro da escola, por meio de uma construção descendente que pode afetar as identidades dos estudantes acolhidos, em última instância, com reflexos nos documentos da esfera local do micro contexto.

Dito isto, apresento a seguir os dados gerados a partir dos documentos locais: o Currículo em Movimento da SEEDF e o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, que contempla o projeto *Bem-vindos ao Distrito Federal*, os quais se entrelaçam ao estabelecer parâmetros transversais com RS de inclusão e de respeito à diversidade, gerando a próxima categoria de análise.

6.2.5 Categoria 5: A diversidade humana torna a escola e o mundo melhores

A inclusão social do migrante internacional, especificamente, ainda precisa ser integrada ao currículo da SEEDF em suas próximas edições com detalhamentos, considerando-se que essa é uma demanda recente e que vem tomando força nos últimos anos e para a qual tenho notícias de haver algumas ações em andamento. Apesar dessa ausência nominal, podemos observar algumas RS do Currículo em Movimento da SEEDF de 2015 que reforçam a ideia de inclusão, diversidade, respeito às diferenças, em seu caderno de pressupostos teóricos. Essas RS conferem à escola do Distrito Federal um caráter humanitário de respeito à diversidade e à diferença no processo de inclusão, refletindo, portanto, o conteúdo dos documentos nacionais e internacionais que compõem a espiral de RS acerca do acolhimento em situações de vulnerabilidades. Essa inclusão, preconizada no Distrito Federal, nasce do respeito às narrativas silenciadas, igualmente lembradas por Baynham e De Fina (2014), visto que para esses autores essas narrativas trazem marcas de exclusão e de posicionamentos sociais de identidades muitas vezes apagadas. Portanto, a prática de sua inclusão deve integrar o currículo, por meio de conteúdos que reflitam temas de relevância social e que historicamente vinham sendo deixados de lado na prática educacional, conforme também pondera o Currículo em Movimento.

Outrossim, os pressupostos teóricos defendidos pela SEEDF dialogam com documentos mencionados anteriormente neste trabalho e trazem RS que corroboram o arcabouço teórico utilizado acerca das identidades e das diferenças, conforme excerto abaixo, sobretudo por meio da observância dos eixos transversais, os quais se baseiam na “Educação para a Diversidade, Cidadania, na Educação em e para os Direitos Humanos e na Educação para a Sustentabilidade” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 37), buscando o reconhecimento das minorias, fomentando o processo de acolhimento dessas identidades.

Acerca da inclusão, a SEEDF visa, portanto,

- [r]econhecer a existência da exclusão no ambiente escolar;
- Buscar permanentemente a reflexão a respeito dessa exclusão;
- Repudiar toda e qualquer atitude preconceituosa e discriminatória;
- Considerar, trabalhar e valorizar a diversidade presente no ambiente escolar, pelo viés da inclusão dessas parcelas alijadas do processo;
- Pensar, criar e executar estratégias pedagógicas com base numa visão crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história social, política, cultural e econômica brasileira. (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 43).

Conforme trecho acima, embora o documento não se refira expressamente ao migrante quando aborda as particularidades da inclusão, uma leitura cuidadosa de seus pressupostos teóricos permite-nos elencar ideias que se aplicam ao migrante internacional, pois ele se inclui nesses segmentos de pessoas cujas identidades são circunscritas por RS que os definem como *excluídos historicamente, silenciados, discriminados e vitimados pelo preconceito*. Não obstante, a política linguística para seu acolhimento precisa ser abordada, para que o migrante não seja invisibilizado dentro da SEEDF, a fim de se cumprir as prerrogativas de seu próprio currículo.

Em resumo, quando nós, educadores, trazemos essas reflexões à luz dos estudos da Linguística Aplicada, de acordo com Baynham e De Fina (2014), compreendo haver uma grande urgência no sentido de nos responsabilizarmos por esses processos de compreensão do fenômeno da exclusão dos migrantes e refugiados do *lado de dentro*, com uma perspectiva de *visão êmica* (MAINARDES E MARCONDES, 2011), considerando suas falas e narrativas para que, segundo os autores, possamos ouvir as histórias silenciadas em seus processos de deslocamento, migração e assentamento e como eles trazem esses elementos para escola. Em outras palavras, reconhecer mais essa diversidade é a condição para a prática da inclusão, conforme explica o Currículo em Movimento, para que seja possível mapear e acolher essas identidades. Logo, torna-se necessário perceber essas RS acerca da diversidade na escola, a qual atribui marcas identitárias de respeito ao diferente:

[...] a variedade humana, social, física e ambiental presente na sociedade. Assim, ela apresenta-se como um conjunto multifacetado e complexo de significações. Etimologicamente, o termo diversidade significa diferença, dessemelhança, heterogeneidade, desigualdade. A diversidade está relacionada, a um só tempo, à diferença de padrões, saberes e culturas hierarquizadas e à desigualdade econômica. Esse atributo nos leva a alguns grupos excluídos que, historicamente, têm vivenciado a desigualdade em virtude de suas diferenças dos padrões preestabelecidos: mulheres, pessoas com deficiências, negros, povos indígenas, população LGBT, quilombolas, pessoas do campo e pobres, entre outros (DISTRITO FEDERAL, s. d., p. 40, grifo meu).

De igual forma, compreendo que as RS grifadas, que associam a diversidade aos processos de *exclusão econômica* e de *privação de capital simbólico* e referem-se também ao reconhecimento e ao combate das narrativas hegemônicas que se repetem no domínio coletivo, pois tais narrativas marginalizam, apagam ou distorcem historicamente a contribuição e a existência da própria diversidade. A diversidade, por sua vez, é composta por grupos minoritários, os quais estão sujeitos aos mecanismos da linguagem de posicionamento social (BAKHTIN, 1986) com possíveis efeitos de cunho identitário. Tais grupos enfrentam a exclusão social e a exploração, por meio da naturalização das violências simbólicas, conceito de Bourdieu (1990). O conceito foi usado para aludir aos processos de opressão presentes na comunicação, na divulgação do conhecimento e na incorporação habitual da cultura. Por essa razão, a SEEDF vem compartilhando essas RS pautadas nos eixos transversais em seu currículo, o que se ecoou na prática contextual, ou seja, conforme consta no Projeto Político Pedagógico da escola estudada.

[...] Desta forma, o CILG também contempla em seu currículo específico os eixos transversais, quais sejam educação para a diversidade, cidadania e educação em e para os direitos humanos e educação para a sustentabilidade. Imbuídos do desejo de um mundo melhor para os alunos, seus familiares e, conseqüentemente, para a comunidade mundial [...] (DISTRITO FEDERAL, 2019, n.p.).

Essa RS acerca de *um mundo melhor para toda a comunidade mundial* requer que pensemos sobre as RS excludentes no âmbito da linguagem, perpetuadas, por vezes, pela omissão do Estado e pela ausência de leis que operacionalizem a inclusão, o que solidifica as relações de poder e de inequidade, no processo da manutenção do estado-nação idealizado, segundo Bhabha (1990), coeso e unificado, espelhando um projeto de construção nacionalista que ignora as desigualdades. Cientes da necessidade de condições igualitárias a todos os seres humanos, o acolhimento ao migrante internacional se externa no PPP da escola, entre seus educadores, criando saberes e práticas pedagógicas inclusivas e interculturais que configurem uma política linguística de acolhimento. Para essa finalidade, é necessário realizar a formação

de professores de língua de acolhimento, a fim de trabalhar essa demanda escolar e direcionar a inclusão do migrante internacional, evitando o processo de exclusão linguística e social já discutido em Andrade (2010), Barbosa e Leurquin (2018), Diniz e Neves (2018), Amado (2019) e Costa e Silva (2020).

[...] [O]s gestores, servidores e professores do CILG procuram trabalhar com dedicação, respeito e ética o CILG desempenha com primazia sua mais importante função social: o respeito e aceitação do outro como parte integrante de um mundo onde todos temos os mesmos direitos independentemente de raça, etnia, língua ou crença. Todos esses aspectos são trabalhados por meio de aulas, palestras, atividades culturais, reuniões entre pais e professores, encontros festivos e workshops desenvolvidos ao longo dos semestres letivos (DISTRITO FEDERAL, 2019, n.p., grifos meus).

Esses dados, portanto, trazem a RS acerca *do respeito e da aceitação do outro*, esse outro *que tem também os mesmos direitos* - sejam eles migrantes, com deficiências, de povos originários, ciganos, ou com qualquer outra especificidade que demande um olhar diferenciado. Ao abraçarem a RS de inclusão, os educadores reconhecem a necessidade de uma educação crítica que pense nos direitos de todos, a despeito das desigualdades institucionalizadas nas falas que reproduzem valores de supremacia de certos grupos dominantes que apagam essas assimetrias.⁴¹ Nesse sentido, incluir a todos significa pensar nas diferenças e refletir sobre formas de inclusão, o que nos leva a olhar com cautela certas RS que ignoram as identidades, carregadas de teor uniformizador, as quais apagam diferenças identitárias, sob o pretexto de que *somos todos brasileiros*, por exemplo como proferido há certo tempo atrás, pelo então ministro da educação bolsonarista Abraham Weintraub, em reunião interministerial, que não reconhece a diversidade e a diferença. Tal ideia de uniformidade desconsidera a existência de todos aqueles que fogem dos padrões normativos seja pela sua cor, sua orientação sexual, origem cultural ou condição especial, negando a existência da diversidade humana e a importância das trocas que promovem o bem comum.

A construção de uma identidade de pertencimento patriótico é desejável, mas a uniformização de identidades dentro da escola pode criar um pertencimento identitário ilusório, que apaga as desigualdades, inclusive, de oportunidades econômicas. Esse apagamento se constrói por meio do enaltecimento de símbolos patrióticos, heróis nacionais

41 Representações sociais que apagam as identidades são, infelizmente, frequentemente proferidas, a exemplo do episódio em que um ex-ministro da educação criticou o uso do termo *povos indígenas e ciganos* e alegou que *somos todos brasileiros*, negando a diversidade. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/05/22/weintraub-odeio-o-termo-povos-indigenas-quer-quer-nao-quer-sai-de-re.htm>. Acesso em: 04 fev. 2022.

e um passado histórico nacional forjadamente planejado para a homogeneização da cultura, conforme Anderson (2006). Penso que as RS de inclusão e de respeito à diversidade devem ser encorajadas entre os educadores com base nos documentos normativos disponíveis, pois sem reconhecer a existência da diversidade humana não pode haver inclusão.

Uma educação intercultural pode mediar essa inclusão. Diante disso, é possível visualizar o encadeamento de RS que se retem na esfera local, em documentos como o PPP e projeto de ensino de PLAc *Bem-vindos ao Distrito Federal*. Esses documentos do contexto *micro* conseguem operacionalizar de forma mais próxima do migrante a consolidação da política linguística de acolhimento, uma vez que foram construídos segundo a necessidade da comunidade escolar, com a participação de todos, a partir do diagnóstico com as demandas locais e com valores que dialogam com documentos maiores, como a DUDH e a DNI.

O projeto objetiva o acolhimento da comunidade migrante internacional que se encontram nas regiões administrativas do DF, facilitando a participação na sociedade, no acesso à língua e bens culturais. Também, orientar gestores e professores de escolas com estrangeiros sobre possibilidades de inclusão por propostas pedagógicas, valorizando a cultura internacional. [...] . Neste contexto, a CRE Guará se depara com o desafio de acolhimento, materializada na demanda de escolas que solicitam orientações e de estrangeiros que solicitam aulas de língua portuguesa (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 21).

Nesse movimento hierárquico de ideias espiraladas que perpassam o âmbito internacional, nacional e local, é possível reconhecer a existência de um alinhamento histórico e ideológico de RS que refletem as ideias humanitárias de respeito à diversidade, com a possibilidade de se construir identidades por meio de práticas pedagógicas munidas de intencionalidade de inclusão, reconhecendo as diferenças e as necessidades individuais. Esses documentos do micro contexto, que promovem o acolhimento e foram contextualmente criados, resultaram no projeto *Bem-vindos ao Distrito Federal*, o qual atende atualmente, em 2022, cerca de 100 migrantes e refugiados, segundo informa a escola.

O Projeto Político Pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2019) da escola pesquisada, em sua versão atualizada, negociado entre os professores, traz RS de acolhimento, encorajando a construção de identidades de agenciamento pedagógico com o objetivo de *acolher, auxiliar, conscientizar, sensibilizar, orientar, desenvolver, fornecer, formar*.

Auxiliar necessidades comunicativas emergenciais das/os aprendentes (Ensino de Línguas sob a perspectiva da Língua de Acolhimento); Desenvolver práticas e/ ou materiais com ênfase no ensino comunicativo por meio da língua em uso (Abordagem Comunicativa / Competência Comunicativa Intercultural); Desenvolver ações para conscientizar/sensibilizar as/os aprendentes sobre aspectos culturais brasileiros; Formar professores com habilidades para práticas e elaboração de materiais para este

público alvo; Orientar ações de conscientização à comunidade escolar sobre aspectos culturais dos estrangeiros e de práticas pedagógicas e/ou de acessibilidade por meio de formação continuada com a comunidade dos estrangeiros; Fornecer dados à SEEDF que permitam pesquisas para elaboração de políticas públicas educacionais que favoreçam a inserção dos imigrantes à educação e ao mundo do trabalho (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 20).

Outrossim, os documentos locais espelham o cadenciamento de RS das esferas maiores acerca da condição migratória e da necessidade humanitária de acolhimento, e isso pode impactar as identidades dos migrantes por meio da política linguística a ser adotada no contexto da SEEDF e da escola, onde, de fato, vem sendo consolidado e construído o fenômeno do acolhimento, como uma nova prática, cujos saberes poderão ser compartilhados e fomentados em outros contextos educacionais.

Assim, respondendo à primeira pergunta de pesquisa que trata das RS e das marcas identitárias em documentos sobre a migração e o acolhimento, a meu ver, todas essas RS sociais citadas – vulnerabilidade, violências e posicionamentos, inclusão, interculturalidade, um mundo melhor –, expressas naqueles documentos, podem atribuem marcas de identidade aos migrantes reconhecendo a importância da valorização do diferente, da alteridade, das trocas culturais. Porém, conferem aos mesmos o reconhecimento de sua fragilidade, conclamando os entes estatais, bem como toda a sociedade, a atuarem em prol da sua inclusão, por meio de ações que perpassam o terreno ideológico para mudança social, afetando suas identidades de investimento e agenciando protagonismo para o seu desenvolvimento.

Para Duff (2012, p. 414), a agência é a “habilidade das pessoas de fazer escolhas, tomar o controle, se autorregular, e, portanto, perseguirem seus objetivos por meio da condução individual, potencialmente, para a transformação pessoal ou social”. Logo, penso que a política linguística de acolhimento se justifica por constituir uma *affordance*, cujo conceito ecológico impulsiona os indivíduos a agirem em prol de seu desenvolvimento. Para Vianini (2016), interpretar tais estímulos e agir sobre eles guarda relação com as restrições do meio. Logo, essas questões que podem influenciar positiva ou negativamente o agenciamento e autonomia dos estudantes na aprendizagem de línguas, o acesso ou a inexistência de recursos, caracterizam, em minha visão, a *affordance* necessária a ser ofertada por meio da política linguística de acolhimento aos migrantes. Nesse sentido, reconheço haver uma forte relação entre o conceito de *affordance* proposto pelas autoras acima com a política linguística de acolhimento, reconhecendo o seu papel como condição básica, quase orgânica, para a inclusão e desenvolvimento dos migrantes internacionais no seu processo de sobrevivência, mediante as dificuldades impostas pela migração.

Nesse sentido, dadas as categorias analisadas a partir dos documentos selecionados nos três níveis contextuais, com vistas a cumprir com o primeiro objetivo da tese, a próxima seção traz as categorias geradas a partir dos dados das vozes dos participantes, estudantes e educadores, sequencialmente.

6.3 A voz dos participantes acolhidos

Nesta seção, retomo o objetivo de número 2, com dados sobre as RS e marcas identitárias acerca da migração e do acolhimento nas falas dos alunos migrantes inseridos no contexto da Educação Básica da SEEDF, considerando o estudo de caso proposto e a possibilidade da geração de resultados que possam ser aplicados a outros contextos.

Antes de trazer os dados, cabe explicar que a ordem seguida para a aplicação dos instrumentos – observação participante, questionários escritos eletrônicos, entrevista semiestruturada e a narrativa ao final – possibilitou uma entrada em campo gradativa durante a sua geração, à medida em que os participantes estudantes se sentiam mais confortáveis com a minha presença como pesquisador. Assim sendo, eles foram, aos poucos, compreendendo o que se esperava da pesquisa, de forma que pareciam bem confortáveis ao final de quatro meses da observação participante.

Porém, o trabalho de motivação para participação na pesquisa exigiu esforço da minha parte e o suporte da professora de PLAc. Cabe ressaltar que a professora do acolhimento portou-se com uma verdadeira *gatekeeper* como explica Saunders (2006)⁴², no sentido de possibilitar a inserção do pesquisador no *ethos* como pesquisador aceito, fornecendo acesso aos participantes, naturalizando a minha presença forasteira entre os migrantes, realizando essa ponte por meio de negociações, construindo um ambiente confortável para a pesquisa junto aos demais participantes do grupo, falando-lhes sobre o trabalho, incentivando-os, em diversas ocasiões, a aderirem à pesquisa como voluntários.

Portanto, elenco os dados para análise das categorias seguintes de números 6 e 7, a partir dos instrumentos mencionados, visando responder a segunda pergunta de pesquisa:

2 - *Quais são as RS e as marcas identitárias acerca da migração e do acolhimento de alunos migrantes inseridos em contextos de Educação Básica na SEEDF?*

Considerando os dados gerados para a finalidade de responder essa segunda pergunta, apresento, a seguir, as duas categorias que emergiram de RS, com excertos não editados, em

⁴² Disponível em: <https://www.qualityresearchinternational.com/socialresearch/gatekeeper.htm>. Acesso em: 15 dez. 2021.

que se destacam, na categoria 6, algumas RS e marcas identitárias sobre a migração e certas consequências contraproducentes para a vida do migrante (situações de hostilidade, dificuldades, posicionamentos sociais) e a segunda categoria de número 7, em que apresento excertos com RS e marcas identitárias acerca do acolhimento e do papel da política linguística em suas vidas, as quais reforçam a relevância do acolhimento linguístico.

6.3.1 Categoria 6: O migrante enfrenta violências simbólicas e posicionamentos sociais

As RS podem, muitas vezes, reproduzir ideias que oprimem as identidades no universo social, tal como os mecanismos coercitivos inerentes ao conceito de *fato social* desenvolvido pela sociologia. De acordo com Durkheim (1982, p. 59): “[é] um fato social toda a maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coação exterior”. Tal coação pode se apresentar sob a forma de leis, moralidade, crenças, costumes e tendências. Assim sendo, nesta seção, serão apresentados dados, gerados pelos diversos instrumentos, que reproduzem esse fenômeno no contexto da migração e do acolhimento desses indivíduos. Essa categoria, explora alguns revezes enfrentados pelos participantes.

Trazendo dados da observação participante, presenciei em certa ocasião, uma estudante refugiada que iria dar início a uma apresentação sobre o *Ramadan*, em uma aula em que todos os alunos mulçumanos deveriam falar sobre o tema para compartilhar sua cultura com os demais colegas, a pedido da professora. Subitamente, uma outra aluna, de outro país igualmente mulçumano, interrompeu sua fala e a corrigiu bruscamente, exercendo-lhe uma tentativa de posicionamento social (de gênero ou de confissão religiosa), dizendo-lhe que *ela não poderia falar sobre o Ramadan, pois as questões religiosas deveriam ser pregadas pelos homens, ou estes deveriam se pronunciar primeiro na apresentação*.

Foi um momento de conflito e tudo aconteceu muito rápido. De todo modo, as duas estudantes discutiram brevemente e, ao que parece, a aluna que iniciou a apresentação já protagonizava uma nova identidade em construção e explicou que *aqui, no Brasil as coisas eram diferentes*, e ela não estava pregando a religião e nem *falando textos do Alcorão*, estava apenas abordando a cultura da celebração do Ramadan e que *aqui as mulheres poderiam falar antes dos homens e sobre a religião*. Portanto, o uso do elemento linguístico dêitico *aqui* configura um pertencimento identitário que parece ter empoderado a participante a exercer a sua nova identidade intercultural, sua libertação de uma condição de opressão religiosa à mulher, em detrimento do implícito advérbio de lugar *lá*, onde as regras ainda parecem ser duras e os posicionamentos sociais são exercidos, por vezes, contra as liberdades das mulheres em

assumir papéis de liderança confessional. A outra colega não parecia concordar, pela sua forma de desaprovação e seus gestos com a cabeça. Ela ainda parecia estar presa no referencial dêitico do *lá*, com suas regras e suas marcas de identidade de sua origem.

O atravessamento presenciado se caracteriza, a meu ver, como uma tentativa de posicionamento social, devido a sua natureza discursiva e ideológica, embora as participantes sejam de países diferentes. As RS podem imprimir marcas de posicionamento social (BAKHTIN, 1986), expressas em falas que delimitam o campo de atuação social dos direitos e deveres do outro, posicionando pessoas em relação a certos aspectos morais, étnico-raciais, econômicos, de gênero, de religião, dividindo a percepção do campo social entre “eles” e o “nós”, (HARRE *et al.*, 2009), gerando, portanto, impactos nas identidades.

Logo, ao que tudo indica, aquele mal-estar revelava os atravessamentos ideológicos e uma possível crise, uma reconstrução identitária, ou seja, as rupturas de Hall (2005) e reflexividade de Giddens (2002) expressas nas escolhas lexicais *do aqui e do lá*, por parte da primeira estudante, que defendeu em uma RS o seu direito de falar primeiro, antes dos estudantes do sexo masculino e sobre a sua cultura religiosa, ao passo que a segunda aluna ainda tentava persuadi-la de que isso era contra os preceitos do islã vigente em seu país de origem. Por outro lado, a segunda aluna que reprovava a primeira parecia guardar ainda traços muito fortes de sua própria cultura, revelando o caráter transnacional das identidades, em que indivíduos mantem fortes laços culturais com os dois países ao mesmo tempo, corroborando De Fina (2020). Esses dados sugerem que as RS presentes nessas falas podem imprimir marcas identitárias, considerando que os atravessamentos ideológicos das RS operam tal como aqueles presentes no conceito de discurso, como sendo uma construção social, cujos significados são negociados entre os participantes em circunstâncias sócio-históricas, posicionados em relações de poder, conforme as ideias de Foucault (2012) e de Chouliaraki e Fairclough (1999).

A interação observada, a qual esclareci posteriormente com a professora e com a própria participante que se defendeu por haver sido *posicionada*, durante as entrevistas individuais, quanto ao seu gênero e seu papel diante da religião, remete-nos a Hall (2005) e a Rajagopalan (2016). Esses autores ponderam sobre as diferentes possibilidades de transformação das identidades, por meio de processos de renegociação, de realinhamento, devido ao intenso contato entre os povos e entre as culturas no contexto da globalização. Aparentemente, a cultura brasileira, o *aqui*, já parecia exercer certo impacto nas identidades dessa estudante e esses realinhamentos se acentuam no processo de deslocamento geográfico, acarretando o deslocamento psicológico, conforme demonstram os estudos de De Fina (2020). Todavia, não é possível aferir se ambas as participantes já não apresentavam perspectivas distintas quanto

aos papéis sociais da mulher em relação ao contexto religioso, pois apesar de serem ambas mulçumanas, vieram de países diferentes. No entanto, segundo Durkheim, apud Woodward 2014, os mecanismos que regem a vida social são estruturados por meio de tensões entre o sagrado e o profano, cujos rituais religiosos demarcam o sentimento de pertencimento coletivo e também as diferenças e os processos de exclusão, o que pode ter influenciado o posicionamento na interação observada.

O termo bakhtiniano *posicionamento social* estabelece certa semelhança com o conceito de *violência simbólica*, conceito explorado por Bourdieu (1990) tomado por empréstimo nesta análise para se referir a uma forma de dominação invisível que subjuga o outro por meio da comunicação e da propagação do conhecimento, podendo, em muitos casos, contar com a cumplicidade do outro. Refere-se ao impacto que as vozes discursivas que atravessam as RS exercem sobre os indivíduos, delimitando, portanto, posicionamentos sociais e identitários.

Conforme explicam Dailey-O’Cain e Liebscher (2014, p. 63), “devido ao deslocamento espacial, os migrantes são confrontados com categorias e rótulos atribuídos por várias pessoas, baseados em conceitos já presentes na sociedade, que correspondem ou não à forma como se veem”⁴³ No exemplo apresentado, sobre a discussão entre as alunas, o posicionamento parece ter sido de gênero e religioso, pois uma das estudantes tentou, grosso modo, *colocar a outra em seu devido lugar*, segundo o que caberia a uma mulher mulçumana.

