



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO “CARLOS ALBERTO REYES
MALDONADO”**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA**

ITAMAR JOSÉ BRESSAN

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA IMIGRANTES NA REDE
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO: UMA PESQUISA
DOCUMENTAL SOB A PERSPECTIVA DA JUSTIÇA LINGUÍSTICA**

CÁCERES-MT

2025

ITAMAR JOSÉ BRESSAN

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA IMIGRANTES NA REDE
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO: UMA PESQUISA
DOCUMENTAL SOB A PERSPECTIVA DA JUSTIÇA LINGUÍSTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para o cumprimento dos créditos do Doutorado. Área de Concentração: Estudo de Processos Linguísticos. Linha de Pesquisa: Estudo de Processos de Práticas Sociais da Linguagem.

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

CÁCERES-MT

2025

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

B843e Bressan, Itamar José.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA IMIGRANTES NA REDE
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO: UMA PESQUISA DOCUMENTAL SOB
A PERSPECTIVA DA JUSTIÇA LINGUÍSTICA / Itamar José Bressan. -
Cáceres, 2025.
199f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes
Maldonado", Linguística/CAC-PPGL - Cáceres - Doutorado
Acadêmico, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Lúcia Maria de Assunção Barbosa.

1. Interculturalidade crítica. 2. Políticas Públicas
Educativas. 3. PLAC. 4. Justiça linguística. I. Barbosa, Lúcia
Maria de Assunção. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 81?1

ITAMAR JOSÉ BRESSAN

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA IMIGRANTES NA REDE
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO: UMA PESQUISA
DOCUMENTAL SOB A PERSPECTIVA DA JUSTIÇA LINGUÍSTICA**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa
Orientadora – PPGL/UNEMAT

Profa. Dra. Bárbara Cristina Gallardo
Avaliadora Interna – Unemat

Profa. Dra. Carmem Zirr Artuzo
Avaliadora Interna – Unemat

Profa. Dra. Vera Lúcia Conceição da Silva
Avaliadora Externa – UNIR

Profa. Dra. Roseli Peixoto Grubert
Avaliadora Externa – UEMS

Profa. Dra. Dinaura Batista de Pádua
Avaliadora Externa Suplente – UFMT

APROVADA EM: 03 de julho de 2025

Dedico essa tese à pessoa mais importante que tenho em minha vida: àquela que me gerou, me cuidou, me amou — e continua a me cuidar e amar.

Espero, ainda nesta vida, poder retribuir toda essa atenção e dedicação.

Mãe, se hoje sou quem sou é porque tive você como meu anjo da guarda. Te amo!

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Profa. **Dra. MARIA LÚCIA DE ASSUNÇÃO BARBOSA**, pelo auxílio ao meu processo de crescimento pessoal e profissional enquanto pesquisador com a ternura e o acolhimento que lhe são peculiares. Aliás, como sempre digo: a profa. Lúcia é a própria definição da palavra **ACOLHIMENTO**.

À Banca de Qualificação, constituída pelos professores **Dra. BARBARA CRISTINA GALLARDO, Dr. MIGUEL RODRIGUES NETTO, Dra. MIRELLE AMARAL DE SÃO BERNARDO e Dr. HILDOMAR JOSÉ DE LIMA**, meu apreço e gratidão eternos por terem contribuído teoricamente com apontamentos e sugestões para o refinamento do trabalho. Obrigado pelo **ACOLHIMENTO**.

À Banca de Defesa, constituída pelas professoras **Dra. BARBARA CRISTINA GALLARDO, Dra. CARMEM ZIRR ARTUZO, Dra. VERA LÚCIA CONCEIÇÃO DA SILVA, Dra. ROSELI PEIXOTO GRUBERT e Dra. DINAURA BATISTA DE PÁDUA**, meu muito obrigado de coração pelas contribuições para a finalização desta tese de Doutorado. Obrigado pelo **ACOLHIMENTO**.

Ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística e à Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), pela oferta das condições necessárias para o meu desenvolvimento intelectual e profissional. É um orgulho ter feito minha formação em uma instituição mato-grossense. Obrigado pelo **ACOLHIMENTO**.

Aos meus amigos, companheiros e colegas de doutorado. Aos que conhecia antes da jornada começar e aos que conheci pelo caminho. Todos e todas fazem parte da minha história. Foram muitos os momentos de diálogos teóricos e não-teóricos! Em especial, os membros do “Les Amis”: Luciane, Roseli e Pedro. A todas as pessoas com as quais eu cruzei nesse período de doutoramento, obrigado pelo **ACOLHIMENTO**.

A minha família, onde fui **ACOLHIDO** pelo destino. Especialmente minha irmã, Roseli Bressan, por seu exemplo de persistência e dedicação, que tento tomar como exemplo para minha vida.

Aos amigos e amigas que se tornaram família e que me **ACOLHERAM**. Eu não conseguiria citar nominalmente aqui e, para não ser injusto, registro apenas alguns que contribuíram para o amadurecimento desse trabalho: Domingos de França (Francis), Adriana Sales e Giselly Rodrigues.