Esses dados demonstram as diferenças culturais presentes em um contexto de acolhimento. A esse respeito, Silva (2014) pondera a necessidade de se adotar uma estratégia pedagógica e curricular que considere a relação entre a identidade e a diferença, sobretudo, levando os estudantes a questionarem como tais diferenças são produzidas e qual o papel das instituições na sua fixação, sobretudo a escola – “Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida” (SILVA, 2014, p.100). Tal postura, segundo este autor, pressupõe não apenas a mera aceitação da diversidade de forma acrítica e passiva, pois demanda uma pedagogia, por vezes, perturbadora, subversiva e transgressora com o intuito de demonstrar aos estudantes, por meio de um olhar intercultural, a existência da diferença e da multiplicidade como condições do elemento humano. Isto, portanto, caracteriza o convite para a aceitação e inclusão do outro, o diferente, o outro migrante, o outro de outros países, tal como ele é em sua plenitude, com um olhar do relativismo cultural,

⁴³ Do original: “Owing to their displacement of location, migrants are confronted with ascriptions of categories and labels by various people based on concepts already present in society, which may or may not correspond to the ways migrants see themselves” (p. 63).

desenvolvendo a sua alteridade para facilitar a sua própria adaptação, bem como aos estudantes nacionais a fim de se combater a exclusão e a xenofobia.

Uma outra situação que apresento nessa categoria de dificuldades enfrentadas na condição migratória, a seguir, retirada da narrativa, expressa uma circunstância de violência médica vivida por uma estudante venezuelana em Brasília-DF, atrelada a um fator de xenofobia que se deu em uma clínica particular durante a realização de uma endoscopia.

[1] Eu precisei pagar por uma clínica particular para fazer uma endoscopia, os hospitais públicos estavam muito cheios por causa da pandemia... Quando me deitei para receber a sedação, a enfermeira me falou 'você tem um sotaque diferente', eu disse, sim, eu não sou brasileira, sou venezuelana. Então a enfermeira falou ' *QUE LASTIMA* você ser venezuelana, lamento em saber', e prosseguiu: 'o venezuelano é um POVO PREGUICOSO, NÃO QUEREM TRABALHAR, QUEREM TUDO DE GRAÇA, eu vejo lá na minha igreja, a gente tem que ajudar', e, eu então respondi pra ela 'não sei de que tipo de venezuelano você está falando, porque...'. Imediatamente, ELA INSERIU O APARELHO COM ANESTESIA e me fez calar a boca! ... Bem quando eu ia responder pra ela, ela colocou, aplicou a anestesia e eu fiquei *dormida*, ... o médico perto era muito jovem e viu tudo mas ficou calado, sem saber o que fazer. Quando terminei o exame ... me trataram muito bem, mas eu percebi que estavam com vergonha da situação, o meu marido falou p mim que isso era situação muito ruim, e ficou como violência médica (Pinhita, 38, venezuelana, tradutora, advogada de formação em seu país, em narrativa).

Os dados denotam a tentativa do silenciamento da identidade de Pinhita por meio de uma *violência simbólica*, experimentada pela participante, revelando a xenofobia quase que em forma de violência física – a violência médica. Infelizmente, a pandemia tornou ainda mais difícil a vida do migrante internacional no Brasil devido a falta de hospitais. Ao final da narrativa, a participante disse ter conseguido um pedido de desculpas da funcionária via telefone e do dono do hospital, o qual a telefonou, após uma denúncia no serviço de atendimento da clínica e reclamações na Internet. Segundo foi possível verificar, ela já estava munida de informações sobre a possibilidade de denunciar à polícia. Como pesquisador em campo, senti-me na responsabilidade de oferecer informações úteis aos participantes de pesquisa vítimas desses tipos de situação, para que possam fazer suas denúncias junto aos órgãos competentes e entidades, e obter proteção legal se houver a violação dos direitos humanos. A participante em questão já havia sido orientada nesse sentido, pois o fato havia se dado meses antes da sua entrevista.

Outrossim, esse tratamento explícito enfrentado por essa migrante latina vai ao encontro da discussão acerca do tratamento dispensado ao migrante latino e negro, em detrimento daqueles de fenótipo europeu, vindos do eixo norte/rico por parte dos nacionais, conforme explica São Bernardo (2016). Essa situação requer um aprofundamento no caráter decolonial

da política linguística de acolhimento, com um posicionamento crítico ao eurocentrismo cultural e ao estabelecimento e consciência de direitos, considerando-se que migrantes negros, por exemplo, enfrentam também o posicionamento social racial como fator de interseccionalidade, corroborando a “brutalidade racista e classista” descrita por Darcy Ribeiro (1995, p. 120).

Em narrativa, o participante Dalker, de Bangladesh, de cor parda e de baixa estatura, na ocasião de seis anos atrás e ainda com muitas dificuldades com a língua portuguesa, disse-me que seu alvará de funcionamento para sua loja de importados, em uma cidade satélite, demorou muito além do tempo esperado, naquela ocasião, em que seu português ainda não era fluente. Nas ocasiões em que procurou a administração pública para verificar a celeridade do processo, foi questionado quanto à sua origem, nacionalidade e se realmente tinha capital para seu empreendimento, tendo se sentido discriminado pelos servidores públicos do setor de alvarás daquela Região Administrativa. O participante disse ter ido várias vezes ao setor de liberação de alvarás para apresentar seus documentos e foi questionado se realmente teria dinheiro para o empreendimento comercial todas as vezes que se dirigiu ao órgão

Portanto, a reprodução cultural de um *discurso hegemônico*, discriminatório, nessas representações de posicionamento social, atribuem marcas identitárias que deflagram as relações de poder, de dominação e de submissão, permitindo que certas questões sejam tratadas como senso comum, tomando-se por base as teorias *gramscianas* utilizadas por Baynham e De Fina (2014)⁴⁴. Essa dominação de certo grupo sobre outro (s) passa a ser dada como natural, segundo Baynham e De Fina (2014). Porém, nem sempre essas representações são explícitas, mas, por vezes, emergem das narrativas dos migrantes, ao narrarem suas experiências com o outro, o posicionamento sofrido por meio de uma alteração do tom de voz, de uma linguagem corporal de um nacional que lhe expressa sinais de reprovação, a expressão facial que não disfarça o desprezo e a xenofobia, de forma que suas narrativas são um canal por onde deixam emergir suas experiências de posicionamento social sofrido no Brasil, como foi o caso de Dalker em sua narrativa.

Na mesma direção, apresento, aqui, outro dado de narrativa que se passou com uma participante egípcia e sua filha pequena, a qual já está em processo de escolarização no Brasil. Elas estavam em um *shopping center* do Distrito Federal, quando a mãe tentava limpá-la em

⁴⁴ Conforme explicam Martins e Marteleto (2019, p. 9) acerca do pensamento de Gramsci sobre a hegemonia, ela determina a orientação cultural, “a direção, a dominação e a manutenção do poder exercido pelas classes dominantes através da combinação da força e, da persuasão, da elaboração do consenso ativo para fixação de significados sociais, crenças e variadas formas de construções simbólicas, os quais, dialeticamente, também determinam a dinâmica da infraestrutura econômica”.

uma cabine do banheiro bastante brava com a pequena filha brasileira. A garota chorava diante da impaciência da mãe, pois a menina vivia se sujando, quando foram interpeladas por uma segurança do estabelecimento, possivelmente uma brigadista que escutou o choro da garota enquanto a mãe egípcia lhe chamava a atenção em árabe e a garota chorava alto ‘fazendo birra’.

[2] A minha filha tava sujando a roupa dela, de xixi mesmo, ai mijando roupa, ai tem uma moça, no shopping mesmo, ai uma moça bateu forte na porta, ... ‘ABRE A PORTA’, QUERO ESSA MENINA, eu falei, ‘que menina você precisa, como assim, não vou te dar minha filha’, ela ligou com polícia, ligou com bombeiro, a menina tava chorando alto, eu tava limpando ela, ensinando, MAS EU NÃO BATEU NELA!, ela tava fazendo coisa errada, sujando a roupa,... e a moça falando mentira, que eu bateu nela, eles fizeram exame na corpo da minha filha, não tinha nenhum machucado, então, não é mentira, e eles me deixou eu quarenta minutos no banheiro trancada, e chamaram a polícia federal, fiquei tipo, uma hora, ninguém sai e nem entra, minha filha ficou passando muito mal, e falou ‘DESCULPA MAE!’’, eu sempre falo com minha filha muito alto, eu falei ‘eu não bateu em minha filha’, eu não estava batendo, eu tava limpando ela e, a polícia chegou, o bombeiro, eles achavam que eu não era a mãe, a mulher não acredita em mim porque eu sou estrangeira, o bombeiro disse que tinha que fazer tudo certo, minha filha chora muito alto, eu tava limpando, eu tinha medo, eu fiquei medo depois disso, ... eu fiquei medo de sair,... [a participante abaixou a cabeça em sinal de tristeza] se eu fizer alguma errado, a mulher que não acreditava, não tinha nenhuma coisa, ... só choro muito alto (Nouri, 30 anos, egípcia, vendedora de comida árabe em aplicativo, em narrativa).

Portanto, ao que parece, mesmo diante da apresentação dos documentos, a funcionária e os demais funcionários (brigadista/segurança) parecem não ter acreditado que a migrante fosse a mãe da menina. A criança já falava português sem sotaque, segundo a mãe, ao passo que a migrante adulta, até então, não tinha o capital linguístico para se expressar com competência e se defender contra essa forma de opressão que enfrentava, enquanto chamava a atenção da menina em árabe, pois mal falava português. Pelo fato de ser migrante e não conseguir se expressar, muito nervosa, a mãe foi tomada por alguém cometendo algum crime contra a sua filha. Somente depois de uma longa verificação, a estudante egípcia foi liberada com sua filha brasileira para irem embora. Logo, opinião acerca desse episódio demonstra que ela se sentiu como se fosse uma criminosa, uma mentirosa e a situação traumática a deixou com medo de sair e de fazer algo errado. Portanto, faltou-lhe o capital linguístico para sua defesa. Em resumo, esses dados apresentam RS com possíveis impactos às identidades, configurando, portanto, marcas identitárias de violências simbólicas e de posicionamentos sociais, conforme o Quadro 10.

Quadro 10 - RS dos estudantes: marcas identitárias de posicionamentos sociais e de violências simbólicas

RS de posicionamentos sociais e de violências simbólicas	Marcas identitárias nos migrantes
As mulheres não podem pregar ou falar sobre o Ramadan. Não podem falar antes dos homens.	Marcas de posicionamento social religioso e de gênero sofrido por outra migrante da mesma religião, apesar de nacionalidades diferentes.
Mas <i>aqui</i> é diferente.	Marcas de possível reconstrução identitária pelo elemento dêitico “aqui”, o que diferencia a percepção de vida, em contraste com o “lá”.
Os venezuelanos são preguiçosos.	Marca de violência verbal e de xenofobia que pode afetar a autoestima, o entrosamento e pertencimento.
Os migrantes sofrem violências simbólicas, médicas, etc.	Marca de xenofobia e sentimento de medo e inadequação. Marcas de violência médica, privação dos direitos e da dignidade.
O migrante não é confiável.	Marcas de xenofobia e criminalização da situação migratória, construção do medo e da exclusão cultural e da vida social.
O migrante está sempre fazendo coisas erradas.	Marcas de xenofobia e criminalização da situação migratória, construção do medo e da exclusão cultural e da vida social.

Fonte: Elaborado pelo autor

Em síntese, esses dados discutidos na presente seção revelam os impactos que algumas RS, (permeadas por marcas identitárias de relações de poder, dominação social, posicionamentos e atravessamentos ideológicos) possuem nas identidades dos participantes E, conforme explica Fairclough (2001), considerando que as relações sociais são mediadas pela linguagem, portanto são permeadas por seus vários sistemas de conhecimentos e crenças, em dialogismo com as engrenagens que definem os papéis sociais dos indivíduos, o que requer dos mesmos a contestação dos mecanismos ideológicos de dominação frente às injustiças. Para Fairclough (2001), essa resistência toma por base a observância dos atravessamentos ideológicos embutidos nos discursos, nas falas, e, conseqüentemente nas RS, as quais estruturam as práticas sociais por meio de seus contornos psicossociais, delimitando suas materialidades e reforçando seus processos de exclusão, de ordem econômica, cultural, laboral e social, entre outras.

Nesse sentido, é de se esperar que a política linguística de acolhimento possa minimizar tais assimetrias, razão pela qual apresento a próxima categoria, com dados a partir dos relatos sobre o impacto humanitário do acolhimento na vida desses participantes migrantes internacionais, visando complementar o objetivo número dois desta tese sobre identificar RS e marcas identitárias acerca da migração e do acolhimento nas falas dos alunos migrantes.

6.3.2 Categoria 7: O migrante necessita de uma política linguística flexível de acolhimento

O ato de acolher pertence ao campo semântico do gesto de dar abrigo, asilar, acomodar, recolher, aceitar, ouvir, atender, conforme ponderam Barbosa e São Bernardo (2017). Isso significa oferecer hospitalidade, segurança ou maneira afetuosa de dar as boas-vindas, inclusão

e apoio em determinada circunstância de dificuldades. Essas ideias são representadas como experiências vivenciadas nas RS que emergiram nas falas de alguns participantes, sobretudo os estudantes, cujas identidades vão sendo impactadas, refletindo novos agenciamentos para seus sonhos, projetos, idealizações e formas de pertencimento, apesar do desalento acarretado pela sua condição migratória, conforme os seguintes excertos:

[3] Essa primeira entrada com a língua, esse primeiro apoio, do Brasil, dos professores brasileiros, FOI GRANDE!, porque é a bondade que tem a pessoa de ajudar, para que a outra pessoa consiga entender e ter a inclusão no país. Esses cursos têm muito pra enriquecer, inclusão, receptores para essa gente que vem chegando ao país, para mim foi um abrir de olhos (Pinhita, 38, venezuelana, tradutora, advogada, em entrevista).

[4] O CILG foi meu primeiro curso de português ... mas eu já estava tentando aprender nas ruas, nos mercados. O curso é muito comunicativo e isso com certeza ajuda muito mais. Eu adoro as aulas da professora Fabíola, é uma professora que é muito pedagógica ... quando você toca a vida das pessoas ... é diferente (Pedro, 26, venezuelano, professor de inglês, em entrevista).

A RS acerca da *bondade* e da competência da educadora de acolhimento, bem como o enriquecimento do curso de PLAc para as suas vidas, sugere uma marca identitária de que os estudantes se sentem incluídos por meio da política linguística, aqui representada como uma marca identitária de *abrir de olhos*, um despertar, considerando que os migrantes dependem do idioma para realizar todas as suas atividades de inclusão social no país, como trabalhar e estudar. A participante Pinhita ressalta na RS acima o fato de o acolhimento ser *comunicativo*. Nesse sentido, uma das condições atreladas à condição migratória é o silenciamento social inicial, não apenas pela dificuldade linguística, mas também pelas barreiras culturais e por causa da rejeição ao migrante, como este ser indesejável na nova sociedade, cujas dificuldades são bem colocadas por Bourdieu, em nota de prefácio em Sayad (1988, p. 11), o migrante se sente esse ser que não é nem cidadão, nem estrangeiro, ocupando um lugar bastardo, no meio da fronteira entre o ser e não ser social, que desperta o embaraço, sente-se deslocado e inoportuno.

Portanto, ao ser reinserido no mundo social da linguagem em curso, o migrante se aventura em sua reconstrução identitária na busca por pertencimento. Isso minimiza o impacto da condição migratória como *fato social*, o qual segundo Durkheim, impõe-lhe situações de opressão e contingenciamento de suas próprias identidades por ter que aprender uma outra língua, um outro espaço geográfico, social e cultural. Os dados, portanto, corroboram Norton (1997) à medida que ao aprenderem o novo idioma, eles estão imersos em um processo de organização e busca de sentidos para se relacionar com o mundo social, reconstruindo suas identidades.

Em outras palavras, sem o domínio da língua, esses migrantes parecem compreender que não conseguem usufruir de seus direitos plenamente. Seus agenciamentos na busca de melhores condições de vida dependem da inclusão por meio de uma política linguística de acolhimento que caracteriza um meio, uma *affordance* para essa finalidade, sobretudo direcionado a esse público, dados os fatores complicadores imbricados no processo da migração.

[5] Nunca vi na minha vida assim ... você estudando de graça... Eu falo agora sem medo de errar, gosto de ser corrigido. Estou fazendo o Enem ...tenho o sonho de estudar engenharia de construção! [o participante abriu um largo sorriso] (Hendart, 24, paquistanês, abatedor de aves, em entrevista).

O participante Hendart expressa surpresa ao falar sobre a gratuidade do PLAc. Ele explicou, em entrevista, que estudar no Paquistão é muito caro, e agora, com o aprendizado do português, ele vislumbra a possibilidade de estudar engenharia no Brasil. Em sua narrativa, ele disse que teve medo de sofrer discriminação e de ser associado a um *homem bomba* por conta de suas roupas e de sua barba, o que não aconteceu. Disse também que já fez muitos amigos no Brasil quando começou a falar português e não se importa de ser corrigido pelos colegas, inclusive pedia-lhes que o fizessem. Essa RS atribui uma marca identitária de *segurança e de entrosamento* em oposição ao possível *silenciamento e isolamento* acarretados pela experiência migratória. Portanto, o desejo pelo título acadêmico, bem como a redução de bloqueios mentais, tal como explica Krashen (1982) com a hipótese do filtro afetivo, visivelmente baixo para este migrante, parecem exercer impacto positivo na aquisição da língua. Conseqüentemente, essas RS denotam sinais de inclusão social e pertencimento por meio do PLAc, à medida em que o migrante se sente inserido e percebemos o impacto em suas identidades, pois agora ele se sente confortável para falar a língua portuguesa, interagir com os nacionais e fazer investimentos futuros por intermédio do PLAc. Nesse sentido, Norton (2000) pondera que, à medida em que o estudante avança nos letramentos necessários para poder se incluir cada vez mais aos espaços sociais da escola, ele passa a demonstrar seu investimento linguístico e identitário, os quais perpassam pelo seu pertencimento e entrosamento social. As RS sociais presentes nas falas de Hendart, então, sugerem essa marca de pertencimento identitário e de inclusão. Outro estudante, de Bangladesh, Dalker, expressou o mesmo sentimento em relação aos seus agenciamentos identitários e investimentos linguísticos, decorrentes da aprendizagem do português, demonstrando mais pertencimento e segurança para expandir seus empreendimentos, à medida em que se sentiu socialmente incluído.

[6] Gostei muito da gramática, de falar corretamente e aprender sobre a cultura, os lugares pra visitar, a música brasileira (Dalker, 29, comerciante, bangladês, em questionário eletrônico, grifos meus).

[7] Quando cheguei aqui foi muito difícil sem falar a língua. Depois aprendi português e busquei a minha esposa. A minha filha é brasileira e nasceu prematura, com 1kilo e 300 gramas. A esposa quase morreu. [Pausa, ficou emocionado]. Agora, já vou abrir a segunda loja, já tenho amigos evangélicos, vou na igreja deles, mas sou mulçumano. Quero ficar aqui mesmo, já tenho uma loja grande, com CINCO funcionários! [mostrou-se orgulhoso de sua conquista] (Dalker, 29, comerciante, bangladês, em narrativa).

Outrossim, os dados gerados a partir de Dalker, de Bangladesh, revelaram informações biográficas de que ele havia trabalhado como funcionário de uma empresa anteriormente e já está no Brasil há 10 anos. Em entrevista, ele disse-me que *era mal remunerado enquanto não falava português* bem, mas conseguiu abrir seu próprio negócio quando aprendeu a língua, uma loja de importados em uma cidade satélite. Apesar da pandemia, se sente mais confiante com seu português, e sonha em abrir uma segunda loja. Agora, ele já usa os serviços do SUS com mais fluidez e tem amigos; inclusive, ele frequenta a igreja dos amigos, esporadicamente, sem qualquer conflito com a sua religião, o que provavelmente não aconteceria em seu país de origem.

Aprendemos, nessa fala, uma marca identitária de pertencimento social, de usufruto dos serviços sociais aos quais se tem direito como cidadão dessa comunidade imaginada de brasileiros, e de projeção de sonhos futuros, promovendo o seu agir social em prol de suas conquistas, denotando o impacto que a aprendizagem do idioma apresenta nos agenciamentos e investimentos desses indivíduos.

Isso corrobora a definição de identidade de Norton (1997) acerca da relação entre a identidade e a construção de suas possibilidades para o futuro. Logo, essa teoria de identidade demonstra a relação entre as identidades dos participantes com suas experiências passadas e suas projeções de futuro dentro na nova comunidade. Nesse sentido, dados da entrevista com Dalker esclareceram que, atualmente, ele almeja ver seus filhos pequenos estudarem para se formarem no Brasil e cuidar da saúde de sua família. Havendo já passado pelo período mais difícil de assentamento e adquirido as coisas mais básicas, ele idealiza agora falar bem o português para usufruir de coisas que os brasileiros fazem, como ir à praia, consumir produtos da cultura nacional, a música etc. Ele busca um pertencimento identitário que pode ser proporcionado pela aquisição do capital simbólico acerca da RS do *'bem falar'*, que corresponde também aos anseios de muitos nacionais no que se refere à ascensão social com o domínio da norma culta, o que, por outro lado, segrega os próprios brasileiros sem acesso a

uma boa educação, remetendo-nos à ideia do preconceito linguístico que exclui, inclusive os próprios brasileiros, de determinados contextos acadêmicos, profissionais e sociais.

No excerto abaixo, percebemos outra RS que perpassa a ideia de aprovação e apreciação dessa política linguística ofertada como sendo *forte*, resultado do acolhimento que foi observado no contexto baseado na perspectiva intercultural. Nesse sentido, a experiência da professora foi preponderante para que os estudantes se sentissem livres para falar sobre seus países, sua cultura e sua história, sem medos, sobre o que impacta a identidade dos estudantes, embora questões muito pessoais nem sempre são trazidas.

[8] A professora Fabíola é muito forte!... as atividades são muito fortes, você tem que falar sobre seu país, sua família, sua religião, isso é muito bom.... Como você muçumana, converte cristão? Realmente mal para muçumano!. Aqui eu não tenho medo, mas no curso eu não falo, não quero fazer briga [referência à sua fuga do Egito e conversão ao cristianismo] (Nouri, egípcia, cozinheira, 30 anos, em entrevista).

Mesmo sem saber sobre os conceitos de interculturalidade, os migrantes se sentem valorizados quando podem falar de si e de sua cultura de origem. A aluna cuja fala foi transcrita acima, durante sua narrativa, ainda com certas dificuldades de concordância, contou-me que veio ao Brasil como refugiada após ter se casado com um pastor evangélico em segredo, escondida da família. Depois disso, ela passou por um processo de conversão para o cristianismo, fato que, segundo ela, poderia levá-la à morte. Ela deixou uma vida confortável e abastada, pois detalhou na entrevista que o pai era juiz e a mãe era chefe do setor de enfermagem em um hospital no Cairo, portanto, morava em um bairro nobre e frequentou escola particular. Por outro lado, ela expressou na entrevista a RS de *não ter medo aqui*, quando fala de si para seus amigos brasileiros, embora tenha admitido ter o receio que ela ainda tem de falar sobre si no curso, de falar o que pensa e não ser repreendida pelos colegas do PLAc, pois no curso há outros muçumanos que poderiam julgá-la por ter se convertido. A RS expressa no contraste entre os dêiticos *aqui X lá*, sinaliza a mudança identitária do sentimento de *liberdade X medo* refletindo as rupturas identitárias aludidas por Hall (2005).

Nesse sentido, visando a familiaridade com a cultura brasileira, a partir da presença de outros estudantes de países em que as mulheres são, por vezes, tratadas com violência, a professora organizou um evento em que uma especialista falou sobre a lei Maria da Penha (FIGURA 4), sobretudo direcionada aos homens do grupo, para que compreendam que no Brasil a lei de proteção à integridade da mulher existe, facilitando mecanismos de defesa e de dignidade para as migrantes.

Dessa maneira, foi observado, em várias situações, nas aulas, que a preocupação em formar *identidades de alteridade*, passando pela construção de RS que apontem para os migrantes como cidadãos de direitos e deveres dentro da nova cultura. Esses eventos formativos observados, refletem, a meu ver, boas práticas em prol da identidade do acolhimento e a consciência acerca dos saberes interculturais (*savoirs*) (BYRAM, 1997) por meio da transversalidade, a serem promovidas pelo educador na política linguística, ciente do seu papel acerca das diferenças culturais a serem trabalhadas em sala de aula. Essas intervenções atendem à necessidade curricular de se trabalhar a transversalidade, sobretudo pela adoção de ações concretas que deveriam ir além da intencionalidade curricular, conforme defende Silva (2014), cuja preocupação foi ilustrada pelo cartaz enviado pelo *WhatsApp*:

Figura 4 - Convite para debater a legislação sobre violência contra mulher no Brasil



Fonte: @fabricult, 3 nov. 2021.⁴⁵

Tais RS acerca de direitos e deveres, construídos por meio da política linguística de acolhimento aqui estudada, demonstram impactos nas identidades dos participantes migrantes, corroborados pelos dados dos instrumentos, os quais refletem o esforço da educadora em oportunizar uma inclusão por meio da interculturalidade e dos agenciamentos individuais.

Conforme Silva (2014), o tema da transversalidade exige maior direcionamento teórico e prático dentro dos espaços educacionais, o que resultaria em maior compreensão acerca dos mecanismos que demarcam a identidade e a diferença, cujas implicações políticas deveriam ser previstas pelos currículos em seus princípios, fomentando uma pedagogia que realmente possa atuar em termos práticos e críticos para a educação e para linguística. Como ato linguístico, a identidade e a diferença são propriedades inerentes à linguagem em geral, cujos elementos só

⁴⁵ @fabricult. Amanhã a prof., Mestre e advogada, Lucelia Abreu, vai falar com nossos estudantes internacionais sobre os direitos das mulheres! @cilguara @luceliaabreu16 @creguara. Guará, Distrito Federal, 03 nov. 2021. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CV07ev5PIID/?igshid=MDJmNzVkmjY%3D> Acesso em: 03 jan. 2022.

têm sentido no processo de diferenciação linguística, de forma que ser algo significa não ser uma outra coisa (SILVA, 2014).

A educação intercultural, portanto, como parte dos eixos transversais, fortalece e facilita a chegada e o assentamento do migrante para a aceitação da cultura local e renegociação de suas próprias identidades. Os dados convergem para o fato de que quando os aprendizes migrantes se sentem acolhidos, naturalmente o seu próprio agenciamento em prol de sua sobrevivência aflora, propiciando a reconstrução representações que lhes atribuem novas marcas identitárias.

Nesse sentido, por meio do investimento na língua alvo verificado nos dados gerados, foi possível perceber a agência humana (NORTON, 2013), a qual explica o fato desses indivíduos refletirem seu engajamento e seu investimento linguístico para a obtenção de uma nova cidadania. Em outras palavras, o migrante percebe que a aquisição da língua, da educação, e da nova cultura lhe permitirão seu processo de naturalização e de assentamento, oportunizando-lhe o acesso aos bens materiais e sociais, como os empregos, as oportunidades de crescimento, o consumo, o dinheiro para o sustento próprio e o de suas famílias. Tais questões, portanto, estão diretamente imbricadas no processo linguístico da aquisição do capital simbólico por parte do aprendiz, aludido por Bourdieu, para seu desenvolvimento dentro da nova sociedade e da nova cultura da qual imagina agora fazer parte, ou seja, uma comunidade imaginada onde busca seu espaço e reconhecimento (NORTON, 2013), gerando benefícios para si e para a própria sociedade que os recebe.

Apesar disso, o fato de alguns desses migrantes trabalharem o dia todo pode ser um empecilho para sua inclusão escolar, sobretudo porque não se pode contabilizar os migrantes que não acessaram a rede educacional, portanto não fazem parte dela. A despeito dessa dificuldade, apresento os dados com as falas de Willi, que trabalha em dois empregos, e continua a fazer o curso, apesar de suas dificuldades. Ele demonstrou, em sua narrativa, que o curso constitui um trampolim para que possa terminar a sua faculdade de direito iniciada no Haiti, onde tinha uma vida de participação política, nos grêmios, nos grupos de teatro da universidade.

Portanto, ele agora busca os certificados em língua portuguesa para poder alcançar os seus sonhos, cujas marcas identitárias de seu agenciamento e pertencimento e sentimento de acolhimento se refletem nas RS acerca da professora ser *muito boa*, o *conteúdo organizado*, a *escola sempre disponível*, *ensinando muito bem*.

[9] Professora MUITO BOA, eu ‘gosta’ da professora!... da atenção, do conteúdo, da organização, mas é ruim as regras da linguagem, o modo de falar, pronunciar algumas letras, tenho vergonha de falar. Com eu esse curso consegui fazer a prova Enem. Professores legais... Escola ajuda quem precisa, escola sempre disponível, ensinam muito bem. O lado ruim é... quando tem muitas atividades, muito complicado os estudos sobre gramática... o horário das aulas, muitas atividades em livro (Willi, 34, haitiano, motorista de aplicativo, em questionário escrito).

A partir desses dados, percebemos que as RS de Willi evidenciam que ele direcionou investimentos para dar continuidade aos seus estudos a partir do acolhimento linguístico, vencendo o medo e o silenciamento identitário que são decorrentes da migração como fato social coercitivo, o qual limita o campo de interação linguístico e social do migrante. Nas notas de campo, ficaram registradas algumas atividades do PLAc que foram muito importantes para a inclusão educacional desses estudantes, trazendo informações de como se inscrever e realizar avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Exame Nacional para Competências de Certificações de Jovens e Adultos (Encceja), e até mesmo o preparo para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

Nesse sentido, a análise da narrativa do participante aponta que suas experiências pessoais em relação ao seu processo migratório e de acolhimento projetam a ressignificação identitária, em que é possível perceber essa relação de reflexividade no presente e as projeções para o futuro, conforme verificou-se no reconhecimento do participante de que, com o curso, teria obtido sucesso na prova do Enem. Sua perspectiva pessoal e engajamento, portanto, corroboram a teoria de reflexividade de Dewey, segundo Clandinin e Connely (1989, p. 8), os quais propõem os conceitos de *reflexão* (no sentido de olhar para o passado) e *deliberação* (no sentido de decisões futuras), guardando relação com o fenômeno do agenciamento como elemento fundamental em suas identidades.

Portanto, as identidades parecem, de fato, modificar-se mais rapidamente em face do contexto do acolhimento linguístico, sugerindo que é possível a construção do sentimento de pertencimento e desenvolvimento pessoal que se estendem além dos muros da escola para sua vida laboral, pessoal e cultural. Isso coaduna, portanto, com as reflexões acerca do papel da política linguística, com o objetivo de realizar a inclusão do estudante migrante na escola e na vida social também fora dela. Conforme explicam Early e Norton (2012), as identidades não são inertes, não são um construto fixo, pois o seu fenômeno perpassa a inserção do aprendiz no mundo social, político e econômico, sobretudo por meio da educação e do ensino de línguas, o que se torna ainda mais evidente em se tratando de migrantes em busca de construir uma nova vida, portanto, novas identidades. Em outras palavras, o engajamento para sobrevivência e

pertencimento, refletidos no investimento linguístico, para sua inserção na nova comunidade de falantes, (KANNO; NORTON, 2003) reflete a busca de pertencimento.

Diante do exposto, os dados trazidos reforçam o conceito teórico de *agência humana* ou *agenciamento* descrito por Baynham e De Fina (2014). O agenciamento evidenciado nas narrativas dos migrantes reflete o seu agir no mundo social, a sua atividade e iniciativa em que o protagonismo de suas personagens nas histórias pessoais narradas realizam e como se representam para si e para o mundo social, sobretudo na aquisição linguística no contexto migratório em que a língua constitui um capital simbólico e cultural, conceito *Bourdieuano*, de sobrevivência necessário e desejável para a sua sobrevivência. (Ibid.)

As RS elencadas por meio dos instrumentos de coleta de dados estabelecem uma relação entre essa busca de melhorias de vida e de inclusão por parte dos migrantes com certas marcas identitárias de agenciamento, fomentadas por meio de palestras, oficinas e materiais informativos ou parcerias com profissionais além da escola. Em outras palavras, as identidades puderam ser construídas nesse processo de acolhimento e as representações sociais são indicativos desse processo.

[10] No Haiti eu estudava direito ... mas depois veio terremoto ... as coisas tudo ficaram muito difíceis, escolheram um músico pra presidente, mas tinha uma professora, que tava concorrendo, aí eu fiquei decepcionado [semblante triste] e acabei saindo do país... a situação política faz a gente sair do Haiti, muita corrupção, mas eu quero terminar de estudar no Brasil, por isso eu fiz o Enem, esse curso me ajudou muito, a professora Fabíola tem me ajudado muito! (Willi, 34, haitiano, motorista de aplicativos, em narrativa).

Logo, percebemos, por meio da observação participante, que a inclusão desses estudantes envolveu certos aspectos de renegociação de horários, por exemplo, entre os rapazes que trabalhavam, para reposição de aulas, ou mesmo para atendimento individualizado quando necessário. Um exemplo disso foi a negociação entre a professora e uma aluna que, assim como várias outras, cuidavam de seus filhos pequenos. Nesse sentido, a inclusão pressupõe a flexibilidade para com esses estudantes, os quais, demonstram-se geralmente engajados, assíduos, acessando as aulas por meio de celulares ou computadores, muitas vezes, de suas residências ou de seus locais de trabalho. Esses dados, portanto, apontam o grau de investimento na língua, no curso do PLAc e até mesmo nas atividades, a despeito das dificuldades, pois os migrantes reconhecem a importância do curso e das atividades extras para suas vidas.

[11] Professora: Pessoal, nossa aula será no encontro literário, no dia 09 de dezembro, as 19 hs, com o escritor Andre Giusti. Eu criei um grupo de WhatsApp para os alunos que irão participar. Se alguém mais quiser ir no encontro, me avise para que coloque no grupo.

[12] Estudante Noury: Professora, eu quero mas tem como levar minha filha?
 Professora: Pessoal, boa notícia. A direção permitiu que as crianças acompanhem os pais e mães que quiserem vir ao encontro literário (mensagem de WhatsApp, 03 de dezembro de 2021).

Essas negociações parecem trazer implícitas marcas identitárias de acolhimento, visando inclusão linguística, sociocultural e laboral, as quais pressupõem “não apenas proteção, apoio e amparo, mas ações efetivas que concretizam a inserção da pessoa acolhida em todos os aspectos das relações sociais e materiais (assistência imediata e acesso à educação, e a tradução de documentos, por exemplo)” (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 436). A Figura 5 ilustra o evento com grande adesão dos migrantes internacionais.

Figura 5 - O encontro literário com escritor do DF



Fonte: @fabricult, 26 maio, 2022^{46, 47}

No encontro literário, mostrado na Figura 5, embora alguns migrantes não tenham podido comparecer devido ao horário, alguns conseguiram ir e puderam levar seus filhos. A dimensão cultural do PLAc pode ser reconhecida em RS cujas marcas identitárias valorizam os aspectos da cultura e das oportunidades geradas pelo acolhimento, conforme o excerto seguinte, com representações como a de que o projeto é muito bom para aprender cultura e para entrar no mercado de trabalho, conforme se percebe no excerto abaixo.

[13] Eu consegui falar e escrever português... conheci muitas pessoas novas dos outros países, aprender sobre outras culturas, aprendi mais sobre Brasil. O projeto é muito bom, pra melhorar a sua cultura e para entrar no mercado de trabalho (Amália, 70, italiana, aposentada, em entrevista).

As RS que emergiram na fala dos estudantes sobre a importância do acolhimento linguístico e o seu impacto nas suas identidades corroboram as informações da Tabela 3, a

⁴⁶ O registro ocorreu em 9 de setembro de 2021, mas apenas foi postado publicamente no ano seguinte.

⁴⁷ @fabricult. #TBT do nosso encontro literário, com @andregiustim68 ! Dia 04 de Julho vai ter conclusão de curso! @cilgguara #portugueslinguadeacolhimento, 26 maio 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CeBi8OquN5m/?igshid=MDJmNzVkJmY%3D> Acesso em: 26 jun. 2022.

seguir, disponibilizada por Silva e Costa (2020), com dados do Ministério da Justiça e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), relacionando a dificuldade linguística dos migrantes e com o impacto em outras áreas, como a obtenção de emprego ou dificuldade de utilizar os serviços públicos, por exemplo.

Figura 6 - As principais dificuldades enfrentadas pelos migrantes no Brasil

	Segundo as instituições	Segundo a sociedade civil	Segundo os próprios imigrantes
Saúde	5,26%	2,70%	Não informado
Educação	1,58%	3,80%	Não informado
Moradia	10,53%	9,78%	Não informado
Trabalho	10,53%	13,04%	20,63%
Documentação	14,21%	11,96%	13,98%
Informação	9,47%	5,43%	2,15%
<i>Idioma</i>	<i>16,84%</i>	<i>16,34%</i>	<i>21,74%</i>
Discriminação	4,74%	8,73%	5,91%
Financeiras	3,16%	1,63%	5,91%
Subsistência	3,16%	1,09%	5,38%
Acesso a serviços	Não informado	Não informado	16,24%
Outros	20,52%	25,50%	8,06%

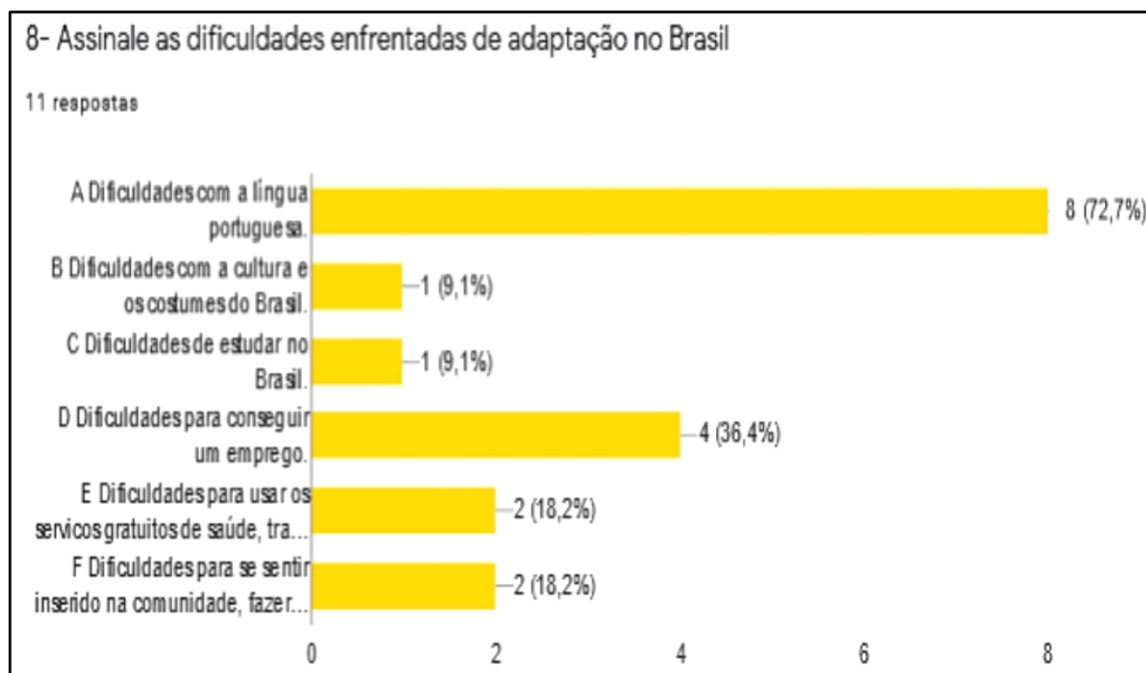
Fonte: Tabela apresentada por Silva e Junior Costa (2020)

Trago, aqui, novamente, as prerrogativas da DUDH acerca das oportunidades de estudo e trabalho, todo ser humano tem direito ao “trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho”. (DUDH, artigo 24). De igual modo, a DNI apresenta pensamento semelhante:

[r]econhecer que a falta de oportunidades educacionais é muitas vezes um fator de pressão para a migração, particularmente para os jovens, comprometemo-nos a fortalecer as capacidades em países de origem, inclusive em instituições de ensino. Nós nos comprometemos também com aumentando as oportunidades de emprego, particularmente para os jovens, em países de origem. Reconhecemos também o impacto da migração do capital humano nos países de origem (ONU, 2016, p.1).

A despeito dessa premissa, os dados gerados pelo questionário demonstram que as mesmas dificuldades continuam sendo enfrentadas pelos migrantes internacionais pesquisados, considerando que a dificuldade linguística se reflete na dificuldade de trabalho, corroborando as suas narrativas e entrevistas, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Dificuldades enfrentadas no Brasil pelos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor

Nesse sentido, os dados acima, gerados pelo questionário, dialogam com as RS dos estudantes acerca de suas dificuldades no processo migratório e a importância do acolhimento linguístico. Logo, os dados reforçam a teoria de investimento Darwin e Norton (2015, p. 38) os quais defendem que a pergunta a ser feita seria “[o]s estudantes e professores estão investidos/ investem nas práticas linguísticas e de letramento de uma certa sala de aula ou comunidade? ”. Se o fazem, estão conseguindo melhores chances de serem incluídos socialmente? Como podemos levar esses dados para a nossa prática da inclusão por meio da política linguística de acolhimento? Ou seja, essas marcas identitárias expressas nas RS traduzem a ideia de *autonomia, empregabilidade e inclusão* atreladas ao aprendizado do idioma, e, de fato, elas se refletem na vida social e econômica desses indivíduos.

Portanto, o novo idioma passa a configurar-se como uma espécie de *commodity*, com provável impacto direto nas identidades imaginadas e no agenciamento destes estudantes, por meio da qual os aprendizes de uma língua adicional poderão alcançar capital econômico, cultural e social em seu contexto (NORTON, 2000).

A partir da análise desses dados, para que fosse possível pensar na inclusão social e educacional desses migrantes, abstraí que as políticas de acolhimento linguístico seriam uma forma de concretizar a RS do artigo 26 da DUDH, onde se lê que todo ser humano tem direito à instrução – “A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito” (ONU, 1948, p. 1).

Considerando-se os dados apresentados, entendo que o acolhimento linguístico ao migrante internacional requer um olhar atento aos direitos humanos no sentido de se pensar no impacto dessas marcas identitárias que promovem a sua inclusão, a partir de um olhar que posicione o sujeito migrante como capaz de investir no aprendizado da língua e construir seu futuro.

As RS presentes nas falas dos participantes sugerem marcas identitárias em construção e em ebulição, com suas rupturas culturais, crises, mudanças e movimentação (HALL, 2005) e processos de reflexividade da modernidade tardia (GIDDENS, 2002) e fluidez líquida (BAUMAN, 2005).

Havendo, portanto, discutido algumas RS dos estudantes sobre o processo de migração e de acolhimento e suas possíveis marcas identitárias nesses indivíduos, apresento, na próxima seção, a categoria de número 8, na qual retomo o terceiro objetivo da pesquisa, acerca das RS das educadoras em relação aos migrantes, seu deslocamento e seu acolhimento na PL.

6.4 A voz dos educadores do acolhimento linguístico

O acolhimento linguístico se distingue do ensino normativo da língua portuguesa, sobretudo considerando-se o olhar sensível às necessidades de estudantes em busca de inclusão, de obtenção de documentos para a sua empregabilidade e seu reconhecimento como cidadão, para a conquista de certificados, de emprego, do acesso aos serviços públicos, bem como usufruto de direitos e deveres a serem observados (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017). Nesse sentido, a experiência de quem já trabalha com uma política linguística de acolhimento ao migrante internacional pode nos trazer RS sobre a pessoa migrante e sobre o seu acolhimento relevantes para esta análise, inclusive para a identidade dos educadores, embora esse último aspecto não constitua objetivo desta tese, e, portanto, não será aprofundado.

Dando continuidade às análises, a partir da voz das participantes educadoras, retomo o terceiro objetivo de pesquisa, acerca das RS dos educadores no contexto da SEEDF em relação aos estudantes migrantes internacionais e de seu acolhimento, expresso na pergunta de pesquisa:

3. Quais são as representações dos educadores, no contexto de Educação Básica na SEEDF, a respeito de estudantes migrantes internacionais e de seu acolhimento?

Os dados gerados a partir desses participantes foram distribuídos em duas categorias temáticas que trazem as RS dos educadores sobre o migrante e sobre o acolhimento ofertado, respectivamente. Em linhas gerais, os dados sugerem que as educadoras têm consciência acerca

das necessidades dos migrantes – suas fragilidades e potencialidades - e reconhecem a PL como sendo capaz de desconstruir os posicionamentos sociais inibidores e contraproducentes, bem como otimizar a agência humana junto aos migrantes. Além disso, essas RS denotam o impacto dessa experiência de acolhimento na vida das educadoras em prol do acolhimento, conforme veremos a seguir.

6.4.1 Categoria 8: O migrante possui fragilidades, mas também potencialidades

Embora as narrativas genéricas acerca da migração, sobretudo pela ótica de terceiros, não tragam detalhamentos sobre o processo da migração, podendo, inclusive, perpetuar visões hegemônicas ou até mesmo cheia de estereótipos, conforme explicam Baynham e De Fina (2014), essas narrativas podem causar *insights* importantes para esta pesquisa sobre como os migrantes são percebidos pelos educadores de acolhimento, visto que estes serão os executores da P.L.

Observemos, abaixo, alguns excertos gerados pelas narrativas e pelas entrevistas:

[14] Os migrantes e refugiados são geralmente invisibilizados no ambiente escolar, Outras escolas regulares nos procuram pra pedirem vagas e orientações para a inclusão de outros migrantes, em suas unidades escolares, séries e etapas. Muitos deles estão ainda ilegais, e nós os ajudamos com o processo de legalização. ...O brasileiro é muito receptivo com o norte americano e com os europeus, mas esses meninos refugiados de países latinos e africanos, do Caribe, sofrem, o tratamento costuma ser diferente (Pâmela, brasileira, vice-diretora da escola do PLAc, em entrevista).

As RS mencionadas evidenciam a consciência da educadora sobre os alunos migrantes internacionais serem *invisibilizados* nos espaços educacionais, e nos currículos monolíngues, corroborando Diniz e Neves (2018). O excerto mostra o agenciamento da educadora em prol da obtenção de documentos, mas traz, ainda, a RS que os posiciona como pessoas *ilegais*, termo que vem sendo substituído no âmbito jurídico e acadêmico pela expressão *indocumentados*, pois a migração não é crime, é um fenômeno recorrente na história da humanidade, segundo Aviva Chomsky (2014). Para desconstruir essa imagem negativa acerca da própria identidade, identifiquei algumas RS que corroboram o processo da inclusão:

[15] Então eu trago em minhas narrativas ... como eles são importantes para o Brasil, SEM EXCESSAO!... como a diversidade melhora o mundo, porque a nossa identidade é o pé no passado, orientando o nosso futuro, e o presente vai moldando esse recomeço de suas vidas (Lucíola, professora do PLAC, em narrativa).

Essa RS sobre a relação de causa e consequência entre o presente e futuro, corrobora Norton (1997), que explica essa relação intrínseca entre a as identidades a sua relação com o mundo ao longo do tempo e do espaço e a reconstrução do futuro. Logo, essa teoria de identidade aponta haver uma relação entre as identidades dos indivíduos e a cronologia de suas experiências passadas, suas questões do presente e suas projeções de futuro e a RS social reflete, portanto, a consciência da educadora quanto ao seu papel no acolhimento dos migrantes, construindo marcas identitárias de inclusão, de agência, de investimento e de pertencimento, considerando a diversidade humana.

Isto posto, certas RS da educadora como *a diversidade melhora o mundo, e de serem importantes para o Brasil* almejam construir marcas identitárias a fim de minimizar os preconceitos e diferenças interculturais, quando mediados pela professora em uma sala de adultos, abrindo, de certa forma, o espaço para o diálogo sobre diferença, e, sutilmente, convergem para o papel da educação em prol da interculturalidade, fazendo com que os migrantes possam tomar conhecimento dessas temáticas transversais, contrastando-as com sua própria cultura, crenças e valores, atribuindo-lhes marcas identitárias de interculturalidade, inclusão e pertença.

De igual modo, os dados gerados pela observação participante oportunizaram-me o entendimento de que uma abordagem intercultural no contexto escolar estudado (AGUIAR, 2010), por meio de insumos que apresentavam tópicos sensíveis, por vezes divergentes, permitiam aos estudantes exercitar a troca entre seus pontos de vista e comparar suas práticas sociais com as do Brasil. Essas ações mediadas pela educadora de PLAc, de forma dialética, democrática e pautada pelo relativismo cultural, corroboram Silva (2014) acerca da importância dessas adaptações pedagógicas e curriculares na construção das identidades de alteridade, aceitação e respeito. Penso, portanto, que essa postura em uma política linguística funcione como uma ponte, uma *affordance* que pode construir marcas identitárias em prol da agência humana. Em face disso, as RS na fala da educadora evidenciavam, por vezes, os mecanismos coercitivos da migração, como fato social (DURKHEIM, 1982), corroborando o pensamento de Bourdieu (1986) acerca do capital simbólico da língua como *commodity* necessária para a sobrevivência desses indivíduos no país que os recebe.

[16] Se vocês querem crescer no Brasil... arrumar um bom emprego ... vocês precisam dominar a língua e entender a cultura, saber negociar as coisas, ler e escrever, porque isso desenvolve o raciocínio crítico, saber seus direitos, mas também seus deveres (Lucíola, professora do PLAc, 49, brasileira, em narrativa).

Apesar desses fatores complicadores, a educadora expressou algumas RS em sua prática pedagógica que conferem marcas identitárias aos migrantes de consciência crítica e social como ferramentas para o combate à exclusão, ao racismo e à xenofobia, fatores que podem tornar a sua inclusão ainda mais difícil.

[17] Então eu faço questão de trazer temas... como por exemplo ... o que significa ser preto no Brasil, ser pardo, e eles me perguntam, ‘Professora, que cor eu sou?’. E eu direciono tudo para as necessidades básicas deles, depois as acadêmicas, porque não é fácil pra eles (Lucíola, professora do PLAc, 49, brasileira, em narrativa).