AQUI

Eu não sou daqui
Mas eu gosto daqui
É como eu tivesse nascido aqui
Não falo igual como as pessoas daqui
Mas isso não é um motivo que significa que vou embora daqui
eu aprendi muitas coisas daqui
A cultura daqui
As danças daqui
A beleza daqui
As comidas daqui
Até algumas pessoas dizem que o Haiti é aqui
Isso significa de verdade que algumas pessoas gostam por eu estar aqui
Então se um dia eu for para um outro lugar, a minha alma e o meu coração sempre
estarão aqui
Claro que estarão! Porque quando eu cheguei na cidade
Eu não tinha nenhuma amizade
Mas hoje me sinto muito feliz, criei muitas amizades
Mesmo que era muito difícil
Eu sabia que as coisas iriam mudar porque o início nunca é fácil
4413 quilômetros longe da minha família com objetivo de buscar uma nova vida
Cheguei em Cuiabá sem entender e sem falar mas me receberam com muita alegria
São coisas que fica marcado minha vida
Amo Cuiabá, Amo o calorão de Cuiabá, Amo o povo de Cuiabá
Cuiabá é aqui e Aqui é Haiti
Haiti sou eu....

(Gahette, 2022, Revista Literária Pixé, p. 28)

RESUMO

Esta investigação, na área de estudo de processos linguísticos, tem por objetivo analisar documentos oficiais voltados para o ensino de imigrantes no estado de Mato Grosso, no âmbito da rede estadual de educação. O conceito de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), articulado, de forma significativa, com os conceitos de interculturalidade crítica, equidade educacional e relações étnico-raciais estruturam o conceito de justiça linguística e compõem a base epistemológica desta pesquisa. Os acontecimentos, das mais diferentes naturezas, no mundo, levam as pessoas a entrar em um processo migratório, sendo obrigadas a buscar por melhores oportunidades e condições de vida, para si e para seus familiares, em países próximos ou distantes de sua terra natal. No estado de Mato Grosso, em razão do intenso fluxo de imigrantes oriundos de diferentes partes do mundo, foi desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc/MT) uma política de atendimento às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento de conhecimento da Língua Portuguesa para sua inserção no mundo do trabalho, bem como no contexto social brasileiro. Com base nos estudos da Linguística Aplicada (LA), esta tese visa analisar como e se as políticas educacionais asseguram e promovem a equidade educacional, bem como atendem aos pressupostos de uma educação intercultural e promovem justiça linguística a partir das orientações para o trabalho pedagógico no que tange ao ensino da Língua Portuguesa por meio de planos de aula. Desse modo, interpretar como são pensados esses documentos e, por meio de reflexões, analisar como eles podem contemplar as necessidades educacionais dos imigrantes, levando-os ao desenvolvimento crítico da competência linguístico cultural. Como aporte teórico, destacam-se os estudos de Almeida Filho (1999, 2005, 2012); Bagno (1999); Barbosa (1886, 2019, 2020); Cunha e Handerson (2015); Santos (2002); Silva Neto (1986); Todorov (1999); entre outros autores que contribuíram com suas definições, características, conceitos e procedimentos para a estruturação de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório interpretativo de análise documental com foco nos documentos elaborados para a educação migratória.

Palavras-chave: Interculturalidade crítica; Políticas Públicas Educacionais; PLAc; Justiça linguística.

ABSTRACT

This investigation, situated in the field of linguistic processes, aims to analyze official documents focused on the education of immigrants in the state of Mato Grosso, within the scope of the state public education system. The concept of Portuguese as a Welcoming Language (PLAc), significantly articulated with the concepts of critical interculturality, educational equity, and ethnic-racial relations, structures the concept of linguistic justice that forms the epistemological basis of this research. Events of various natures worldwide have led people to enter migratory processes, compelled to seek better opportunities and living conditions for themselves and their families in countries near or far from their homeland. In the state of Mato Grosso, due to the intense flow of immigrants from different parts of the world, the State Secretariat of Education of Mato Grosso (Seduc/MT) developed a policy to address the learning needs and development of knowledge of the Portuguese language for their insertion into the labor market as well as the Brazilian social context. Based on studies in Applied Linguistics (AL), this research intends to analyze how and whether the public educational policies produced in official documents—such as those from Seduc/MT—meet the premises of intercultural education and promote linguistic justice through guidelines for pedagogical work regarding the teaching of the Portuguese language, considering the culture of immigrants in contact with the culture of the host country. Thus, it seeks to interpret how these documents are conceived and, through reflection, analyze how they may contemplate the educational needs of immigrants, leading them to the critical development of linguistic and cultural competence.

As theoretical contributions, the studies of Almeida Filho (1999, 2005, 2012); Bagno (1999); Barbosa (1986, 2019, 2020); Cunha and Handerson (2015); Santos (2002); Silva Neto (1986); Todorov (1999); among other authors who contributed with their definitions, characteristics, concepts, and procedures, are highlighted, aiming to provide an understanding of a work structured and developed based on bibliographic research and documents prepared for migratory education.