Esses dados de RS reforçam a identidade do acolhimento intercultural e étnico-racial por parte da educadora, bem como revelam a sua consciência sobre os possíveis obstáculos a serem enfrentadas pelos migrantes, especialmente aqueles que apresentam traços não europeus, e sim latinos, negros ou asiáticos, conforme explica São Bernardo (2016). Nesse sentido, essas RS que perpassam a questão racial são também cumulativas para algumas identidades em se tratando dos migrantes internacionais, por exemplo, elas exigem o debate sobre a diversidade dos migrantes para que eles se vejam representados como pessoas portadoras de direitos, na RS *sem exceções*, considerando-se que os migrantes apresentam, por vezes, outros fatores interseccionais que igualmente impactam a suas outras *identidades*, como etnia, sexo, religião, classe social, orientação sexual etc. Em síntese, o educador precisa ter esse olhar sensível no acolhimento.

Em razão disso, observei, em certas ocasiões, algumas RS sobre a questão do emprego, objeto de preocupação constante da educadora, com impacto direto nas identidades em construção dos migrantes, verificadas em representações que abordam *oportunidades de estudo e trabalho, certificações, senso de luta*, afetando diretamente os agenciamentos dos sujeitos.

[18] Eu quase surtei no início das férias pra redigir este projeto. Estava preocupada demais, em especial com quem não tinha certificado (Professora Lucíola, em mensagem no grupo de WhatsApp do PLAc, 03 janeiro 2021).

[19] O que a gente luta e para que essas pessoas tenham dignidade em nosso país, para que possam ser acolhidas e dar sua contribuição, [...] tenho esperança de que nos ambientes da escola, onde exercemos certo controle, eles se sintam como cidadãos, se sintam iguais a nós! (Paula, 43, coordenadora regional, brasileira, em narrativa).

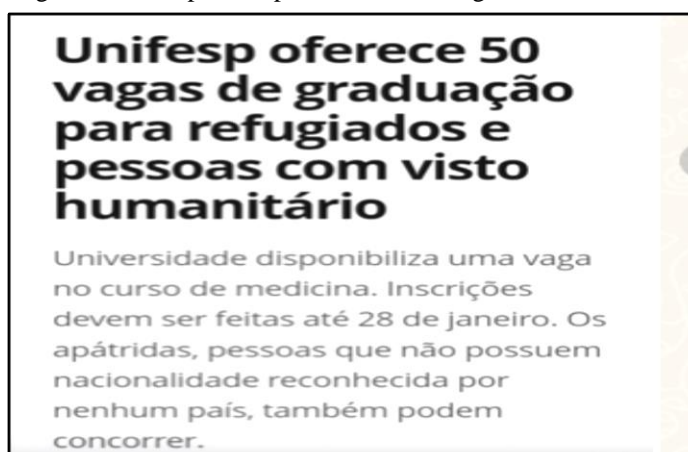
Nesses excertos, emergiram RS acerca da *preocupação da educadora e seu empenho para que os migrantes obtenham seus certificados de proficiência*, para a conquista de sua *dignidade*, da *esperança*, e do desejo que os migrantes se sintam iguais a nós. Essa RS do

“sentir-se igual a nós” denota a consciência da educadora quanto os processos de exclusão do migrante, mas também sinaliza o seu senso crítico de luta em favor desses estudantes. Logo, o empenho implícito nessas RS denota as marcas identitárias de *fragilidade e de vulnerabilidade* dos migrantes. Considerando-se que, na observação participante que se estendeu ao grupo do aplicativo de *WhatsApp* (embora esse não tenha sido um instrumento propriamente dito, apenas uma extensão complementar do contexto observado), percebi que o *continuum* dessa inclusão estendia-se ao longo do dia, durante os fins de semana, por meio de vídeos didáticos, tarefas propostas, discussão de dúvidas, envio de apresentações produzidas pelos alunos, notícias relevantes enviadas pela educadora sobre oportunidades diversas de emprego e estudo ou eventos culturais, procedimentos sobre questões legais e burocráticas do dia a dia no Brasil, acesso a serviços públicos, enfim, toda sorte de assuntos, até mesmo anúncios de produtos comercializados pelos estudantes migrantes, como a divulgação de suas comidas típicas e de seus serviços profissionais. Trata-se de marcas identitárias em RS que posicionavam o migrante como sujeito de direitos e com acesso às oportunidades.

[20] Bom dia, se alguém conhecer um estudante de alguma instituição de ensino superior interessado em vaga de estágio. A exigência é ser fluente em árabe! O estágio pode ser presencial ou online. Se conhecerem interessados, podem passar meu contato. Obrigada! (Professora Lucíola, em mensagem no grupo de WhatsApp do PLAc, 20 de janeiro de 2022).

Nesse sentido, essas RS *de oportunidades de empregos, cursos, certificações, palestras literárias, de ajuda psicológica*, atendem aos princípios dos documentos normativos em todas as camadas analisadas, promovem a interculturalidade e a inclusão, necessários ao acolhimento, conforme explicam Barbosa e São Bernardo (2017) pois remetem à ideia de inclusão social e laboral fora do espaço da escola. Cientes dessas necessidades, trago algumas RS que apontavam a tentativa de promover oportunidades, dentro política linguística de acolhimento, para construir identidades agentivas e de investimentos no PLAc por parte dos estudantes, os quais almejam ser incluídos em todas as esferas, sobretudo econômica e laboral. (FIGURA 7).

Figura 7 - Exemplo de oportunidades divulgadas aos estudantes



Fonte: WhatsApp pela educadora em 10 de janeiro de 2022

Dito isto, a forma como os educadores representam o migrante e o processo de acolhimento são essenciais para uma política linguística de acolhimento que possa, de fato, cumprir com o seu papel de construção de identidades de inclusão, conforme excerto abaixo:

[21] Muitas dessas pessoas chegaram ao nosso país apenas sobrevivendo, e não é isso que a gente quer, apenas sobreviver, né? Como mãe, a gente quer que nossos filhos vivam, a gente puxa dali, puxa daqui, cobrando o melhor deles, e a gente acredita que dando a oportunidade para esse aluno ele vai se desenvolver, vai dar o melhor de si, e eles têm muito a contribuir com o nosso país!.. (Ângela, 53, coautora do projeto, ex-diretora, em narrativa).

A educadora acima traz RS que definem os migrantes como seres que querem mais que estar apenas *sobrevivendo*. A migração pressupõe a mudança de identidade na medida em que ela estabelece essa relação com o futuro, com seus sonhos, ressignificados a partir do passado no tempo presente. Portanto, essas RS: *como mãe, a gente quer que nossos filhos vivam, e não apenas sobrevivam, ter um olhar especial, para fazer a diferença na vida da outra pessoa*, parecem revelar um prisma afetivo importante na cultura do acolhimento, que vai além das competências e das concepções de ensinar uma língua adicional.

Em resumo, o quadro abaixo apresenta excertos que revelam RS sociais das educadoras sobre os migrantes conforme a categoria 8, das RS de educadores sobre os alunos migrantes: fragilidades e potencialidades, corroborando as RS retiradas dos documentos analisados, nos quais podemos observar como os migrantes são percebidos e quais dificuldades encontram:

Quadro 11 - RS dos educadores sobre os migrantes: fragilidades

Os migrantes são invisibilizados no ambiente escolar e na sociedade.
Muitos migrantes estão ainda indocumentados e considerados “ilegais”.
Os migrantes caucasianos de origem europeia recebem tratamento diferenciado em detrimento de negros e latinos.
Mães migrantes em amamentação deveriam ser toleradas nas escolas.
As necessidades básicas para o assentamento são prioritárias antes das acadêmicas.
A sua consciência étnico-racial crítica é importante devido ao racismo que possam enfrentar.
É preciso lutar pela dignidade do migrante, para que sejam cidadãos de direitos.
Migrantes não precisam apenas sobreviver, mas que sejam também felizes.
Não é qualquer professor que está apto para realizar esse trabalho de inclusão dos migrantes. Os professores de acolhimento necessitam ser solidários e conscientes de seu papel mediante todas essas dificuldades a serem enfrentadas.

Fonte: Elaborado pelo autor

Dessa maneira, as RS elencadas na categoria 8, resumidas no quadro acima, sugerem a consciência das educadoras acerca das barreiras enfrentadas pelos migrantes internacionais e da necessidade de qualificação dos educadores de acolhimento. Elas sabem que a competição por empregos no mercado de trabalho com os nacionais vem comumente acompanhada de falas com atravessamentos ideológicos de ódio e xenofobia, conforme salienta Aviva Chomsky (2007), especialmente no contexto brasileiro já conhecido por sua violência e racismo estrutural como herança colonial, conforme argumenta Ribeiro (1995). Nesse sentido, os impactos imprevisíveis nas sociedades que recebem os migrantes (sobrecarga dos serviços públicos, desemprego, xenofobia), reforçam a ideia de Portes e Borocz (1989), os quais alegam que esses conflitos podem tornar os elementos coercitivos da migração ainda mais hostis. Logo, quando trazemos essas ponderações para o contexto brasileiro, deparamo-nos com fatores de exclusão que se somam, por exemplo, ao racismo histórico-estrutural e a crise econômica agravada em virtude da pandemia ainda em curso, o que resultou, até o presente momento, em 4,1 milhões de desalentados nacionais (sem emprego e sem expectativas) no Brasil, compondo o total de 12,9 milhões de desempregados, segundo informa o IBGE (2022). Em outras palavras, o cenário de acolhimento é desafiador, e as educadoras expressam RS sobre como deveria ser conduzida essa política linguística, conforme apresento a seguir.

6.4.2 Categoria 9: O acolhimento linguístico ao migrante deve ser transversal e agente

O alcance dessas RS sobre o gesto de acolher pode ser verificado em algumas falas das educadoras acerca das maneiras de melhor acolher, para além da possibilidade da escola, trazendo uma dimensão do acolhimento não apenas linguística, mas também humanitária, por meio de parcerias com outros órgãos e instituições, com intuito de buscar assistência geral, psicológica e a emissão de certificados válidos para a naturalização dos imigrantes. Isso denota o engajamento pessoal decorrente da política linguística de acolhimento em suas próprias vidas como educadoras e consciência das recomendações trazidas pelas RS dos documentos abordados nas primeiras categorias. Esses dados de RS acerca de como dever ser realizado o acolhimento surgiram na fala dessas participantes, mostrando, de igual modo, aspectos identitários das próprias educadoras, embora não fosse o objetivo da pergunta.

[22] O acolhimento para mim representa o desejo de uma vida ... uma missão ... Eu amo esse trabalho ... Eu gostaria muito de poder receber as mães com seus filhos pequenos, amamentando (Lucíola, professora do PLAc, 49, brasileira, em entrevista).

As RS de acolhimento da educadora, *desejo de uma vida, uma missão*, espelham a dedicação para com os estudantes, denotam impactos em suas próprias identidades em prol do projeto, e seu engajamento pode ser observado na sua prática pedagógica durante a minha imersão nas aulas. A RS *eu amo esse trabalho* configura uma marca identitária de afeto por parte da educadora que constrói identidades de acolhimento junto aos migrantes. A RS sobre o acolhimento linguístico das *mães amamentando* denota o sentimento de sororidade, revelando uma marca identitária coletiva de gênero e de inclusão das lactantes, denotando que, para além das marcas identitárias pertinentes ao contexto migratório, outras camadas contextuais podem revelar discursos por meio de falas que deflagram identidades sociais, de gênero, confessionais, de etnia, etc., as quais se sobrepõem e se acumulam, tornam o acolhimento um processo ainda mais desafiador considerando o hibridismo das interseccionalidades que constituem um vetor de forças contrárias ao processo de inclusão, acolhimento e assentamento.

As educadoras ofereceram RS que reforçam o cuidado com o acolhimento, a começar pela escolha do perfil do professor de acolhimento:

[24] Não é qualquer pessoa que pode trabalhar ali! ... se a pessoa não tiver um olhar especial para com essas pessoas que estão ali buscando pertencer, e não apenas aprender português. Por isso eu acho que o nome ACOLHIMENTO define bem essa questão, de nada adianta a língua sem a acolhida para ser percebido Incluído, para que ela tenha uma vida diferente, pra que descubra sua identidade no novo país, então o professor além da técnica, da metodologia, da competência, precisa estar ali para fazer a diferença na vida da outra pessoa (Ângela, 53, coautora do projeto, ex-diretora, em narrativa).

Diante desses dados e a partir do que sugerem essas RS, parece ser necessária a combinação de certa aptidão afetiva, humanitária e de formação adequada como fatores para a escolha desses educadores, ao se pensar na criação de políticas linguísticas de acolhimento aos migrantes internacionais em outros contextos, ou seja, conforme explicita a RS acima:

[24] Não é qualquer pessoa que pode trabalhar ali, ou seja, o professor além da técnica, da metodologia ... da competência ... precisa estar ali para fazer a DIFERENÇA na vida da outra pessoa (Ângela, 53, coautora do projeto, ex-diretora, em narrativa).

Além das narrativas, a observação participante possibilitou gerar dados de RS que denotaram a paciência e a dedicação da educadora, necessários no contexto da PL. Nas observações estendidas para as RS nos grupos de *WhatsApp*, por exemplo, a educadora demonstrava preocupação em divulgar oportunidades de cursos, eventos extraclasse, exposições culturais, palestras com convidados sobre atualizações acerca de documentação, validação de diplomas, naturalização, e até atendimentos psicológicos, conforme a Figura 8.

Figura 8 - Terapia comunitária encorajada pela professora do acolhimento



Fonte: WhatsApp. Enviado pela professora de acolhimento em 10 dez. 2021

O cartaz mostrado na Figura 8 foi enviado aos alunos, acompanhado de informações sistematizadas como o *link* de acesso e senha. Essa RS implícita no encaminhamento da proposta de atendimento demonstra que as educadoras compreendem o migrante como ser integral, carente de um acolhimento holístico, o qual requer inclusão não apenas linguística, mas também emocional, social, afetiva, de forma que enxergam o acolhimento a partir da participação de outras entidades para que se possam abranger o migrante em toda a sua dimensão psicossocial, emocional e identitária.

Certas RS dessa natureza, que apresentavam temas *transversais, da diversidade humana*, conforme sugere o Currículo em Movimento da SEEDF, trazidas pela docente, promoviam discussões nas quais emergiam mais RS a partir desses assuntos plurais – questões ambientais, direitos dos povos indígenas, à liberdade religiosa no Brasil, os direitos e proteções às mulheres e da comunidade LGBTQI+, por exemplo. Essas RS incitavam a participação dos estudantes na aula, e a prática da linguagem de forma crítica. A prática pedagógica demonstrou que a educadora traz RS que concebem os migrantes como seres que precisam adentrar a cultura e participar das discussões da diversidade a fim de que desenvolvam o senso de respeito ao diferente. Essa consciência crítica de si e da nova cultura permeava a interculturalidade.

Destaco o momento em que a professora levou até mesmo um texto pequeno de Paulo Freire, em linguagem adaptada, falando um pouco de sua contribuição sobre a importância da educação libertadora, inclusiva e crítica ser a porta para emancipação das pessoas e da mudança social no Brasil. Nesse sentido, a RS da educadora, registrada em sua narrativa, corrobora essa visão integral dos migrantes como seres de direitos e de possibilidades:

[26] Vou valorizando a importância econômica deles ... [Dos migrantes] como cidadãos, como pais, filhos, como pessoas que podem mudar realmente o mundo (Lucíola, professora do PLAC, em narrativa).

Nesses momentos, ao observar essas RS de cunho crítico, eu percebia que os estudantes se engajavam mais nas atividades por compreenderem uma “ponte” entre a língua, a cultura e a mudança em suas vidas, o que, para mim, conferia a eles uma marca identitária de agência humana por meio do investimento na língua, de forma intercultural.

Considerando que as falas eram muito rápidas e a gravação da observação participante não foi usada como registro do instrumento, elaborei uma nuvem de palavras (FIGURA 9) com as escolhas lexicais que perpassavam as RS presentes nas notas de campo, sobre as quais as opiniões eram negociadas e os pontos de vistas dos estudantes eram acolhidos e abertos para o debate, sempre com a moderação e mediação da professora, à luz dos direitos humanos,

apresentar esses *temas transversais* para evidenciar seu posicionamento de respeito e de inclusão, pois para esses jovens o peso da sexualidade, das questões de gênero, das questões raciais e sociais são ainda mais difíceis em se tratando de suas culturas de origem, bem como a relevância de se falar dos direitos das mulheres no Brasil, pois isso pode não ser a realidade de algumas culturas. Nessas ocasiões, a professora, em sua narrativa, apresentou RS sobre essas temáticas para acolher essas diferenças e mostrar a eles que no Brasil havia o acolhimento a essas identidades, a luta pelo respeito, tolerância e igualdade entre todos.

Ao abordar essas RS de forma natural no contexto das aulas, com a naturalização das diferenças, os estudantes pareciam ouvir atentos, pois pareciam compreender o chamado da educadora para o diálogo e o respeito para o diferente, fazendo com que a política de acolhimento fosse além da instrumentalização da língua, no sentido de ensinar a também a tolerância e aceitação, de si mesmos e dos novos elementos no novo país.

Outro aspecto a ser considerado, evidenciado pelas RS abaixo sobre o protagonismo da escola na PL, é o fato de que essas políticas linguísticas parecem tomar força quando são concebidas pelo protagonismo da escola em face das demandas daquela comunidade, a partir de um diagnóstico de necessidades contextuais, rompendo, de certa forma, a imposição hierárquica das políticas educacionais costumeiramente impostas à escola pelas esferas superiores, trazendo o engajamento das educadoras.

[26] A gente foi percebendo ao longo do debate na elaboração e na aprovação do projeto, é., as dificuldades que essas crianças, jovens e adultos do entorno tinha, suas necessidades e as demandas das escolas vizinhas, que não sabiam o que fazer com esses migrantes, ...os outros gestores não tinham ferramentas ... [corte de um trecho] eu acho que o que acontece dentro de uma escola é que deve reger uma política educacional, seja ela em nível regional, ou nacional, e não o contrário. Não é uma política educacional que vai adentrar a escola, sem que a escola seja ouvida ... [corte de um trecho] A gente foi se colocar no lugar dessas famílias, desses estudantes, e aquela realidade foi fundamental. Acho que não é qualquer professor que esteja apto para realizar esse trabalho, que além da língua tenha SENSIBILIDADE SOCIAL, afetiva, de nada adianta aprender português se o imigrante não se sentir acolhido, incluído socialmente (Ângela, 53, coautora do projeto, ex-diretora, em narrativa).

Nesse sentido, os dados de RS das educadoras sugerem que a *viabilidade do acolhimento* para implementação de uma política linguística surgiu de forma espontânea na escola, apoiada pela demanda da localidade, e as identidades de protagonismo e engajamento foram atribuindo contornos identitários nas próprias educadoras. Dito isto, a fim de sintetizar as RS dos educadores acerca do acolhimento, apresento o quadro resumo abaixo, o qual traz as RS dessas educadoras sobre o acolhimento e estabelece uma interpretação para essas RS e

certos impactos em suas identidades, embora esses reflexos não estivessem previstos na pergunta de número quatro.

Quadro 12 -RS dos educadores sobre o acolhimento: potencialidades

O acolhimento precisa ser uma missão com engajamento pessoal, com afeto e paciência.
O migrante pode crescer no Brasil e aprender seus direitos e deveres se lhe for ofertada a política linguística de acolhimento.
O migrante precisa se sentir incluído no ambiente escolar com respeito à sua cultura.
O professor de acolhimento precisa ensinar o respeito às diferenças aos migrantes.
O acolhimento tem sido também uma demanda das escolas regulares.
O acolhimento pela transversalidade pode promover a agência humana dos migrantes.
A PL precisa nascer dentro da escola e da comunidade, e não imposta de cima pra baixo.
O migrante pode contribuir com sua cultura e economicamente para o Brasil.
A diversidade humana melhora a escola e o mundo.

Fonte: Elaborado pelo autor

Todas essas RS trazem aspectos a serem encorajados por intermédio de várias ações, considerando-se que esses dados corroboram a emergência das identidades a partir de aspectos discursivos, cognitivo-interacional-afetivos, culturalmente situados (FRANK; CONCEIÇÃO, 2021). Através desses aspectos, as RS circunscrevem a política linguística de acolhimento almejada, a favor da inclusão dos migrantes, com impacto pedagógico produtor nas identidades de quem acolhe e de quem é acolhido.

Dessa forma, considerando esses impactos afetivo, sociocultural e identitário que perpassam tanto alunos quanto educadores, previstos em documentos internacionais, nacionais e locais, serão abordados, na próxima seção, novos dados, isto é, mais algumas RS que revelam novamente marcas identitárias de agência humana e de investimento linguístico, utilizando o entrelaçamento das vozes de estudantes migrantes e de educadores do acolhimento, com vistas a refletir sobre a importância dessa política linguística em outros contextos da SEEDF, atendendo ao quarto objetivo desta tese, por meio da última categoria analítica de número 10.

6.5 Reflexões sobre a política linguística de acolhimento

Na busca por reflexões sobre o papel dessa política linguística para o melhor acolhimento de migrantes internacionais pela SEEDF, a partir das várias RS que surgiram entre participantes e corroboradas por documentos, visando cumprir o quarto objetivo deste trabalho, espera-se que este estudo de caso possa contribuir para a implementação de políticas parecidas em outros espaços, reforçando, pois, a necessidade da continuidade de projetos como

o *Bem-vindos ao Distrito Federal*, realizado pelo CIL- Guar, aqui estudado como contexto de pesquisa, por meio da pergunta de número quatro deste trabalho:

4. *Que reflexões sobre as políticas de acolhimento poderiam ser feitas pela SEEDF, com vistas a uma melhor acolhida de alunos migrantes internacionais, em contextos de educação básica no Distrito Federal?*

A fim de cumprir com a esse último objetivo, intercalo, nesta seção, alguns excertos com RS de estudantes migrantes e de seus educadores de acolhimento, para que tenhamos juntos as experiências dos *acolhidos e dos acolhedores* a fim de oportunizar a compreensão da dimensão social desta PL para a SEEDF e para a sociedade, tendo em vista a necessidade do acolhimento ao migrante como um conjunto de práticas e saberes a serem construídos e compartilhados nos espaços da educação, somando-se já ao arcabouço de práticas de inclusão já existentes para os outros seguimentos. Isso posto, apresento, a seguir, algumas RS de educadores e de alunos migrantes internacionais mescladas, nesta categoria de análise de número 10.

6.5.1 Categoria 10: A política linguística de acolhimento desempenha um papel social na vida dos migrantes

A fim de pensar sobre a relevância do PLAc no contexto da SEEDF em questão para a fixao dos migrantes, com potencial de contribuir com a nossa economia e com a nossa diversidade cultural, apresento dados acerca dos agenciamentos evidenciados nas RS dos estudantes e de seus educadores, que emergiram em excertos narrativos. Essas RS evidenciam a mobilizao de esforços e investimentos identitários, quando os sujeitos almejam a conquista do capital simbólico necessário para a sua inclusão social – discussão trazida por Norton (2000) –, não apenas nos espaços da escola, mas principalmente fora dela, em suas necessidades de saúde, profissionais, legais, culturais, corroborando Barbosa e São Bernardo (2017).

[27] Eu consegui falar e escrever português, eu conheci muitas pessoas novas, dos outros países, aprendi mais do Brasil, outras culturas, de ruim não tenho nada a falar ... Conheci pessoas legais. Agora tenho a possibilidade de validar o diploma de enfermeira e arrumar um trabalho! (Rassieli, 29, guineense, dona de casa, em questionário escrito).

As RS da estudante Rassieli trazem uma perspectiva de interesse multicultural sobre conhecer pessoas de outros países e aprender mais sobre o Brasil. Em relao ao PLAc, ela reconstr sua identidade quando almeja a *possibilidade de validar o diploma e arrumar*

trabalho, o que indica sua busca de agência humana, mediada pela oportunidade do acolhimento linguístico. Nesse sentido, evidencia-se que a migrante possui qualificação técnico-profissional de grande relevância para o Brasil, considerando, em seu caso específico, a carência de profissionais da área da saúde em vários contextos. Ela, porém, a exemplo de outros migrantes internacionais, poderá ser absorvida pelo mercado de trabalho somente após a validação de seu diploma, tendo, portanto, que ser submetida a testes em língua portuguesa.

[28] Eu sonho em construir um futuro, quero ficar muito melhor na parte da língua para fazer o CELPE-Bras e validar o meu diploma para arrumar um emprego melhor para cuidar da saúde do meu filho e trazer minha mãe da Venezuela. [corte de um trecho] mas o meu projeto era ir primeiro para o Chile, ficar com meu marido, mas aí veio a pandemia e o governo do Chile dificultou a migração para os venezuelanos, eu consegui vir para o Brasil. (Pinhita, 38, tradutora autônoma, advogada de formação na Venezuela, em entrevista).

De igual modo, a estudante Pinhita vive no Brasil com seu filho, tem sua mãe ainda na Venezuela e seu esposo trabalhando no Chile. Suas RS trazem a ideia *de construir um futuro*, *trazer a mãe*, que ainda está em seu país de origem, e, *cuidar da saúde do filho*. Em ambos os casos, de Rassieli e de Pinhita, as RS evidenciam profundas marcas identitárias de pertencimento e investimentos no PLAc, por intermédio da política linguística, perpassando a realização do CELPE-Bras e a validação de seus diplomas, sem os quais não poderão realizar a inclusão laboral.

[29] O país oferecia boas condições de crescimento... mas aí veio a crise política e o bloqueio internacional, virou completamente todo país, aumentou a insegurança, as coisas básicas para que a pessoa possa desenvolver humanamente são difíceis agora de conseguir ... e, os salários muito baixos. [corte de um trecho]. No trabalho, teve assédio para quem era contra o governo. [corte de um trecho]. Com a migração a família separou [semblante de tristeza] meu marido foi p Chile... mas eu não consegui o visto... o governo mudou as normativas de migração p Chile, e eu vim pela fronteira para o Brasil com minha filha, os voos estão cada vez mais fechados, mas foi muito perigoso por terra, tem muitos ladrões e militares. Na fronteira conheci o projeto de acolhida da ACNUR, [corte de um trecho] e aí veio a pandemia e dificultou tudo ainda mais, já são três anos separados do pai, a filha sente falta, mas a vida continua (Pinhita, 38, venezuelana, tradutora, advogada, em narrativa).

As formações acadêmicas de ambas as migrantes se deram em seus países de origem. Pinhita possui laços familiares bastante fortes na Venezuela, ao passo que seu esposo vive no Chile em decorrência de seu visto de trabalho, país que havia sido sua primeira escolha migratória, porém, ela não conseguiu seu visto para acompanhar o esposo. Isto posto, as identidades contemporâneas parecem dialogar com múltiplos fatores, locais e globais, tal como a facilidade de mobilidade e a globalização, influenciadas pelo *transnacionalismo*, de acordo

com Baynham e De Fina (2014). Esse movimento gera identidades transmigrantes, indivíduos que possuem fortes laços com os países de origem ou mesmo com outros.

Nesse sentido, o estudante Pedro também não vê o Brasil como sua última parada migratória:

[30] Sou apaixonado pelas línguas, após aprender português vou aperfeiçoar meu francês. Porque eu quero comunicar-me melhor e agora estou apreendendo a fazer traduções, [corte de um trecho] quero fazer um mestrado e outra graduação em psicologia no Brasil ou na França (Pedro, 26, venezuelano, professor de espanhol e inglês, em questionário).

O excerto de Pedro indica, em suas RS, certos aspectos identitários da comunidade imaginada, pois, além do português, ele gostaria de aprofundar os seus conhecimentos de língua francesa, no CILG, e, quem sabe, futuramente, estudar na França. Essa possibilidade de estender o ensino de outras línguas aos migrantes foi aventada pelas diretoras em uma das entrevistas, cientes da relevância de se construir identidades para o agenciamento e pertencimento.

Outrossim essas RS evidenciam que a agência humana parece estar sendo construída por meio da política linguística de acolhimento, potencializada pela imposição do deslocamento e da realocação migratória, descrita por Baynham e De Fina (2014), constituindo um conjunto de necessidades e elementos inevitáveis a serem articulados contra as adversidades decorrentes do fenômeno da migração. Isso parece constituir um *fato social*, com elementos coercitivos sobre as identidades de quem é acolhido, conforme explica Durkheim (1982). As dificuldades enfrentadas são muitas, considerando-se que, sem as orientações dadas no PLAc, muitos não conseguem nem obter os seus documentos nacionais ou usufruir dos serviços públicos, como escola e hospitais, o que impacta toda a família.

[31] O português me ajudou na documentação. Foi mais fácil regulariza minha situação migratória com a gente de ACNUR. Fiz em março. Consegui também ver a escola da minha filha. Os professores ajudaram muito com ela, [...] me ajudo a ter coragem de escreve. O curso de CILG, a professora Fabíola, tudo bom. Estou aprendendo muito (Nouri, 30 anos, egípcia, vendedora de comida árabe em aplicativo, em questionário escrito).

O excerto acima evidencia RS carregadas de elementos identitários, de projeções e possibilidades para o futuro, com nuances de caráter motivacional e de pertencimento. Trata-se de representações sociais que corroboram o conceito de investimento na aprendizagem linguística, desenvolvido por Norton (1997). Nesse sentido, a política linguística de acolhimento constrói identidades de pertencimento e inclusão, a exemplo do estudante Willi,

que sonhava em ir para os Estados Unidos, conforme revelou em entrevista, mas optou pelo Brasil devido ao fato de o português ser uma língua latina, assim como o francês.

[32] Quero conseguir comunicar-me certinho ... para viver melhor nesse país maravilhoso! Porque agora moro no Brasil ... porque eu moro aqui quero comunicar com as pessoas e quero também para trabalhar (Willi, 34, haitiano, em questionário).

Em vista disso, os impasses vivenciados com o deslocamento parecem refletir-se nas narrativas dos migrantes por meio de RS, apontando suas motivações para a migração; as educadoras por sua vez, refletem em suas RS essa necessidade humanitária de acolhimento. Para Baynham e De Fina (2014), a agência, no contexto migratório, relaciona-se às representações do *self* enquanto protagonista, em cujas narrativas aflora o grau de atividade/iniciativa que os participantes migrantes atribuem a si mesmos, como personagens no universo da história (*story world*), contada acerca de suas experiências durante os deslocamentos e reassentamentos.

Os migrantes chegaram à escola e precisam ser reconhecidos, ouvidos e incluídos. A reflexão acerca de uma política linguística de acolhimento ao migrante internacional demanda sensibilidade e compromisso dos educadores de acolhimento, considerando-se as dificuldades encontradas por esses indivíduos e, relação a seus projetos de futuro, constatadas nas RS em suas falas. Os educadores corroboram essa necessidade:

[33] Eles são nossos alunos e a gente trata eles ainda de forma mais carinhosa, sabendo que eles passaram por dificuldades maiores. Eu tenho um olhar DIFERENCIADO para eles... São indivíduos que deixaram seu país, a sua família e a sua cultura, em busca de outra vida. Ai vem essa pandemia. É necessário o olhar de acolhimento, o olhar humanitário! [corte de um trecho] eles precisam sair daqui entendendo seus direitos e obrigações. (Dayana, 45, diretora, em narrativa).

Nesse sentido, a narrativa da educadora evidencia a sua responsabilidade e a importância da escola para a vida dessas pessoas. As RS dos educadores, de ordem afetiva, estão embutidas nas ideias *forma carinhosa de tratar, um olhar diferenciado, olhar humanitário* que são essenciais para a construção de identidades de pertencimento entre os acolhidos. Porém, a política pública para o acolhimento do migrante internacional ainda necessita ser consolidada, conforme a RS da educadora, que explicou que o projeto ainda não era uma política pública permanente e consolidada. Em outras palavras, pensar sobre o acolhimento aos migrantes e os fatores que perpassam a inclusão dessas identidades ainda requer debates e reflexões para a consolidação dessa política linguística na esfera educacional,

não apenas como uma diretriz estabelecida pelo governo, mas fomentada a partir da demanda dessas comunidades.

Portanto, a implementação de uma Política Linguística de Acolhimento que almeje ser crítica, nos moldes de Tollefson (1991) e de Street (1993), visa promover a mudança social a partir da compreensão dos fatores sociais e históricos para a inclusão de minorias, para que os indivíduos possam obter acesso à educação e emprego, idealmente em uma perspectiva plurilinguística na educação. Dessa forma, a Política Linguística Crítica busca a mudança social, a partir da compreensão de que políticas linguísticas tradicionais ou inexistentes podem reproduzir as desigualdades sociais e processos de exclusão social, a exemplo de grupos minoritários como os migrantes internacionais, quando não são direcionados para o acolhimento linguístico.

Nesse sentido, a reflexão para a inclusão e consolidação do acolhimento perpassa a ideia de que as identidades podem ser analisadas sob diversos aspectos, pois parecem estar imbricadas em processos interacionais, cognitivos, afetivos, discursivos e culturalmente situados, conforme destacam Frank e Conceição (2021). Tais propriedades poderiam ser observadas em favor da consolidação do PLAc dentro da SEEDF, de forma que a política linguística considere as possibilidades variadas de encorajamento das identidades do acolher, do incluir e do pertencer, pelo prisma discursivo, interacional, afetivo, cognitivo e cultural, conforme analisam os autores acerca das abordagens utilizadas para a pesquisa sobre identidades, pois são muitos os elementos identitários que perpassam o processo do acolhimento e do pertencimento social.

Assim sendo, a sala de aula, como local de cultura, pode ser palco de discussões e negociações de identidades de diversas formas, em torno de vários assuntos, inclusive, para nossa surpresa, acerca até mesmo das crenças religiosas dos participantes numa perspectiva multicultural. Durante as observações participantes, a educadora declarava a sua própria identidade religiosa, tema aprofundado por SOUZA (2016), e acolhia a religião dos seus estudantes, promovendo diálogos com interesse e respeito, solicitando-lhes que se sentissem à vontade para falar sobre suas crenças e culturas, considerando que alguma confissão religiosa fazia parte do arcabouço identitário de vários estudantes migrantes internacionais, os quais se sentiam livres para falarem a respeito, por meio da língua.

[34] Queridos e queridas estudantes. Queria agradecer pelo privilégio de ter sido professora de vocês. Desejo que o mandamento de Jesus, de que nos amemos como Ele nos amou, seja o princípio de nossas ações em 2022. Desejo paz, alegria e graça para todos 🙏🙏🙏🙏🙏🙏. (Professora Lucíola, 2021, em mensagem no grupo de WhatsApp do PLAc).

As RS encontradas no excerto acima da educadora trazem ideias de afeto, de confissão religiosa e de votos positivos para o próximo ano. Em certas ocasiões, durante as observações em campo, percebi que a professora referendava também a *Alah* e às demais crenças religiosas do mundo em sala de aula, havendo destacado seu profundo respeito a todas as religiões, com o intuito de fomentar a liberdade religiosa e o diálogo multicultural. A meu ver, isso é uma marca identitária de interculturalidade, a qual dialoga com as diferenças, uma vez que estas perpassam as identidades.

Essas duas instâncias – identidades e diferenças, portanto, parecem caminhar de mãos dadas e deveriam ser inseridas nos currículos para que abarquem uma prática pedagógica inclusiva nos espaços escolares, conforme discute Silva (2014), amparada pelos preceitos teóricos da interculturalidade.

Durante a observação participante, estendida ao grupo do *WhatsApp*, alguns dados corroboram o fato de que a educadora munida da *identidade do acolhimento* demonstrava saber muito sobre cada estudante, tratando a todos pelos nomes. De forma muito pessoal, demonstrava interesse pelos membros de suas famílias, seus empregos, suas histórias e seus empreendimentos, divulgando seus serviços profissionais e produtos, com acompanhamento individual na sala de recursos e organizando eventos extraclasse, conforme registros a seguir:

[35] Professora Lucíola: Pessoal, bom dia. Estou vendo uma data pra fazermos nossa confraternização no clube, que fica no setor de clubes sul. O almoço seria dia 12 de dezembro, domingo. Vai ter vaga pra 40 pessoas. Eu vou conseguir o clube, a churrasqueira e o churrasqueiro para assar a carne. Vocês levam as carnes, o que forem beber e uma sobremesa ou algo do país de vocês. Quem poderia ir para eu ir organizando a lista? Seria das 11 às 17h (Professora Lucíola, 27 de outubro de 2021, em mensagem no grupo de WhatsApp do PLAc).

Esses dados sugerem que a professora do acolhimento parecia valorizar o prisma afetivo e interacional do acolhimento, fazendo com que os estudantes sentissem pertencimento. Eles, por sua vez, traziam RS sobre eventos pessoais, suas rotinas, estado de saúde, compartilhavam fotos de pratos típicos e participavam, na medida do possível, de todas as vivências organizadas pela escola e pela docente, revelando *identidades de pertencimento à nova comunidade*, da qual já imaginavam fazer parte.

Portanto, considerando essas boas práticas observadas, compreendo que, ao acolher o migrante internacional, precisamos levar em consideração algumas dificuldades que eles irão enfrentar no contexto brasileiro, para que se cumpram as premissas legais, especialmente devido às narrativas desses migrantes apontarem certas expectativas em relação ao Brasil, as quais nem sempre correspondem à realidade.

[36] Para mim, o Brasil é um país vanguardista, em tema migratório, em tema de acolhimento, eu tive ajuda do pessoal da ACNUR, do NEPE e agora da CILG. Pode ser que em termos de organização ainda falta algumas coisas para o Brasil ... por exemplo, na rua, faltam placas e informações ... você fica perdido, mas a gente ouve pela Internet outras notícias muito ruins das comunidades de imigrantes de outros países (Pinhita, 38, venezuelana, tradutora, advogada, em narrativa).

Há o consenso de que informações sobre a obtenção de documentos aos novos cidadãos e empregos são muito difíceis aos migrantes em nosso país. Assim sendo, atentamos ao fato de que certas RS compartilhadas pelos autóctones sobre os refugiados, não apenas no Brasil, mas também no mundo, imprimem ideias de posicionamento social de que os refugiados são *coitados*, segundo as suas próprias narrativas. A política linguística pode desconstruir essas marcas identitárias que engessam os agenciamentos dos migrantes.

Por sua vez, os próprios migrantes não se sentem bem com tal visão sobre eles: eles, em sua maioria, desejam ser vistos como potencialmente capazes de gerir suas vidas.

[37] Aqui no Brasil tem lado bom e lado ruim sobre as pessoas. Quando você fala ‘eu era refugiada’, eles tipo falando, ‘NOSSA, COITADA! Não é COITADA, eu não senti bem no meu país, e tem pessoas que não acreditam. Muito difícil um mulçumano se converter cristão (Nouri, 30 anos, egípcia, vendedora de comida árabe em aplicativo, narrativa, grifos meus).

Outrossim, o acolhimento linguístico deve orientar-se por ações voltadas para a emancipação desses estudantes dentro do Brasil, sobretudo para que não sejam vistos como dignos de *pena*, pessoas sem *capacidade de agência*, *desprovidas de força para lutar*, cujo único objetivo seria o de querer utilizar os serviços de seguridade social e de saúde oferecidos gratuitamente no Brasil. Por isso, a política linguística dentro da escola deve atingir não apenas os migrantes, mas os demais profissionais e os estudantes nacionais para a inclusão intercultural e o respeito à diferença. Em outras palavras, os migrantes internacionais chegaram à escola, querem trabalhar, querem pertencer, querem se desenvolver.

[38] Não sou a favor de que a pessoa entre em um país e seja uma carga para o país, que encontre uma forma de ser incluído... de estar dentro da economia do Brasil, mas se minha amiga não me fala da ACNUR e do CONARE, acho que sozinha fica muito difícil! Pra saber que tipo de imigrante eu sou, o que eu posso fazer ou não, que tipo de visto eu posso tirar, então falta ainda essas orientações (Pinhita, 38, venezuelana, tradutora, advogada, em entrevista).

Os resultados deste trabalho apontam para a importância da implementação da política linguística de acolhimento, considerando-se o impacto que ela exerce nas identidades de agenciamento, pertencimento, proteção, autodefesa e emancipação desses indivíduos, para que eles tenham ferramentas linguísticas e psicossociais para a resistência em face das adversidades e as falas de marcadores de identidade de cunho opressor, de forma que se façam cumprir os preceitos de inclusão e respeito à pessoa humana discutidos nesse trabalho, e evidenciados principalmente na seção da análise documental. Nesse sentido, um dos elementos mais importantes para o sucesso da política linguística de acolhimento seria a formação dos professores, segundo a RS:

[39] Um dos traços desse projeto é não apenas acolher os migrantes internacionais, mas também fazer a formação dos profissionais para obter um acolhimento para além do ensino e aprendizagem cognitiva do estudante (Paula, 43, coordenadora regional, brasileira, em narrativa).

Considerando as RS apresentadas nessa última categoria de análise, apresento o quadro resumo a seguir (QUADRO 13) com algumas RS das educadoras que corroboram, portanto, a importância do PLAc como uma *affordance* necessária para a inclusão social do migrante dentro da SEEDF e seu respaldo legal.

Quadro 13 - RS sobre a importância da Política Linguística de Acolhimento

A PL ajuda na validação de diplomas e obtenção de certificados.
A PL permite ao migrante a continuidade de seus estudos, técnicos ou acadêmicos para a qualificação laboral.
A PL ajuda no entrosamento social fora da escola e facilita a obtenção de emprego.
A PL precisa ajudar o migrante de forma crítica e entender seus direitos e obrigações.
A PL precisa construir identidades de agência humana e atuar para a melhoria da autoestima dos migrantes, em parceria com outros órgãos e entidades.
A PL precisa estar voltada também para a formação de professores de acolhimento que compreendam a interculturalidade e que valorizem a diversidade humana.

Fonte: Elaborado pelo autor

Essas RS corroboram aquelas encontradas nos documentos trazidos para a presente tese nas primeiras categorias de análise, especialmente a Lei de Migração Brasileira, de 2017, a qual se aproxima da Declaração de Nova York, de 2016, no que diz respeito às RS que reconhecem a situação de vulnerabilidade dos migrantes, especialmente os deslocados forçados, com a garantia de direitos laborais, educacionais, de liberdade religiosa e de inclusão social e cultural, visto serem reconhecidos como beneficiários desses direitos em todas as esferas documentais analisadas.

Em última instância, o Currículo em Movimento da SEEDF, como camada contextual mais imediata da política de acolhimento, traz RS que reforçam os valores de inclusão, respeito à diversidade, a necessidade de uma educação intercultural e transversal, apesar de ainda não trazer ações específicas ao acolhimento linguístico do migrante internacional dentro da SEEDF, em sua atual versão.

Dadas as análises acima, apresento uma última discussão acerca do capítulo apresentado.

6.6 Conclusões da análise

A presente tese buscou oportunizar a reflexão sobre o acolhimento dos migrantes internacionais na rede pública de educação da SEEDF a partir das RS acerca do estudante migrante e os impactos em suas identidades, cujos dados emergiram de documentos em diferentes camadas contextuais e de participantes estudantes migrantes internacionais e educadores (professora, diretoras, coordenadoras) envolvidas na política linguística de acolhimento. Neste capítulo de análise, foram retomados os objetivos de pesquisa com a finalidade de analisar os dados dessas RS. O *corpus* foi analisado tematicamente segundo as categorias elencadas abaixo, no Quadro 14, a fim de cumprir com os objetivos para responder as perguntas de pesquisa, sequencialmente como apresentadas nesta análise.

Quadro 14 - As categorias de RS e as perguntas de pesquisa/objetivos

Categorias elencadas de RS	Perguntas de pesquisa
1. O migrante é um ser vulnerável e também beneficiário de direitos	1. Que RS e marcas identitárias acerca do migrante internacional são evidenciadas nos documentos de políticas de acolhimento na SEEDF e em documentos da legislação vigente em esfera nacional e internacional?
2. Os migrantes precisam de proteção contra as várias formas de violências	
3. O migrante é um ser capaz e pode se desenvolver com a ajuda de todos	
4. O migrante precisa ser acolhido de forma intercultural.	
5. A diversidade humana torna a escola e o mundo melhores	
6. O migrante enfrenta violências simbólicas e posicionamentos sociais	2. Quais são as RS e as marcas identitárias acerca da migração e do acolhimento de alunos migrantes inseridos em contextos de Educação Básica na SEEDF?
7. O migrante necessita de uma política linguística flexível de acolhimento	
8. O migrante possui fragilidades, mas também potencialidades.	3. Quais são as representações dos educadores, no contexto de Educação Básica na SEEDF, a respeito de estudantes migrantes internacionais e de seu acolhimento?
9. O acolhimento linguístico ao migrante deve ser transversal e agêntico	
10. A política linguística de acolhimento desempenha um papel social na vida dos migrantes	4. Que reflexões sobre as políticas de acolhimento poderiam ser feitas pela SEEDF, com vistas a uma melhor acolhida de alunos migrantes internacionais, em contextos de educação básica no Distrito Federal?

Fonte: Elaborado pelo autor

As categorias de RS geradas na presente análise sugerem que as RS podem ser formadoras / reveladoras de identidades por meio de marcas identitárias, apresentadas ao longo da análise. Logo, a abordagem aqui desenvolvida, no que se refere à aproximação do objeto e dos seus participantes, partiu dos elementos representacionais e seus processos de exclusão, discriminação e posicionamento social. Além disso, foi possível compreender a construção das identidades em contexto e as suas implicações para o acolhimento e inclusão social dos migrantes, com vistas a se pensar sobre uma política linguística que possa ser adotada e desenvolvida na SEEDF.

Tomando por base as taxonomias propostas por Frank e Conceição (2021) para abordagem de pesquisas em identidades, com foco em elementos discursivos, a partir de uma perspectiva bakhtiniana de dialogismo, análises que buscam priorizar traços cognitivo-interacionais e afetivos, compreendo que este trabalho trouxe, sobretudo, um enfoque em alguns elementos representacionais, por meio das RS, as quais deram origem às categorias de análise,

sugerindo ter havido alguns novos direcionamentos nas identidades dos estudantes, embora a pesquisa, por não ser de natureza longitudinal, não possa afirmar plenamente que as RS modificam as *identidades* dos estudantes. Tais categorias de RS emergiram dos documentos, das narrativas, das entrevistas e dos questionários, e nos proporcionaram enxergar *marcas identitárias* e promover a reflexão quanto à inclusão dos migrantes internacionais pesquisados, relação teórica e epistemológica entre RS e Identidades.

Assim sendo, embora não tenha sido objetivo primário deste trabalho, foi possível estabelecer uma possível relação epistemológica de semelhanças entre as RS e as *marcas identitárias* no contexto do acolhimento linguístico e sua relação, afetando identidades de estudantes e, em última instância, também as identidades das educadoras. O trabalho permitiu interpretar que as identidades e as RS possuem mecanismos muito semelhantes de atuação e de interferência mútua, porém difíceis de serem mensurados por serem ambos os fenômenos sistemas complexos.

Contudo, essa correlação entre a linguagem, o contexto e a sociedade os quais perpassam, de igual modo, o fenômeno migratório e o acolhimento, podem gerar, no entanto, alguns *insights* relevantes por meio dos quais percebemos uma possível relação entre o impacto da política linguística de acolhimento de forma positiva para esses indivíduos, mediante as inúmeras barreiras vivenciadas. No entanto, os fenômenos das identidades e das RS possuem recortes diferentes, visto serem de campos diferentes do conhecimento.

Não obstante, a migração e o acolhimento constituem, a meu ver, faces diferentes de uma mesma moeda contextual do deslocamento espacial /psicológico e do assentamento (BAYHAM; DE FINA, 2014), cujas falas possuem camadas discursivas recheadas de RS e marcas identitárias construídas socialmente por intermédio da linguagem.

Essas camadas contextuais emergem a partir dessas relações de produção e recepção dos enunciados, pois não existe contexto que não seja o ‘contexto de’ ou ‘contexto para’ (HANKS, 2008, p. 174). Consequentemente, o contexto da migração e os seus desdobramentos observados nos dados deste estudo corroboram os pressupostos teóricos trazidos no início da tese e resumidos no quadro abaixo.

Quadro 15 - Uma possível relação entre as RS e as identidades

Ambas são socioculturalmente situadas;
Discursivamente construídas, circunstanciais, flexíveis;
Linguisticamente apresentam elementos semânticos de diferenciação que demarcam, segregam, definem, delimitam e organizam o mundo social;
Perpassam aspectos de volição, afetos, crenças, valores, normas, mecanismos de coerção, exclusão, violências simbólicas e posicionamento social;
Adentram múltiplos contextos em camadas de emergência, de incorporação e de propagação;
Sofrem os impactos tecnológicos e da globalização, especialmente na modernidade tardia com o acesso aos meios de comunicação e de mobilidade;
Atravessam a esfera individual e social nas narrativas e demonstram o grau de agência humana e de investimento na aprendizagem de uma nova língua/cultura;
Não são estáticas e podem ser ressignificadas e atribuídas por terceiros por meio das relações de poder e dominação ideológica inerentes ao discurso e nas falas;
Dispensam, necessariamente, a interação face a face, pois são reproduzidas por textos impressos, documentos, leis, normas, imagens e demais medias.
São cumulativas, se sobrepõem e revelam interseccionalidades.

Fonte: o autor

O Quadro 15 resume uma reflexão a partir da pesquisa epistemológica em conjunto com os dados emergentes durante a aplicação dos instrumentos. Houve, portanto, confluência entre as correntes teóricas, as quais foram reforçadas pelos dados gerados durante a pesquisa, fornecidos pelos participantes. A síntese, portanto, demonstra que identidades possuem uma relação intrínseca com os mecanismos representacionais da linguagem, podendo evidenciar um processo mental e psíquico, imerso na vivência sociocultural, sendo, destarte, carregadas de informações, “estereótipos, crenças, ideologias, atitudes e opiniões” (JODELET, 1989, p. 3). Como bem destaca Orlandi (2010, p. 96), a ideologia configura um “mecanismo estruturante do processo de significação”, que “se liga inextricavelmente à interpretação enquanto fato fundamental que atesta a relação da história com a língua, na medida em que esta significa”. Esses dados de RS que podem demarcar identidades atravessam, portanto, contextos anteriores de incorporação em documentos, em que se percebe cronologia e historicidade, e se repetem na prática social emergente dos participantes, denotando as múltiplas camadas contextuais e ideológicas referidas por Hanks (2008).

Portanto, esses demarcadores de identidade parecem estar imbricados nas escolhas lexicais que compõem as falas com RS, as quais, de acordo com Jodelet (1989, p. 1) “circulam nos discursos, são carregadas pelas palavras, veiculadas nas mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas nas condutas e agenciamentos materiais ou espaciais”. Esse processo é também histórico, dinâmico e interage com as questões inerentes à modernidade tardia, sua rápida reflexividade, suas tecnologias de informação e mobilidade. Logo, as RS, são também ideológicas por natureza e operam por intermédio da linguagem para o compartilhamento de falas cujos discursos (incorporados) atuam na organização do mundo social e cultural,

delimitando, construindo e consolidando identidades a todo instante (emergentes) – produtoras ou não – as quais, por sua vez, também estão em constante ebulição, em crise, em rupturas e processos de realinhamentos ideológicos no âmbito social. Compreendo o conceito de discurso como sendo uma construção social, cujos significados são negociados entre os participantes em circunstâncias sócio-históricas, posicionados em relações de poder, conforme as ideias de Foucault (2012) e de Chouliaraki e Fairclough (1999). A compreensão dessa inter-relação epistemológica pressupõe que os mecanismos linguísticos de segregação e de diferenciação das RS geram o posicionamento social explicado por Bakhtin, o qual perpassa o discurso ao “[..]entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social” (BAKHTIN, 2009. p. 46). Por meio da compreensão desse fenômeno gerado no uso da linguagem em sociedade é possível teorizar sobre os processos de posicionamento social e de exclusão acarretados por esses atravessamentos ideológicos, historicamente situados e em constante mutação.

Após a conclusão da análise, apresento, a seguir, o capítulo final de conclusão desta tese.

7 CONCLUSÃO

A linguística crítica nasceu a partir da conscientização de que trabalhar com a linguagem é necessariamente intervir na realidade social da qual faz parte. Linguagem é, em outras palavras, uma prática social.
Rajagopalan

7.1 Reflexões finais

Esta tese corroborou a preocupação da Linguística Aplicada de buscar soluções para a inclusão linguística de minorias, sobretudo de migrantes no contexto da escola. Nesse sentido, busquei exercer a transdisciplinaridade defendida pela LA, considerando a complexidade do objeto de pesquisa circunscrito neste trabalho. A mobilização das diferentes áreas do conhecimento, (psicologia social, estudos culturais, migração, linguagem) em maior ou menor grau, configurou a tentativa de estabelecer um sentido crítico a esta pesquisa, que analisa as identidades expressas por meio de RS, com a finalidade do acolhimento linguístico de indivíduos com possíveis vulnerabilidades que adentraram a escola pública, submetidos ao fenômeno migratório e seus desdobramentos, até o seu acolhimento e inclusão. Logo, uma vez que o migrante já está na escola diante de nós, educadores, ele precisa ser visibilizado.

O desenho desta investigação trouxe objetivos que foram retomados no capítulo anterior, no qual os dados foram analisados. Ao identificar o escalonamento de RS nos documentos analisados e a cadência de *marcas identitárias* que podem ser atribuídas ao acolhimento do migrante internacional, compreendo que este, mesmo antes da condição migratória, já é uma pessoa com direitos previstos em todas as três primeiras categorias elencadas, no *macro, médio e no micro contexto*, respectivamente. Nesse sentido, os documentos analisados fornecem, em seu somatório, um arcabouço de RS que traduzem a ideia/marcas identitárias do acolhimento e da inclusão, em observância aos Direitos Humanos.

Por esse ângulo, as RS que emergem dos documentos internacionais e nacionais convergem para o direito universal à vida, ao respeito, à dignidade, à proteção social, à educação, à saúde, ao suporte legal, à inclusão da diversidade humana e à seguridade social para o seu desenvolvimento, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que, por seu turno, espelha o caráter macro contextual. Vale ressaltar que os direitos mencionados são sinalizados por RS, que os garantem a todas as pessoas, considerando as diferenças,

independentemente de cultura, etnia, religião, orientação sexual ou de gênero, condição socioeconômica, faixa etária, em todos os documentos.

Isto posto, essas RS, sobretudo na Declaração de Nova Iorque (ONU, 2016), indicam o reconhecimento internacional da vulnerabilidade do migrante, sobretudo os deslocados forçados e refugiados, e o necessário compartilhamento dessas responsabilidades de proteção a essas pessoas, nas esferas civis e governamentais (federação, estados, distrito federal e municípios) por meio de ações, políticas públicas sociais, educacionais e linguísticas a partir de suas secretarias, escolas e demais setores operacionais.

Quando analisamos a esfera federal, a Lei Brasileira de Migração também reconhece a vulnerabilidade do migrante e sinaliza sua inclusão internacional na escola pública brasileira, bem como admite deveres a serem observados. Além disso, as RS da resolução do Conselho Nacional de Educação de 2020 enfatizam a garantia obrigatória de vagas em escolas no solo brasileiro, especialmente às crianças, adolescentes e jovens, independentemente de seu *status* migratório. Portanto, respeitar-se-á o direito à matrícula imediata dos migrantes internacionais na etapa correspondente à sua idade, independentemente da presença de documentação, adaptação das avaliações de classificação de etapa escolar e acompanhamento por meio da implementação de políticas linguísticas interculturais de acolhimento.

Logo, as RS evidenciadas na resolução supracitada reconhecem as fragilidades dos migrantes e convocam a todos para a adoção de políticas linguísticas, no âmbito das escolas, com vistas ao seu acolhimento e baseadas na interculturalidade, na diversidade, no desenvolvimento de sua competência linguística, bem como no preparo dos profissionais envolvidos. Assim, se pretende prevenir o *bullying*, a xenofobia, o racismo e demais representações que possam ferir as identidades desses indivíduos vulneráveis e dificultar a sua inclusão. A resolução, porém, não traz, ainda, detalhamentos operacionais sobre a execução dessas políticas linguísticas de acolhimento, razão pela qual elas precisam ser detalhadas.

O Currículo em Movimento da SEEDF trabalha muito bem a importância da inclusão e da diversidade em diálogo com a DUDH, o ECA e demais documentos educacionais de ordem humanitária. Todavia, são necessárias, ainda, algumas especificações de políticas direcionadas especificamente ao migrante internacional. Porém, na escala do micro contexto, o Projeto Político Pedagógico da Escola e o projeto de PLAc do Bem-Vindos ao DF espelham todos os valores mencionados acima.

Nesse sentido, acredito que o conjunto de RS desses documentos pode ser utilizado para a formação dos profissionais da educação, com o intuito de desenvolver a cultura do acolhimento ao migrante internacional dentro da SEEDF, por meio de debates, palestras, cursos e momentos de discussão pedagógica.

As RS que emergiram trouxeram a percepção dos migrantes acerca de sua migração, chegada e estabelecimento no Brasil, o que sugere possíveis impactos identitários na importância do seu acolhimento por meio da PL e em suas identidades de pertencimento, bem como em seus investimentos linguísticos e os seus agenciamentos para a reconstrução de suas vidas no Brasil e realização de seus sonhos, a partir da PL. As RS também apontaram marcas identitárias de posicionamentos sociais e violências simbólicas, experienciados em razão de sua condição migratória, em que suas falas trazem a ideia do seu agir social e de seu protagonismo, em maior ou menor grau, dadas as situações de xenofobia e de conflitos.

Mas qual seria a relevância de trazer esses dados se não para advogar em defesa dessas pessoas por meio de políticas linguísticas de acolhimento? Penso que esses dados corroboram as tendências em considerar a pesquisa linguística em contexto migratório como sendo uma vertente relevante dentro dos estudos de Identidades na LA em expansão, com vistas a promover a inclusão social dessas pessoas e combater as injustiças, os preconceitos e a xenofobia sofridos pelos migrantes internacionais. Em outras palavras, essas RS dos estudantes espelham identidades em construção, e essas marcas identitárias denunciam suas fragilidades, revelando identidades que anseiam pelo acolhimento, pelo futuro, pelos seus sonhos, mas que perpassam o sofrimento da condição do deslocamento e do assentamento. De igual modo, essas RS reconhecem o impacto positivo da PL em suas vidas.

Conforme apontaram os dados, alguns desses migrantes inseridos no contexto da SEEDF foram submetidos aos efeitos da migração forçada, seja pelo temor de perseguição política e religiosa, seja apenas pela busca de melhores oportunidades econômicas de vida. Houve também aqueles que tiveram deslocamentos migratórios por motivos de cataclismos ambientais, agravando as crises políticas e humanitárias em seus países. Outrossim, a pesquisa evidenciou que há também migrantes que optaram em migrar a partir de certa condição para a mobilidade (acesso aos meios de transporte, passaportes, línguas etc.) ou motivos diversos, como para se casar no Brasil ou para se converter a outra religião. Nesse sentido, esses migrantes internacionais que participaram deste estudo de caso não são uma categoria homogênea; apenas guardam certas semelhanças no que se refere ao fato social coercitivo da migração e da nova língua, por estarem no Brasil.

Porém, os dados dão um indicativo de que todas essas identidades podem sofrer consideravelmente processos de mutação, na tentativa de inclusão sociocultural ou de sobrevivência, sobretudo considerando as migrações forçadas, as quais são responsáveis por contingentes migratórios de refugiados e asilados, que nem sempre contam com o cumprimento dos acordos internacionais de proteção e direitos humanos. Quando recebem tal apoio, ainda assim se deparam com a xenofobia, o racismo e as ideias preconcebidas a seu respeito. Não obstante, em todas essas modalidades migratórias, as RS acerca da política linguística evidenciaram um papel de grande relevância para a reconstrução de suas vidas e de suas identidades. Logo, as identidades de investimento linguístico, de agência humana e comunidade imaginada em busca de pertencimento (s) foram percebidas em todos os participantes, em maior ou menor grau, ao menos no recorte de tempo em que a pesquisa foi realizada. Todos os participantes demonstravam certa esperança e confiança no futuro, apesar dos choques culturais e das adversidades enfrentadas.

Outrossim, corroboro o arcabouço teórico trazido para o presente trabalho acerca da migração no contexto da modernidade tardia ser marcada por conflitos e transformações cujos alicerces, outrora menos mutáveis, estão agora em movimentação, fazendo com que várias identidades sejam reconstruídas como nunca antes visto mediante os avanços tecnológicos na comunicação e no deslocamento humano. Em vista disto, os dados demonstram que esses migrantes internacionais, e não apenas ‘imigrantes’, apresentam múltiplas identidades em negociação, não podendo mais ser considerados desenraizados, ou seja, sem vínculos com seus países de origem. Há um século, os chamados ‘imigrantes’ europeus, considerados como aqueles que perdiam suas raízes, vinham para o Brasil em viagens longas de navio, de mão única, e se comunicavam com seus entes deixados para trás por meio de cartas, as quais levavam semanas para encontrar o seu destino final. Suas identidades refletiam o desejo de “fazer a América, trabalhar nos cafezais e gerar vários filhos para ajudar no trabalho da roça”. Esses mesmos migrantes de outrora experimentaram a proibição de suas línguas nativas na era Vargas. Hoje em dia, a legislação reconhece a necessidade da interculturalidade no processo de inclusão e de acolhida desses migrantes internacionais, para a proteção das identidades, reconhecendo a importância da linguagem como direito humano para a inclusão social de todos.

Não obstante, trazendo a reflexão para os participantes desta pesquisa, há uma grande chance de que o migrante internacional de hoje possa não ter o Brasil como seu destino final, almejando um terceiro destino, e talvez esteja conectado com o resto do mundo por meio da relativa democratização dos meios de comunicação. Outrossim, o campo semântico das RS oriundas dos participantes acolhidos evidenciam marcas identitárias de *sobrevivência*,

liberdade, ascensão social, trabalho, pertencimento(s), validação de diplomas, desejo por consumo, multiculturalismo, aceitação e vivência em mais de uma religião, paternidade, maternidade, busca por saúde, educação, viagens, tentativas e erros, revelando, sobretudo, o apelo para serem acolhidos, sem, porém, serem considerados “coitados” ou “incapazes de reconstruir suas vidas”. Em outras palavras, a vulnerabilidade é uma marca temporária e as políticas linguísticas podem atuar para que eles possam ser incluídos socialmente e serem respeitados.

Nesse sentido, essas RS evidenciam que as identidades dos migrantes são múltiplas e refletem a crise das identidades da qual tanto se fala no contexto da modernidade tardia, conforme explica Giddens (2002). Esta pode ser potencializada no processo migratório, quando se afloram ainda mais os velhos mecanismos de diferenciação, naturais ao convívio humano. As mudanças nas identidades são intensificadas devido ao intenso contato entre pessoas e culturas, devido aos fatores da globalização e da possibilidade da transnacionalidade, advinda dos aparatos tecnológicos nos meios de comunicação e transporte, dispensando necessariamente a interação face a face, corroborando, portanto, trabalhos abordados para discussão neste trabalho (HALL, 2005; BAUMAN, 2005; BAYNHAM, M.; DE FINA, 2014).

As RS dos educadores de acolhimento apontaram que a política de acolhimento pode ser construída dentro da escola, caracterizando esse conjunto de práticas e saberes em prol do acolhimento dos migrantes internacionais. A macro categoria de RS, gerada a partir da voz dos educadores acerca dos migrantes e do acolhimento evidenciou que:

a) embora muitos estejam fora da escola, os migrantes internacionais ainda podem estar sendo invisibilizados dentro da escola regular, quando matriculados;

b) a situação de vulnerabilidade que esses migrantes enfrentam precisa ser levada em conta em relação às adaptações necessárias dentro do PLAc para sua inclusão;

c) há a consciência dos docentes acerca do papel do capital simbólico da língua para a agência humana dos migrantes e o processo de exclusão social causado pela ausência dessas competências;

d) há a necessidade de desenvolver e reconhecer a dimensão intercultural da educação, evitando-se currículos exclusivamente monolíngues, valorizando os regionalismos e as práticas linguísticas contextuais no ensino do PLAc para a valorização das identidades; considerando que as pedagogias interculturais beneficiam a todos os não falantes de português, inclusive os alunos nacionais ou autóctones.

e) é preciso trabalhar a diversidade e a transversalidade durante as aulas com o intuito de mediar os choques culturais construindo identidades de tolerância, respeito e democracia dentro do PLAc;

f) deve haver a conscientização dos educandos acerca de seus direitos e deveres por meio de um ensino crítico, tal como o encorajamento para a realização de exames de proficiência, obtenção de certificados, emissão de documentos, processos seletivos e demais oportunidades.

g) pode haver o protagonismo escolar trazendo para si a iniciativa de acolhimento ao migrante, tendo em vista as demandas da comunidade escolar e com vistas a mobilizar os demais setores ascendentes da SEEDF e do governo para a implementação e continuidade da PL;

h) é de grande relevância a continuidade dessas políticas linguísticas de acolhimento dentro das escolas, com horários também no turno noturno, juntamente com a construção de parcerias com outros setores, universidades e órgãos afins, buscando o máximo de acolhimento psicossocial possível além do ensino da língua, abrangendo jovens e adultos em situação laboral.

i) o atendimento ao migrante internacional poderia acontecer também nas escolas regulares, não apenas nos centros de línguas, por meio de profissionais preparados ou itinerantes, sobretudo aos infanto-juvenis, para quem deve se disponibilizar acompanhamento individualizado em salas de recursos e orientação educacional durante o dia.

j) ademais, os professores precisam ter acesso a cursos de formação na Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais de Educação (EAPE) para que essas pautas sejam discutidas periodicamente nos espaços-tempos das coordenações pedagógicas dentro das unidades escolares, reforçadas por circulares e eventos formativos por parte das instâncias pedagógicas superiores da SEEDF.

Considerando, portanto, as RS dos educadores e o impacto na possível construção identitária dos estudantes, compreendo que elas nos levam a reconhecer a importância não apenas do acolhimento, mas também de ensinar o respeito à diversidade dentro da escola aos estudantes nacionais, a fim de preparar a sociedade para esse fenômeno do acolhimento ao migrante. A intenção é visar não apenas a tolerância, mas a inclusão, à medida em que a migração permeia todas as sociedades contemporâneas.

Em outras palavras, essa perspectiva de resignificação e negociação identitária no processo migratório, considerando o hibridismo, os conflitos e as diferenças, desconstrói a crença da sobreposição de uma cultura pela outra, de forma passiva, abrindo espaço para a

colaboração e a construção de espaços de compartilhamentos culturais dentro da escola, onde todos são tratados como iguais.

Os dados sugerem que a migração impôs a necessidade de um novo idioma àquele grupo de pessoas para a realização de diversas ações, como o trabalho, a inclusão educacional, laboral e social, e o pleno conhecimento de seus direitos e deveres. Portanto, esses dados sugerem a necessidade da continuidade de Políticas Linguísticas inclusivas para esses estudantes, para a promoção da cultura do acolhimento, visando os alunos migrantes, os nacionais e os educadores que irão atuar no processo de acolhimento para que esses migrantes não sejam invisibilizados, excluídos e marginalizados.

Um olhar solidário para a situação dos migrantes internacionais se faz necessário, especialmente para os deslocados forçados, refugiados e portadores de vistos humanitários. Além dos possíveis traumas vividos ao longo de sua história, como guerras, desastres naturais, pobreza, cataclismos e despedidas, há o desafio da adaptação ao novo país. Eles se deparam com obstáculos, como uma outra língua, em uma nova cultura, com a falta de oportunidades e com a exclusão, devido à insuficiência de políticas de acolhimento, sem mencionar, por vezes, o racismo e a xenofobia, heranças de uma colonização violenta e classicista, cuja intolerância ainda ecoa na cultura brasileira.

A educação desses indivíduos deve prever que não sejam apenas linguisticamente incluídos, como também se sintam pertencer, sonhar, almejar o desenvolvimento de suas habilidades para a sua inclusão social, minimizando as dificuldades culturais enfrentadas, por meio de uma abordagem que promova a competência comunicativa sugerida por Hymes (1974), quem também compreende o novo idioma, sobretudo no contexto migratório, como ‘fato social’.

Ou seja, a política linguística de acolhimento não pode ignorar o fato de que a inclusão perpassa processos linguísticos e deve atender às suas necessidades de usos contextuais de comunicação, no sentido de promover não apenas a emancipação e a sobrevivência desses educandos, bem como o preparo linguístico necessário para a sua defesa e resistência, pois RS de xenofobia podem ferir as identidades e a inclusão psicossocial dos migrantes, os quais estão imersos no fato social da língua e da própria condição migratória.

Uma educação freiriana - inclusiva e libertadora - precisa combater as injustiças e os mecanismos de exploração, exclusão e de marginalização de pessoas. Conforme vimos, de acordo com o sociólogo Durkheim (1982), um fato social constitui toda forma de fazer, fixada ou não, passível de exercer sobre o indivíduo uma coação exterior a ele. Portanto, as

observações em campo e os demais instrumentos utilizados neste estudo trouxeram dados relevantes os quais apontaram que a circunstância migratória e da nova língua impõem, de fato, bruscas transformações na vida dos participantes, sobretudo na questão da urgência da inclusão linguística presente em suas reivindicações, o que é corroborado pelas narrativas de luta e inconformismo.

Essas lutas precisam tornar-se, de igual modo, nossas lutas enquanto educadores de acolhimento, visto que esse elemento coercitivo imposto pela migração, circunscrito pelas leis, pela moralidade, pelas crenças, pelos novos costumes, como explica Durkheim (Op. cit.), encontra-se presente em RS culturalmente/socialmente impostas, visto que mesmo um novo idioma se torna um fato social do qual o migrante não escapa, dada a sua necessidade de sobrevivência como ser linguístico e social, razão pela qual buscam o PLAc.

Portanto, enquanto educadores críticos, devemos abraçar essa nova demanda. Logo, a SEEDF precisa ter em mente que a política linguística é necessária e que só atingirá seu objetivo de incluir o migrante internacional quando considerar as dimensões interculturais da PL. Só assim os estudantes poderão se sentir valorizados ao contribuírem também com sua cultura dentro dos espaços escolares. É importante que suas necessidades e seus interesses ocupem o papel central nas escolhas pedagógicas, de forma a minimizar os impactos da violência simbólica gerada pela obrigatoriedade de aprender um outro idioma, forçosamente, reproduzindo o antigo modelo assimilacionista. Além disso, é imprescindível discutir no âmbito escolar a natureza monolíngue e as práticas globalizantes do ensino de português, que não reconhecem a riqueza que uma educação intercultural pode propiciar a todos.

Finalmente, gostaria de enaltecer a importância do projeto realizado pela SEEDF e pela equipe do CIL Guará, o projeto *Bem-vindos ao Distrito Federal*, pois ele foi concebido por aquela comunidade escolar e vem sendo executado com muita dedicação pelos profissionais envolvidos, ajudando vários migrantes internacionais, além de terem aberto suas portas para que eu pudesse realizar a geração de dados para esta tese, na tentativa de compreender o caso em questão e assim poder tecer algumas reflexões acerca da importância do acolhimento linguístico ao migrante pela SEEDF. Assim sendo, apresento a seção seguinte sobre as limitações do presente estudo.

7.2 Limitações do estudo

A primeira ponderação que trago para esta seção é o fato da observação participante, assim como as aulas, terem sido na modalidade virtual, de forma síncrona, devido ao contexto

pandêmico, diminuindo, infelizmente, o elemento da interação face a face. O fato de não ter sido uma pesquisa longitudinal não permitiu responder plenamente à pergunta de número 3, acerca da relação entre as RS e as identidades dos alunos, visto que essas RS deram indicativos de possíveis marcas identitárias, de forma que utilizei uma explicação teórica para demonstrar como esses dois fenômenos podem correlacionar-se. Não obstante, acredito que, apesar disso, a qualidade da geração de dados foi bastante frutífera e suficiente para as análises desenvolvidas.

Outra ponderação que elenco para a presente seção se refere à delimitação do contexto da pesquisa em seu desenho original. O intuito desta pesquisa era o de estudar as RS e as identidades de estudantes matriculados em uma escola regular da rede pública do DF, perpassando a chegada dos estudantes migrantes internacionais dentro da rede educacional da SEEDF em um espaço escolar com anos/etapas da educação fundamental, considerando que não havia, até a ocasião, uma política linguística de acolhimento oficial, uniformemente adotada para toda a rede.

No entanto, tomando por base as informações do censo de 2018 e de 2019, anteriores ao contexto pandêmico, pude perceber que os migrantes internacionais estavam sendo matriculados de forma mais ou menos homogênea, distribuídos em várias escolas da SEEDF, ou seja, estavam mais ou menos localizados nas 686 unidades escolares da SEEDF. Portanto, essa diluição dos participantes “inviabilizaria” eleger uma única escola como contexto de pesquisa para aprofundamento do caso, com migrantes concentrados, na mesma escola, no mesmo ano e na mesma sala de aula. Porém, felizmente o contexto escolhido propiciou aplicação dos instrumentos, como a observação participante, com 9 participantes migrantes. Apesar dessa limitação, o contexto escolhido oportunizou um aprofundamento qualitativo maior, com a participação de migrantes de nacionalidades variadas, por meio da aplicação de vários instrumentos, e uma reflexão sobre o papel de uma política linguística de acolhimento já existente e considerada bem-sucedida, que possa ser levada para outras escolas da rede, por meio do estudo de caso.

7.3 Contribuições do estudo

Esta tese buscou contribuir com a área da LA acerca das reflexões para a inclusão dos migrantes internacionais no contexto do Brasil, o que constitui um desafio relativamente recente dentro da rede pública de educação, além de refletir sobre as confluências teóricas entre as RS e as identidades como processos linguísticos que perpassam a sociedade. Essas confluências

revelaram representações que posicionam, limitam, excluem ou promovem, agenciam e encorajam o assentamento dos migrantes, presentes em documentos ou nas falas dos participantes do contexto, demonstrando a necessidade e a possibilidade de fomentarmos uma política linguística acolhimento para esses indivíduos.

7.4 Sugestões para pesquisas futuras

Conforme explicitado na seção anterior, as escolas regulares estão se deparando com a demanda em receber migrantes internacionais de todas as idades. Portanto, há a necessidade de pesquisar o acolhimento de crianças e jovens migrantes internacionais em idade de escolarização nas escolas regulares, sobretudo com o intuito de se pensar no acolhimento. Nesse sentido, os estudos teóricos das identidades e da linguística aplicada podem ser de grande importância quando penso na relevância dos atravessamentos ideológicos que perpassam a linguagem e a sociedade, as escolhas curriculares, a importância da diversidade, a formação de professores, a adaptação de espaços, o respeito às diferenças e necessidade das pedagogias críticas para a inclusão ao se pensar nas políticas linguísticas. Estudos que possam se aprofundar nas identidades dos educadores também poderiam revelar *insights* interessantes ao processo de acolhimento.

Dadas as inter-relações entre esses dois campos teóricos abordados – RS e identidades, a pesquisa educacional e linguística poderiam ser enriquecidas com estudos parecidos que pudessem se aprofundar nos aspectos interseccionais, os quais conferem hibridismo e potencializam as dificuldades dos indivíduos migrantes, revelando marcas identitárias que acentuam os processos de exclusão, como o gênero, a etnia, a religião, a orientação sexual, a posse de deficiências, entre outras.

7.5 Considerações finais

O tema deste trabalho mostrou-me a importância do engajamento com a causa da inclusão do aluno migrante internacional e do seu acolhimento linguístico. Essa perspectiva tem a finalidade de defender uma minoria, cujos direitos podem ser, muitas vezes, sobrepujados pela ausência de políticas de inclusão linguística, a qual traz também a privação econômica, cultural e social, impactando identidades de pertencimento e agenciamento em prol do futuro, dos sonhos do direito a uma vida digna. Tais processos excludentes são agravados pelos descompassos do capitalismo contemporâneo com a globalização, os deslocamentos humanos

forçados, posicionando a linguagem e suas representações como elementos que catalisam e perpetuam relações de desigualdade, sejam por assimetrias de identidades ou econômicas, presentes no processo migratório.

Por fim, ao pensar na especificidades dos migrantes internacionais para a concepção de uma política pública de acolhimento linguístico, cria-se uma demanda pela formação dos professores das diversas etapas da educação básica para que tenham a visão crítica acerca da natureza do ato de acolher estes seres humanos deslocados, vulneráveis e em luta pela sobrevivência, em muitos caos, expostos aos estigmas herdados de nosso passado histórico colonial, que marcam a cultura brasileira com os sinais de exploração, exclusão, racismo e xenofobia, contra os quais a escola deve se posicionar no seu papel de emancipação e liberdade, fortalecendo as identidades e fomentando o investimento e o agenciamento desses aprendizes.

Finalmente, acredito que a pesquisa nunca se esgota, pois ela traz apenas um recorte, um ponto de vista sobre o tema, com o qual espero haver contribuído, que requer ainda muita atenção por parte de toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na investigação das crenças. *In*: FERREIRA, A. M. B.; ABRAHÃO, M. H. V. (org.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 219-231.
- ADLER, P. A.; ADLER, P. Observational techniques. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **Handbook of qualitative research**. Sage Publications, Inc., 1994. p. 377–392.
- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS, ACNUR. Global Trends: forced displaced in 2019. **ACNUR**, 2020a. Disponível em: <https://www.unhcr.org/flagship-reports/globaltrends/>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS, ACNUR. Relatório anual da cátedra Sergio Vieira de Mello. **ACNUR**, 2020b. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/catedra-sergio-vieira-de-mello/>. Acesso em: 01 out. 2020.
- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS, ACNUR. **O perfil socioeconômico dos refugiados no Brasil**: subsídio para elaboração de políticas. ACNUR: 2019. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Resumo-Executivo-Versa%CC%83o-Online.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.
- AGUIAR, A.R.R.C. **A Educação intercultural no entendimento da diversidade na sala de aula de língua estrangeira**. 2010. 404f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2010.
- AHEARN, L. Language and agency. **Annual review of anthropology**, n. 30, p. 109-137, 2001. Disponível em: http://www.letras.ufrj.br/linguisticaaplicada/gtidentidade/docs/ahearn_language_and_agency.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- AMADO, R.S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da SIPLÉ**, Brasília, ano 4, n. 2, p. 1-8, out. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272394920_O_ensino_de_portugues_como_lingua_de_acolhimento_para_refugiados. Acesso em: 18 abr. 2022
- AMADO, R.S. Português como língua de acolhimento para imigrantes e refugiados na cidade de São Paulo: políticas e práticas. *In*: GOROVITZ, S.; GOMES, M.D. (org.). **Fronteiras Linguísticas em contextos migratórios**. Brasília: Editora UnB. 2019. p. 195-216.
- ANDERSON, B. **Imagined communities**: reflexions on the origin and spread of nationalism. Londres: Verso, 2006.
- ANDRADE, M. S. B. de. O fenômeno do ingresso crescente de crianças estrangeiras na escola pública regular do Distrito Federal. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 37-60, 2010.

BAKHTIN, M. M. **Speech Genres & Other Late Essays**. Austin: University of Texas Press, 1986. Disponível em: https://issuu.com/fernandalima4/docs/bakhtin__m_-_speech_genres___other_ Acesso em: 26 abr. 2021.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALBIM, Renato. **Práticas espaciais e informatização do espaço da circulação: mobilidade cotidiana em São Paulo**. 2003. 597f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BARBOSA, L. M. A.; LEURQUIN, E. V. L.F. Acolhimento e escolarização de imigrantes no ensino básico de Brasília (Distrito Federal): perspectivas e ações. *In*: FIGUEIREDO, F. Q. de; SIMÕES, D. (org.). **Contribuições da Linguística Aplicada para a Educação Básica**. Campinas: Pontes, 2018. p. 273-295.

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

BARBOSA, L.M. A. Português como língua de acolhimento para a inserção linguística e laboral de imigrantes. *In*: GOROVITZ, S.; GOMES, M.D. (org.). **Fronteiras linguísticas em contextos migratórios**. Brasília: Editora UnB, 2019. p. 157-169.

BATISTA, R. R. **Brasileiros imigrantes na Europa: das representações sociais aos processos identitários**. 2014. 300f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAYNHAM, M.; DE FINA, A. (ed.). **Dislocations/Relocations: narratives of displacement**. New York: Routledge, 2014.

BECK, U. **Liberdade ou capitalismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora Humanitas, 1998. Disponível em: <https://teoliteraria.files.wordpress.com/2013/02/bhabha-homi-k-o-local-da-cultura.pdf>. Acesso em: 5 maio 2021.

BIZON, A.C.C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convenio PEC-G. A construção de territorialidade em tempos de internacionalização**. Tese. Doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

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

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**: an introduction to theory and methods. Needham Heights: Allyn & Bacon, 1998.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

BOURDIEU, P. The forms of capital. *In*: RICHARDSON, J. G. (ed.) **Handbook of theory and research for the Sociology of Education**. New York: Greenwood, 1986. p. 241-257, Disponível em: <https://www.socialcapitalgateway.org/sites/socialcapitalgateway.org/files/data/paper/2016/10/18/rbasicsbourdieu1986-theformsofcapital.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BOWEN, G. Document analysis as a qualitative research method. **Qualitative Research Journal**. Florida, v. 9, n. 2, p. 27-40, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/8434566/Document_Analysis_as_a_Qualitative_Research_Method. Acesso em: 5 maio 2021.

BRANDALISE, V. H. Autista, não: imigrante. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 19 mar. 2017. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,autista-naoimigrante,70001705273>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. **Portaria interministerial nº 16**, de 3 de outubro de 2018. Altera a Portaria Interministerial nº 5, de 27 de fevereiro de 2018, e a Portaria Interministerial nº 11, de 3 de maio de 2018. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/43885878/do1-2018-10-04-portaria-interministerial-n-16-de-3-de-outubro-de-2018-43885761. Acesso em: 17 set. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n. 6.815, de 19 de agosto de 1980**. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. Brasília, 1980. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6815.htm#:~:text=L6815&text=LEI%20N%C2%BA%206.815%2C%20DE%2019%20DE%20AGOSTO%20DE%201980.&text=Define%20a%20situa%C3%A7%C3%A3o%20jur%C3%ADica%20do,6.964%2C%20DE%2009.12.1981.. Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997.** Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília, 1997. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9474.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.474%2C%20DE%2022,1951%2C%20e%20determina%20outras%20provid%C3%A2ncias.
 Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 010172,** de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2019.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: grupo de trabalho da política nacional de educação especial, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2019.

BRASIL. **Refugiados em números.** Brasília: [s. n.], 2017. Disponível em:
https://www.justica.gov.br/news/de-10-1-mil-refugiados-apenas-5-1-mil-continuam-no-brasil/refugio-em-numeros_1104.pdf. Acesso em: 06 jun. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 1,** de 13 de novembro de 2020. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasília, 2020. Disponível em:
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembro-de-2020-288317152>.
 Acesso em: 24 jan. 2021.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, Bristol, v. 3, n. 3, p. 77-101, 2006. Disponível em:
<https://psychology.ukzn.ac.za/?mdocs-file=1176>. Acesso em: 24 set. 2020.

BROWN, J. D. **Using surveys in language programs.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.** Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1997.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers. **Conselho Europeu**, 2002. Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_En.pdf. Acesso em: 24 set. 2020.

CAMERON, D.; FRAZER, E.; HARVEY, P.; RAMPTON, B.; RICHARDSON, K. Ethics, advocacy and empowerment: issues of method in researching language. **Language & Communication**, v. 13, n. 2, p. 81-94, abr. 1993.

CÂNDIDO JÚNIOR, A. **Discurso e identidade (s) de pessoas idosas:** das histórias de vida às práticas de letramento. 2016. 241f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-

Graduação em Linguística, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

Disponível em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Author/Home?author=C%C3%A2ndido+J%C3%BAnior%2C+Alley>. Acesso em: 14 ago.2020.

CARSPECKEN, P. F. Pesquisa qualitativa crítica: conceitos básicos. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 395-424, mai./ago. 2011. Disponível em:

file:///C:/Users/SONY/AppData/Local/Temp/20698-81556-1-PB-3.pdf. Acesso em: 03 ago. 2020.

CARMOZINI, M.; MORAES, E. A inclusão de migrante internacional na escola: uma demanda a ser discutida. **Veredas – revista de estudos linguísticos**, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, p. 186-200, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/35893>. Acesso em: 5 abr. 2022.

CASTLES, S.; DE HAAS, H.; MILLER, M. J. **The age of migration: international population movements in the modern world**. London: Palgrave Macmillan, 2014.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/delta/a/JcJDbkyVZxZPHnJXJrDyWYn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 de fev. 2022.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 295-316. (Coleção Sociologia).

CHOMSKY, A. **They take our jobs!** And 20 other myths about immigration. Boston, MA: Beacon Press, 2007.

CHOMSKY, A. **Undocumented: How Immigration Became Illegal**, Boston, MA: Beacon Press, 2014.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: University Press, 1999. Disponível em:

file:///C:/Users/SONY/AppData/Local/Temp/Discourse_in_late_modernity_Rethinking_critical_di.pdf. Acesso em: 01 maio 2021.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Narrative and story in practice and research. In: SCHON, D. (ed.). **The reflective turn: case studies of reflective practice**. New York: Teachers College Press, 1989. p. 1-24. Disponível em:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED309681.pdf> Acesso em: 18 abr. de 2022.

CLANDININ, D.J.; ROSIEK, J. Mapping a landscape of narrative inquiry: borderland spaces and tensions. In: CLANDININ, D.J.; ROSIEK, J. **Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology**. Thousand Oaks, California: Sage, 2007. p. 35-75.

CLARKE, V. **Thematic analysis: what is it, when is it useful, & what does “best practice” look like?** 2017 [Vídeo]. Recuperado de

<https://www.youtube.com/watch?v=4voVhTiVyc&feature=youtu.be>

CLOCHARD, O. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. **EchoGéo [online]**, v. 2, 2007. Disponível em: <https://journals.openedition.org/echogeo/1696>. Acesso em: 03 set. 2020

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. **American Educational Research Association**, v. 19, n. 5, p. 2-14, jun./jul. 1990.

CONTIGUIBA, M. L. P.; CONTIGUIBA, G. C. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios nos caminhos da educação escolar. **Revista Pedagógica**, Chapeco, v. 17, n. 33, p. 61-87, jul./dez. 2014.

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

CORACINI, M. J. **A celebração do outro**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, M. J. **Diálogos da Análise do Discurso com Foucault**: teoria, métodos e objetos. Comunicação proferida em uma mesa-redonda do III CIAD: São Carlos, 2012.

CORACINI, M. J. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im) possibilidade de ensinar. *In*: ECKERT-HOFF, B.; CORACINI, M. J. (ed). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 17-50.

CORREA, M. A. P. C.; ALMEIDA, V. A migração haitiana no estado de Minas Gerais: um estudo de caso sobre políticas de educação inclusiva para imigrantes haitianos no município de Contagem. **Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v. 16, n. 1, p. 125-137, jan./jun. 2018.

Disponível em:

<http://www.pensaracademico.facig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/365/449>. Acesso em: 25 jul. 2019.

COSTA, Eric. J.; SILVA, Flávia. C. O Ensino de português como língua de acolhimento (PIAc) na linha do tempo dos estudos sobre português língua estrangeira (PLE) no Brasil. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, ano 19, n. 1, p. 125-143, 2020.

DAILEY-O'CAIN, J.; LIEBSCHER, G. D. West Germans Moving East: place, political space and positioning in conversational narratives. *In*: BAYNHAM, M.; DE FINA, A. **Dislocations/relocations**: narratives of displacements. USA: Routledge, 2014. p. 61-85.

DAMASCO, D. **Contando uma história**: o ensino público de línguas estrangeiras a partir das interpretações de jovens e de docentes do Distrito Federal. 2014. 463f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.unb.br/handle/10482/17518>. Acesso em: 14 ago. 2020.

DARVIN, R.; NORTON, B. Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, v. 35, p. 36-46, 2015. Disponível em: <http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Darvin%20and%20Norton%202015%20published.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2020.

DE COSTA, P.; NORTON, B. Identity in language learning and teaching: research agendas for the future. *In*: PREECE, S. (ed.). **The routledge handbook of language and identity**. New York: Routledge, 2016. p. 586-601.

DE FINA, A. Linguistic practices and transnational identities. *In*: PREECE, S. (ed.). **The routledge handbook of language and identity**. New York: Routledge, 2020. p. 163-177.

DENZIN, N. K. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. New York: Aldine, 1970.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **Strategies of qualitative inquiry**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2008.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DETERS, P. *et al.* Theorizing and analyzing agency in second language. **Interdisciplinary approaches**. SLA, 2015.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no Ensino Básico brasileiro. **Revista X**, Curitiba, v. 13, p. 87-110, 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: pressupostos teóricos. Brasília: [s. n.], [s. d.]. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017**. Brasília: [s. n.], 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Manual da Secretaria Escolar do Sistema de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2018. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Manual-da-secretaria-escolar-02out18.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Proposta Pedagógica do Centro Interescolar de Línguas do Guarará**. Guarará, 2019. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/pp_cil_guara.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

DUFF, P. Issues of identity. *In*: MACKEY, A; GASS, S. (ed.). **The Routledge Handbook of Second Language Acquisition**. London: Routledge, 2012. p. 410-426. Disponível em: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS391/Gass%20%26%20Mackey%202012%20The-Routledge-handbook-of-second-language-acquisition.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

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

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Abril, 1978.

EARLY, M.; NORTON, B. Language learner stories and imagined identities. **Narrative Inquiry**, v. 22, n. 1, p. 194-201, 2012. Disponível

em:https://www.academia.edu/14415918/Language_learner_stories_and_imagined_identities. Acesso em: 25 jul. 2019.

FAICLOUGH, N. **Critical Language Awareness**. New York: Routledge, 2013.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: UNB, 2001.

FARR, M. R. Representações sociais: a teoria e sua história. *In*: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 27-52.

FERREIRA, L.C. *et al.* (org.) **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography: step by step**. Thousand Oaks: Sage, 1998.

FLICK, U. **Designing qualitative research**. Los Angeles: Sage, 2007.

FLICK, U. Entrevista episódica. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. p. 114-136.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, H. F.; CONCEIÇÃO, M. P. Identidade em linguística aplicada: em direção a uma sistematização conceitual. *Linguagem em (Dis)curso*, [S.l.], v. 21, n. 1, p. 11 - 31, abr. 2021. Disponível em: https://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/8067/5623. Acesso em: 02 fev. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996. Disponível em:http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf. Acesso em: 11 ago. 2020.

GARCIA, O.; MENKEN, K. Stirring the onion: educators and the dynamics of language education policies (looking ahead). *In*: MENKEN, K.; GARCÍA, O. (ed.). **Negotiating language policies in schools: educators as policymakers**. London: Routledge, 2010. p. 249-261.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 29-38.

GOROVITZ, S. **A escola em contextos multilíngues e multiculturais**: espaço de construção e negociação de papéis e identidades. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

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

GUERRA, S. A nova Lei de Migração no Brasil: Avanços e melhorias no campo dos direitos humanos. **Revista de Direito da Cidade**, v. 4, n. 9, p. 1717-1737, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/view/28937/21967>. Acesso em: 25 jul. 2019.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed. 2002. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1mEVZIDHSvHG3MO1KT-ONsY4Ekxn-UBoZ/view>. Acesso em: 12 fev. 2022.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, S. Cultural Identity and Diaspora. In: RUTHERFORD, J. (ed). **Identity: community, culture, difference**. London, 1990. p. 222-237. Disponível em: <https://sites.middlebury.edu/nydiasporaworkshop/files/2011/04/D-OA-HallStuart-CulturalIdentityandDiaspora.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103-133.

HALL, S. The work of representation. In: HALL, S. (ed.). **Representation: cultural representation and signifying practices**. London: Sage; The Open University, 1997. p. 1-74. Disponível em: https://eclass.aueb.gr/modules/document/file.php/OIK260/S.Hall%2C%20The%20work%20of%20Representation.pdf?source=post_page-----. Acesso em: 19 de abril de 2022.

HANKS, W. F. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008.

HARRE, R., et al. **Recent advances in positioning theory**. *Theory and Psychology*, 19(1): 5-31, 2009.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, J.B. HOLMES, J. **Sociolinguistics**. London, Penguin, 1972.

HOLLAND, D. *et al.* **Identity and agency in cultural worlds**. Cambridge: Harvard University Press, 1998.

HOWELL, J. T. **Hard Living on Clay Street**: portraits of blue collar families. Prospect Heights, IL: Waveland Press, Inc. 1972.

HUTTER, L. M. Imigração italiana: aspectos gerais do processo imigratório. **Rev. Inst. Est. Bras.**, n. 27, p. 59-73, 1987. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/69906/72560>. Acesso em: 25 jul. 2019.

HYMES, D.H. On communicative competence. *In*: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (eds.). **Sociolinguistics**. London: Penguin, 1972. p. 269–293.

IANNI, O. A racialização do mundo. **Tempo Social**, São Paulo, n. 8, v. 1, p. 1-23, maio 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: indicadores mensais produzidos com informações do 4º trimestre de 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/02/pnad-desemprego-24fev2022.pdf>. Acesso em: 03 set. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, INEP. **Resumo técnico**: Censo da Educação Básica 2018. Brasília: Inep, 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. **Aprendizagem em foco**, n. 38. fev. 2018. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/38>. Acesso em: 03 set. 2020

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. *In*: JODELET, D. (ed.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989. p. 31-61.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. *In*: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (org.) **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 53-72.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. p. 90-113.

JUBILUT, L. *et al.* (org.). **Migrantes forçados**: conceitos e contextos. Boa Vista, RR: Editora da UFRR, 2018.

KANNO, Y.; NORTON, B. Imagined communities and educational possibilities: Introduction. **Journal of language, identity, and education**, Vancouver, n. 4, v. 2, p. 241-249, 2003.

KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 2016. p. 267-302.

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

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in Second Language Acquisition**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall International, 1987.

LABOV, W.; WALETSKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. *In*: HELM, J. (ed.). **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967. p. 12-44.

LACLAU, E. **New reflexions on the revolution of our time**. London; New York: Verso, 1990.

LAYDER, D. **Modern social theory**. London: UCI Press, 1997.

LE PAGE, R. B.; TABOURET-KELLER, A. **Acts of identity: creole-based approaches to language and ethnicity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

LOPES, L. P. M. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LOPES, L. P. M. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero, e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

LOPEZ, APA; DINIZ, LRA. Iniciativas jurídicas e acadêmicas para o acolhimento no Brasil de deslocados forçados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira**, v. 28, 2018.

LOPEZ, A. P.A. A Aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação? **Revista X**, Curitiba, v. 13. n. 1., 2018, p. 9-34.

LUSI, C. Políticas públicas e desigualdades na migração e refúgio. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 136-144, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pusp/v26n2/0103-6564-pusp-26-02-00136.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

MAGALHÃES, I; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2017.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270. Disponível em: <https://xdocs.com.br/doc/maher-a-educao-do-entorno-283gr7mx4qn6>. Acesso em: 22 fev. 2022

MARCUSCHI, L.A. A transcrição de conversações. In: **Análise da Conversação**, 2ª Edição. São Paulo: Editora Ática, 1991.

MARRINS, L. A. A.; MARTELETO, M. R. Cultura, ideologia e hegemonia: Antonio Gramsci e o campo de estudos da informação. **Ci. Inf. e Doc.**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 1, p. 5-24, mar./ago. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/SONY/Downloads/148808-Texto%20do%20artigo-350388-2-10-20190529.pdf>
Acesso em 17 set. 2022.

MELO, T. B. de. **As identidades que nos habitam: representações, culturas e língua(gens) no contexto escolar transfronteiriço**. 2014. 119f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

MENDES, E. (ed.). **Diálogos Interculturais: ensino e formação em Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MERCER, S. The Complexity of Learner Agency. **APPLES – Journal of Applied Language Studies**, v. 6, n. 2, p. 41-59, 2012.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research: a guide to design and implementation**. Hoboken, NJ: Jossey-Bass, 2009.

MINAYO, M.C.S. O conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia clássica. *In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). Textos em representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 73-92.

MOCELLIM, A. A questão da identidade em Giddens e Bauman. **Em Tese**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 1-31, ago./dez. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307681381_A_questao_da_identidade_em_Giddens_e_Bauman. Acesso em: 25 jul. 2019.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. *In: SIGNORINI, I. (org.). Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. p. 303-330.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse: son image et son public**. Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOSCOVICI, S. **Social influence and social change**. London: Academic Press, 1976.

MOURA FILHO, A. C. L. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2005

NEVES, A. O. **A política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no Ensino Fundamental brasileiro: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018

NORTON, B. Language, identity and the ownership of English. **Tesol Quarterly**, Vancouver, v. 31, n. 3, p. 1-7, 1997.

NORTON, B. **Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change**. Longman: 2000.

NORTON, B. **Identity and language learning: extending the conversation**. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

NYE, J.S.; KEOHANE, R.O. **Transnational Relations and World Politics**: an introduction. international organization. University of Wisconsin Press, 1971. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2706043?origin=JSTOR-pdf&seq=1>. Acesso em: 28 set. 2020.

OLIVE, J. L. Reflecting on the tensions between emic and etic perspectives in life history research: lessons learned. **Forum Qualitative research**, v. 15, n. 2, maio 2014.

OLIVEIRA, M. R. de J. **Discursos e letramentos de estudantes com deficiência intelectual no contexto da educação inclusiva do DF**. 2020. 200f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: [s. n.], 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, ONU. **Declaração de Nova Iorque para refugiados e migrantes**. Assembleia geral da UNO, 2016. Disponível em: https://www.unhcr.org/57e39d987#_ga=2.48252966.1047785693.1643209456-1878750871.1618257324. Acesso em: 19 abr. 2019.

OLIVEIRA, H. F.; CONCEIÇÃO, M. P. Identidade em linguística aplicada: em direção a uma sistematização conceitual. **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 21, n. 1, p. 11-26 Disponível em: https://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/8067/5623. Acesso em: 31 abr. 2021.

ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 203-212.

ORLANDI, E. P. A língua brasileira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 23, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639219>. Acesso em: 19 abr. 2022

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes Editores, 2010

PAIVA, V. L. M. de O. Chaos and the complexity of SLA. In: BENSON, P.; COOKER, L. (eds.) **The applied linguistic individual**: sociocultural approaches to identity, agency and autonomy. Sheffield; Bristol: Equinox, 2013.p. 59-74.

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

PASCHOAL, L.C. Questões de identidade no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Tabuleiro das Letras**, Salvador, n.6, p. 1-20, jun. 2013.

PEIRCE, B. N. Social identity, investment, and language learning. **TESOL Quarterly**, Vancouver, v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.

PEIXOTO, M. R. B. S. **Identidades em trânsito: ser-estar entre línguas-culturas e pobreza**. 2013. 151f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

PENNA, M. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 21-45.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. London: Routledge, 2001.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo, Parábola Editorial, 2008. p. 67-84.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PICA, T. Second language acquisition research methods. *In*: HORNBERGER, N.; CORSON, D. (eds.). **Encyclopedia of language and education**. V. 8: Research Methods in Language and Education. [S. l.]: Dordrecht Kluwer Academic Publishers, 1997, p. 89-99.

PIKE, K. L. **Language in relation to a unified theory of the structures of human behavior**. The Hague: Mouton 1967.

PORTES, A.; BÖRÖCZ, J. Contemporary immigration: theoretical perspectives on its determinants and modes of incorporation. **The international migration review**, v. 28, n. 3, p. 606-630, 1989.

PREECE, S. (ed.). **The routledge handbook of language and identity**. New York: Routledge, 2016.

PREECE, S. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

QUEIROZ, A. S. de. **Educação crítica decolonial e agenciamentos: um estudo etnográfico-discursivo sobre o Programa Mulheres Inspiradoras**. 2020. 292f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 2016. p. 21-45.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. The politic of language and the concept of linguistic identity. **CAUCE**, n. 2, p. 17-28, 2001. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce24/cauce24_03.pdf. Acesso em: 28 set. 2020

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

RIESSMAN, C. K. **Narrative analysis: qualitative research methods**. Newbury Park: Sage, 1993.

DA ROSA, T.M. *et al.* Discurso, Desconstrução e Psicanálise no campo da Linguística Aplicada: (du)elos e (des)caminhos. **D.E.L.T.A.**, v. 31 especial, n. 201, 2015, p.1-7. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/frQ3jdpCJY7KhftbsgctmnC/abstract/?lang=pt> Acesso em 19 de abril de 2022.

SÃO BERNARDO, M. A. de; BARBOSA, L. M. A. Ensino de português como língua de acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados no Brasil. **Fólio - Revista de Letras**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2018. DOI: 10.22481/folio.v10i1.4045. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4045>. Acesso em: 19 abr. 2022.

SÃO BERNARDO, M. A. **Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. 2016. 206f. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Gestão da educação Básica. Centro de Atendimento Especializado. Núcleo de Inclusão Educacional. **1º Documento Orientador CGEB/NINC: estudantes imigrantes**. A. I, n. I, set. 2017. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/10/imigrantes_1documento-orientador-estudantes-imigrantes-verso-de-15-09-2017.pdf. Acesso em: 25 jul. 2019.

SAVAGE, M. The missing link? The relationship between spatial mobility and social mobility. **British Journal of Sociology**, v. 39, n. 4, p. 554-577, dez. 1988.

SAYAD, A. **A imigração: ou os paradoxos da Alteridade**. São Paulo: EDUSP, 1998.

SCHILLER, N. G.; BASCH, L.; BLANC, C. S. De imigrante a transmigrante: teorizando a migração transnacional. **Cadernos CERU**, [S. l.], v. 30, n. 1, p. 349-394, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/158717>. Acesso em: 9 fev. 2022.

SEARLE, J. R. **Intentionality: an essay in philosophy of language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

SHOTTER, J. Social accountability and the social construction of you. *In*: SHOTTER, J.; GERGEN, K. (orgs.). **Texts of identity**. London; Newbury Park: Sage Publications, 1989. p. 1-10. Disponível em: <http://copsam.com/wp-content/uploads/2015/12/Social-accountability-and-the-Social-Construction-of-you.pdf>. Acesso em: 19 de abril de 2022.

SIGNORINI, I. (Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. *In*: SIGNORINI, I. **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. p. 139-172.

SILVA, F. C.; JÚNIOR COSTA, E. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 125–143, 2020.

Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/24117>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petropolis, RJ: Vozes, 2014.

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

SOUZA, A. B. B. O português em Londres: aprendizes em um contexto de herança e suas implicações curriculares. *In*: ALVAREZ, M. L. O.; GONÇALVES, L. (org.). **O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 173-200.

SOUZA, A. B. B. **Should I speak Portuguese or English?** ethnic and social identity construction in the language choices of Brazilian mothers and their mixed-heritage children at home and in a community language school in the UK. 2006. Tese (Doutorado) – University of Southampton, Southampton, 2006.

SOUZA, A. B. B. **Language and Religious Identities**. In S. Preece. (ed.) *The Routledge Handbook of Language and Identity*. London. Routledge. 195-209. 2016

SOUZA, S. J.; ALBULQUERQUER, E.D. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana, **Bakhtiniana**, São Paulo, n. 7, v. 2, p. 109-122, jul./dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/en_08.pdf. Acesso em: 26 abr. 2021.

SOUZA, F. **Evento literário no acolhimento aos migrantes**. Brasília, 9 set.2021. Instagram: @fabicult Disponível em: <https://www.instagram.com/fabicult/> Acesso em: 10 set. 2021.

STAKE, R. E. Case studies. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 236-247.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

STRAUSS, J.; CORBIN, A. **Basics of grounded theory methods: grounded theory procedures and techniques**. Beverly Hills: Sage, 1990.

STREET, B.V. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

TOLLEFSON, J.W. **Planning language, planning inequality: language policy in the community**. London. Longman, 1991

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, Unesco. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: 2005.

VAN MAANEN, J. **Tales of the field: on writing ethnography**. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

VANDERBERGHE, F. Globalização e Individualização na modernidade tardia. Uma introdução teórica a sociologia da juventude. **Mediações**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 265-316, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/19867/15101>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

VENUTI, L. A tradução e a formação de identidades culturais. *In*: SIGNORINI, I. (org). **Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2016. p. 135-173.

VIANINI, C. Agência humana como um sistema adaptativo complexo: compreendendo o ensino de língua inglesa na escola pública e particular. **ReVEL**, v. 14, n. 27, p. 266-303, 2016. Disponível em: <http://revel.inf.br/files/b7f4e47367cdec05b8c2870>. Acesso em 19 de abril de 2022.

VINCI, C. F. R. G. A problematização e as pesquisas educacionais: sobre um gesto analítico foucaultiano. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 195–219, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8637554>. Acesso em: 12 fev. 2022.

WALDMAN, Tatiana Chang. **O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito**. 2012. 238f. Dissertação (Mestrado em Diretos Humanos) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-15082013-101420/publico/dissertacao_tatiana_waldman.pdf. Acesso em: 2022-04-19

WATSON-GECEO, K. A. Classroom ethnography. *In*: HORNBERGER, N.; CORSON, D. (eds.). **Encyclopedia of language and education**. Dordrecht Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 135-144.

WIMMER, A.; GLICK SCHILLER, N. Methodological Nationalism and Beyond: Nation-state Building, Migration and the Social Sciences. **Global Networks**, v. 2, n. 4, p. 301-334, 2002. Disponível em: <https://globaldecentre.org/wp-content/uploads/2020/07/Wimmer-Methodological-Nationalism-2002.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. Thousand Oaks: Sage. 1994.

ZAMBERLAM, J. Imigração e políticas públicas aos migrantes na cidade de Porto Alegre. **CIBAI – Migrações**, p. 1-9, [s. d.]. Disponível em:

http://www.participa.br/articles/public/0006/6528/Imigra%C3%A7ao_e_Pol.P%C3%ABlica._Porto_Alegre.pdf. Acesso em: 25 jul. 2019.

ANEXO A - Questionário digital aplicado aos estudantes migrantes e TCLE

Questionário aos estudantes migrantes

Pesquisa Identidades Transmigratórias : Representações sobre a migração e o acolhimento na escola.

Pesquisador: Marcelo Carmozini - Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília.

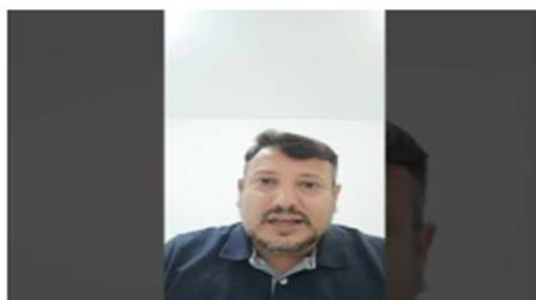
Orientadoras: Prof.a. Dra. Mariney Pereira Conceição e Prof.a. Dra. Ana Beatriz Barbosa de Souza

*Obrigatório

Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGL - Universidade de Brasília -UnB



Vídeo de boas vindas



[/watch?v=meixVsWd3Y8](http://youtube.com/watch?v=meixVsWd3Y8)

<http://youtube.com>

Termo de autorização livre e esclarecido (original via email)

1. Idade: *

2. Como gostaria de ser chamado/a ? (Crie um pseudônimo) *

3. Qual a sua nacionalidade? *

4. Que línguas você fala ? *

5. Onde você mora? Tem família no Brasil ? *

6. Qual seu grau de escolaridade: *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Técnico ou Profissional
- Graduação/Universidade
- Pós-graduação

7. Descreva seu trabalho no Brasil caso tenha um: *

8- Assinale as dificuldades enfrentadas de adaptação no Brasil *

Marque todas que se aplicam.

- A Dificuldades com a língua portuguesa.
- B Dificuldades com a cultura e os costumes do Brasil.
- C Dificuldades de estudar no Brasil.
- D Dificuldades para conseguir um emprego.
- E Dificuldades para usar os serviços gratuitos de saúde, transporte ou educação .
- F Dificuldades para se sentir inserido na comunidade, fazer amigos, etc.

9- Mencione, se possível, 04 (quatro) experiências boas e 04(quatro) experiências ruins em seu curso de português para estrangeiros: *

ANEXO B – Questionário digital aplicado aos participantes educadores

O migrante internacional na escola

Pesquisa Identidades migratórias : Representações sobre a migração e o acolhimento na escola.

Pesquisador: Marcelo Carmozini - Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília.

Orientadoras: Prof.a. Dra. Mariney Pereira Conceição e Prof.a. Dra. Ana Beatriz Barbosa de Souza

***Obrigatório**

1. 1 - Você autoriza o uso dos dados coletados, tendo em vista que sua participação é voluntária e suas informações serão mantidas em absoluto sigilo, segundo as normas do comitê nacional de ética em pesquisa com seres humanos ? *

Marque todas que se aplicam.

Opção 1sim

2. 2 - Qual a sua idade ? *

3. 3- Como gostaria de ser chamado/a na pesquisa? *

4. 4- Qual seu sexo ? *

5. 5 - Qual a sua formação acadêmica/ profissional ? *

6. 6 - Conte-me sobre o seu papel na escola? *

7. 7 - De que forma, direta ou indiretamente, você participou do projeto de acolhimento dos estudantes migrantes internacionais na escola? Como se sentiu? *

8. 8 - O que é ser um "estudante imigrante" " estrangeiro" na escola pública na sua opinião? Como você os vê? *

9. 9 - Que estratégias foram utilizadas / idealizadas para o acolhimento dos estudantes migrantes internacionais, se puder se recordar? *

10. 10 - Como foi a experiência do acolhimento migrantes internacionais? (se puder responder ou a como acha que foi) *

11. 11 - Quais são as maiores dificuldades enfrentadas pelos estudantes migrantes, em sua opinião, no acolhimento nas escolas publicas ? *

12. 12 - Por que os estudantes migrantes internacionais investem no aprendizado da língua portuguesa, em sua opinião? *

ANEXO C – Roteiro para entrevista com os estudantes migrantes

- 1- Do que mais sente falta do seu país de origem?
- 2- Você se sente confortável em falar por que você e sua família vieram morar no Brasil?
- 3- Você pode me falar como era sua vida lá?
- 4- Como era a sua escola de lá?
- 5- Como foi sua chegada no Brasil?
- 6- Você já trabalha? Você já possui muitos amigos e conhecidos aqui? Já se sente socialmente incluído? Frequenta alguma religião aqui?
- 7- Por que você está investindo esforços para aprender a língua portuguesa?
- 8- Como foi sua chegada na escola? O que é ser um estudante migrante na sua escola?
- 9- Você teve ou tem tido dificuldades com a língua portuguesa? Quais investimentos você realiza para aprender a língua portuguesa?
- 10- Quais atividades você mais gosta em sua escola?
- 11- Você poderia falar dos seus sonhos para o futuro? Pretende naturalizar-se brasileiro (a)?
- 12- Tem alguma informação mais importante que você gostaria de expressar, para ajudar os outros estudantes migrantes que chegarem ao Brasil? Como eles poderiam aprender melhor sobre a língua portuguesa e a cultura brasileira?
- 13 – Você pode descrever o seu curso de português e o trabalho da sua professora?

ANEXO D – Roteiro para entrevista com os educadores

- 1- Conte-me sobre o seu papel aqui na escola?
- 2- De que forma, direta ou indiretamente você participou do acolhimento dos estudantes migrantes aqui na escola? Como se sentiu?
- 3- O que é ser um estudante migrante internacional na escola pública na sua opinião? Como você os vê? Como você os representa e que identidades você atribui a esses estudantes?
- 4- Que estratégias foram utilizadas para o acolhimento dos estudantes migrantes?
- 5- Como foi a experiência do acolhimento desses estudantes?
- 6- Quais são as maiores dificuldades enfrentadas pelos estudantes migrantes internacionais e pelas educadoras envolvidas no acolhimento?
- 7- Por que os estudantes migrantes investem no aprendizado da língua portuguesa?
- 8- Você se recorda de alguma situação ou história sobre os migrantes que tenha te marcado?
- 9- Em que medida a SEEDF poderia criar mecanismos para facilitar o acolhimento dos desses estudantes migrantes internacionais?
- 10 - O que a SEEDF pode aprender a partir do ‘Bem-Vindos ao DF’?
- 11 - Quais políticas de acolhimento poderiam ser implementadas, no seu ponto de vista, para as escolas acolherem melhor os estudantes migrantes?
- 12 – Como dever ser o perfil do/a educador/a para que ele/ela possa trabalhar como professor/a de uma política linguística de acolhimento ao migrante internacional? A que se deve o bom desempenho do projeto Bem-Vindos ao DF?

ANEXO E – Parecer consubstanciado do CEP

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Identidades Deslocadas - Representações Sociais de e sobre estudantes imigrantes

Pesquisador: MARCELO CARMOZINI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 45396621.7.0000.5540

Instituição Proponente: Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

Patrocinador Principal: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.725.146

Apresentação do Projeto:

De acordo com o Pesquisador Responsável: "O referido projeto visa a contribuir socialmente no sentido de trazer as reflexões da linguagem, das identidades e das representações sociais, - contribuições dos estudos culturais e da psicologia social- no sentido de pensar as políticas linguísticas de acolhimento de alguns estudantes imigrantes que vem sendo recebidos dentro da rede pública de ensino da educação do Distrito Federal, para os quais há ainda pouca reflexão e carência de políticas de acolhimento linguístico.". Para tal, serão entrevistados 10 estudantes imigrantes adultos e 4 professores servidores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) através de questionários online, entrevistas e narrativas pelo Google Meet.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o Pesquisador: "A presente pesquisa apresenta como objetivo geral a questão do acolhimento e da inclusão de imigrantes na rede pública de educação".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como benefício, o Pesquisador comenta que "os participantes poderão dar sua contribuição para a pesquisa no sentido de que ela visa a melhoria das políticas linguísticas de acolhimento do estudante estrangeiro dentro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal."

Em relação aos riscos da Pesquisa, é citado que "A pesquisa proposta não apresenta qualquer risco

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 4.725.146

aos participantes e todos os voluntários da pesquisa serão maiores de idade, não haverá uso de imagens, e todos os participantes deverão preencher o termo de livre esclarecido, sendo que os questionários e demais instrumentos já foram submetidos às instâncias superiores da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que regimentam e fiscalizam pesquisas dentro da instituição.". Entretanto, é necessário observar que toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. O pesquisador deverá refletir bem sobre esses riscos e deve adotar os cuidados necessários para minimizá-los e garantir a proteção oferecida aos participantes, conforme Resolução 466 de 2012, item V.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Pesquisador forneceu todos os Termos de apresentação obrigatória.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1707997.pdf	09/04/2021 09:56:43		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_estudante.pdf	09/04/2021 09:56:05	MARCELO CARMOZINI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_educador.pdf	09/04/2021 09:55:54	MARCELO CARMOZINI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	Justificativa.pdf	09/04/2021 09:55:39	MARCELO CARMOZINI	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 4.725.146

Ausência	Justificativa.pdf	09/04/2021 09:55:39	MARCELO CARMOZINI	Aceito
Cronograma	Cronogramas.pdf	05/04/2021 18:41:26	MARCELO CARMOZINI	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista_Educadores.pdf	05/04/2021 18:30:23	MARCELO CARMOZINI	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista_Estudantes.pdf	05/04/2021 18:29:05	MARCELO CARMOZINI	Aceito
Outros	Questionario_Escrito_Estudantes.pdf	05/04/2021 18:28:13	MARCELO CARMOZINI	Aceito
Outros	Questionario_Escrito_Educadores.pdf	05/04/2021 18:27:53	MARCELO CARMOZINI	Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento.pdf	05/04/2021 17:40:42	MARCELO CARMOZINI	Aceito
Outros	revisao_etica.pdf	30/03/2021 18:59:32	MARCELO CARMOZINI	Aceito
Outros	lattes.pdf	30/03/2021 18:55:38	MARCELO CARMOZINI	Aceito
Outros	Autorizacao_escola.pdf	30/03/2021 18:55:01	MARCELO CARMOZINI	Aceito
Outros	Autorizacao_institucional.pdf	30/03/2021 18:54:26	MARCELO CARMOZINI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	05/03/2021 17:12:16	MARCELO CARMOZINI	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	05/03/2021 17:08:52	MARCELO CARMOZINI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 20 de Maio de 2021

Assinado por:
MARCIO CAMARGO CUNHA FILHO
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

ANEXO F - TCLE enviado às educadoras por correio eletrônico

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do participante educador

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa "*Identidades Deslocadas – Representações Sociais de e sobre estudantes imigrantes*", de responsabilidade do pesquisador Marcelo Carmozini, estudante de *doutorado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é *refletir sobre as políticas linguísticas de acolhimento dos imigrantes na escola pública*. Assim, gostaria de consultar se você tem interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificar você. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados individuais será realizada por meio de *questionários on line, entrevistas e narrativas pelo google meets a serem enviados por email e agendados, segundo a sua disponibilidade*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco. Todos os encontros serão por meio virtual, por medidas de segurança, devido à pandemia do COVID-19.

Esperamos que esta pesquisa nos ajude a *refletir sobre a melhoria do acolhimento dos imigrantes na rede pública de educação do Distrito Federal*. Portanto, sua experiência como educador seria muito importante para nós.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A sua recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone e WhatsApp *61 - 992093717* ou pelo e-mail *carmozini@gmail.com*.

O pesquisador garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes, indiretamente, por meio de palestras, formações e discussões nos setores pedagógicos da Secretaria de Educação do Distrito Federal e por meio publicações na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: *cep_chs@unb.br* ou pelo telefone:(61)31071592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do pesquisador

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO G – TCLE enviado aos estudantes por correio eletrônico.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do participante estudante

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa “*Identidades Deslocadas – Representações Sociais de e sobre estudantes imigrantes*”, de responsabilidade do pesquisador Marcelo Carmozini, estudante de *doutorado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é *refletir sobre as políticas linguísticas de acolhimento dos imigrantes na escola pública*. Assim, gostaria de consultar se você tem interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificar você. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados individuais será realizada por meio de *questionários on line, entrevistas e narrativas pelo google meets a serem enviados por email e agendados, segundo a sua disponibilidade*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco. Todos os encontros serão por meio virtual, por medidas de segurança, devido à pandemia do COVID-19.

Esperamos que esta pesquisa nos ajude a *refletir sobre a melhoria do acolhimento dos imigrantes na rede pública de educação do Distrito Federal*. Portanto, sua experiência seria muito importante para nós.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A sua recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone e WhatsApp *61 - 992093717* ou pelo e-mail carmozini@gmail.com.

O pesquisador garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes, indiretamente, por meio de palestras, formações e discussões nos setores pedagógicos da Secretaria de Educação do Distrito Federal e por meio publicações na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone:(61)31071592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do pesquisador

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO H– Termo de autorização da EAPE



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE



Memorando N°064/2020 – EAPE

Brasília, 23 de outubro de 2020.

Para: **Coordenação Regional de Ensino do Guarú**
Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Senhor(a) Diretor(a),

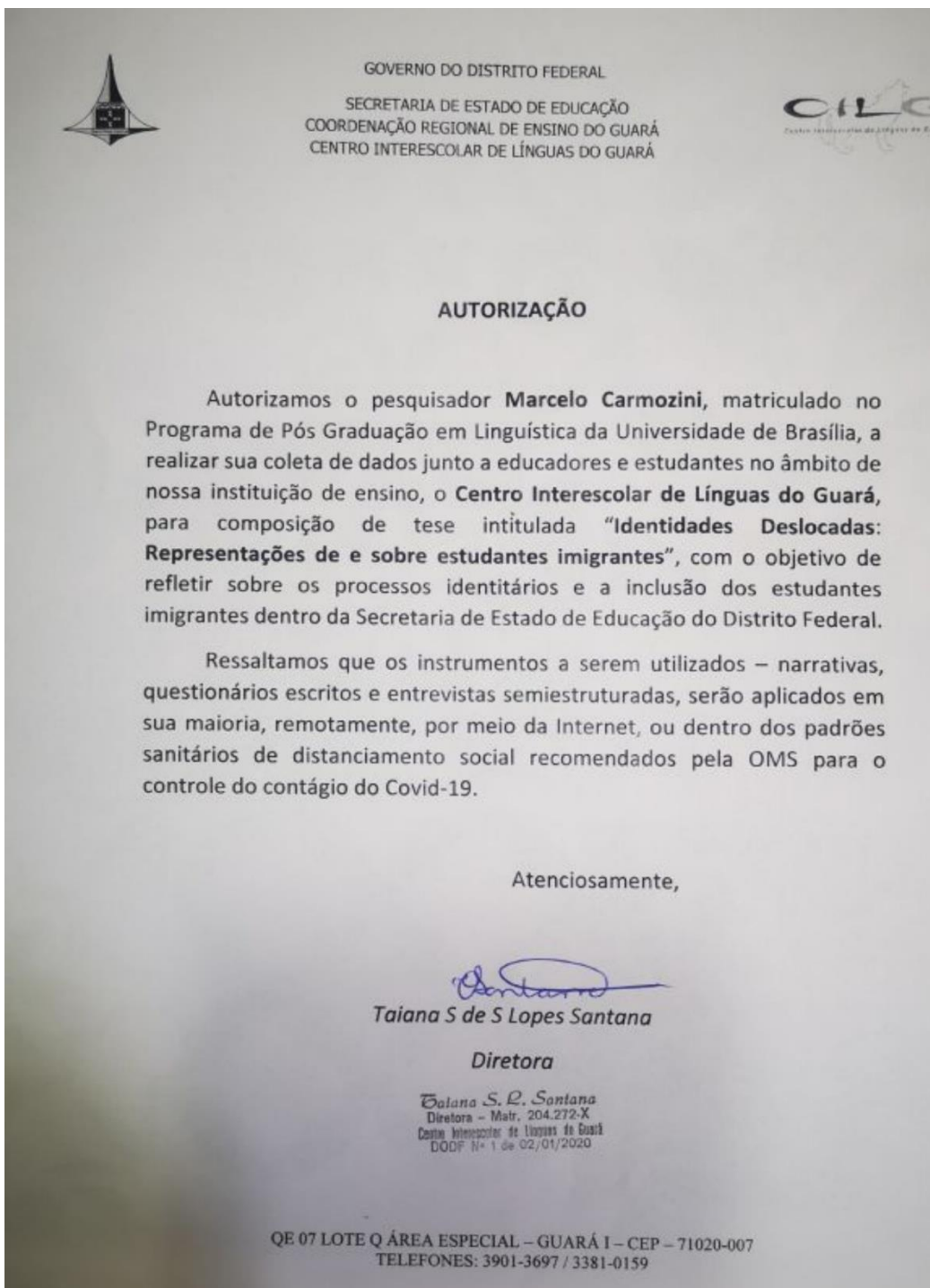
Encaminhamos autorização de solicitação de pesquisa de **MARCELO CARMOZINI**, Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Letras da Universidade de Brasília – UnB.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com profissionais e alunos, dependerá do aceite do(a) gestor(a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e alunos é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012, e quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Atenciosamente,

DANILO LUIZ SILVA MAIA
Matrícula 181.204-1
DIRETOR
Diretoria de Organização do Trabalho
Pedagógico e Pesquisa – DIOP/EAPE

ANEXO I – Termo de autorização da escola



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DO GUARÁ
CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS DO GUARÁ

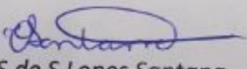
CILG
CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS DO GUARÁ

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos o pesquisador **Marcelo Carmozini**, matriculado no Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, a realizar sua coleta de dados junto a educadores e estudantes no âmbito de nossa instituição de ensino, o **Centro Interescolar de Línguas do Guará**, para composição de tese intitulada “**Identidades Deslocadas: Representações de e sobre estudantes imigrantes**”, com o objetivo de refletir sobre os processos identitários e a inclusão dos estudantes imigrantes dentro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Ressaltamos que os instrumentos a serem utilizados – narrativas, questionários escritos e entrevistas semiestruturadas, serão aplicados em sua maioria, remotamente, por meio da Internet, ou dentro dos padrões sanitários de distanciamento social recomendados pela OMS para o controle do contágio do Covid-19.

Atenciosamente,


Taiana S de S Lopes Santana
Diretora

Taiana S. L. Santana
Diretora - Matr. 204.272-X
Centro Interescolar de Línguas do Guará
DOCF N.º 1 de 02/01/2020

QE 07 LOTE Q ÁREA ESPECIAL – GUARÁ I – CEP – 71020-007
TELEFONES: 3901-3697 / 3381-0159

ⁱ A capa deste trabalho é baseada na foto de Paula Calçade (2018) do Mosaico feito por Maria Goretti Vulcão, na entrada do EMEF Infante Dom Henrique, em São Paulo. CALÇADE, P. Matrículas de alunos estrangeiros crescem 112% no Brasil. **Nova Escola**, São Paulo, p. 1, 16 fev. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/10142/matriculas-de-alunos-estrangeiros-crescem-112-no-brasil> Acesso em: 23 jan. 2022.

ⁱⁱ A fotografia da dedicatória desta tese é de acervo pessoal do pesquisador.