Keywords: critical interculturality; official documents; welcoming language; linguistic justice.

REZIME

Rechèch sa a, nan domèn etid pwosesis lengwistik, vize analize dokiman ofisyèl ki vize ansèyman imigran nan eta Mato Grosso, nan kad rezo edikasyon leta a. Konsèp Pòtigè kòm Lang akeyan (PLAc), nan entèseksyon, sitou, ak konsèp entèkiltirèl kritik ak ekite edikasyon, estriktire konsèp jistis lengwistik ki fòme baz epistemolojik rechèch sa a. Evènman ki pi divès kalite nan mond lan mennen moun yo antre nan yon pwosesis migrasyon, yo te fòse yo chèche pi bon opòtinite ak kondisyon lavi, pou tèt yo ak fanmi yo, nan peyi ki toupre oswa lwen peyi yo. Nan eta Mato Grosso, akòz koule entans imigran ki soti nan diferan pati nan mond lan, Depatman Edikasyon Eta Mato Grosso (Seduc/MT) te devlope yon politik pou satisfè bezwen aprann ak devlope konesans nan lang Pòtigè pou ensèsyon yo nan mond lan travay, osi byen ke nan kontèks sosyal brezilyen an. Baze sou etid nan Lengwistik Aplike (AL), objektif la se analize ki jan e si politik edikasyon piblik ki pwodui nan dokiman ofisyèl yo - tankou sa yo ki soti nan Seduc/MT - satisfè sipozisyon yo nan edikasyon entèkiltirèl ak ankouraje jistis lengwistik ki baze sou direktiv pou travay pedagogik konsènan ansèyman lang Pòtigè, konsidere kilti a nan imigran an kontak ak kilti a nan peyi ki resevwa yo. Nan fason sa a, entèprete fason dokiman sa yo fèt epi, atravè refleksyon, analize si yo satisfè bezwen imigran yo, ki mennen yo nan devlopman kritik nan konpetans lengwistik kiltirèl. Kòm kontribisyon teyorik, etid yo pa Almeida Filho (1999, 2005, 2012) kanpe deyò; Bagno (1999); Barbosa (1886, 2019, 2020); Cunha and Handerson (2015); Santos (2002); Silva Neto (1986); Todorov (1999); pami lòt otè ki te kontribye ak definisyon yo, karakteristik, konsèp ak pwosedi yo, nan objektif pou pote (konpreyansyon) konpreyansyon yo genyen sou yon travay ki estriktire ak devlope baze sou rechèch bibliyografik, ki baze sou dokiman prepare pou edikasyon migrasyon.

Mo kle: Entèkiltirèlte kritik; Dokiman ofisyèl yo; Lang akèy; Jistis lengwistik.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - As três dimensões para o ensino em Mato Grosso	78
Figura 2 - Histórico legislativo	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CEJA	-	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEE	-	Conselho estadual de Educação de Mato Grosso
CF	-	Constituição Federal
CJA	-	Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CNIg	-	Conselho Nacional de Imigração
CTG	-	Centro de Tradições Gaúchas
CTN	-	Centro de Tradições Nordestinas
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
LA	-	Linguística Aplicada
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	-	Língua Espanhola
LI	-	Língua Inglesa
LIBRAS	-	Língua Brasileira de Sinais
LP	-	Língua Portuguesa
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
ONU	-	Organização das Nações Unidas
PA	-	Plano de Aula
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PFOL	-	Português para Falantes de Outras Línguas
PLAc	-	Português como Língua de Acolhimento
PLE	-	Português como Língua Estrangeira
ROP	-	Regras de Organização Pedagógica
SAGE	-	Secretaria Adjunta de Gestão Educacional
SEDUC/MT	-	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SEE	-	Sistema Estadual de Ensino
SUEB	-	Superintendência de Educação Básica

- SUDI - Superintendência de Diversidade
- UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Memorial do Autor	24

CAPÍTULO I

A LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PELO VIÉS DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA, DA EQUIDADE, DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DA JUSTIÇA LINGUÍSTICA	26
1.1 Interculturalidade	27
1.1.1 Interculturalidade crítica	30
1.1.2 Interculturalidade crítica na perspectiva do ensino de LP para imigrantes no Brasil	35
1.1.3 O interculturalismo e a educação	38
1.2 Equidade como princípio para o acolhimento de imigrantes	44
1.2.1 O trato, o maltrato e, em algumas situações, o distrato nas relações étnico-raciais: racismo à brasileira	48
1.2.1.1 Os conflitos que envolvem as relações étnico-raciais	52
1.2.1.2 Os reflexos da herança escravista na educação	54
1.2.1.3 A busca pela harmonia entre educação e identidade étnico-racial	55
1.2.2 Justiça linguística	56
1.2.3 Justiça justa	60

CAPÍTULO II

A LÍNGUA PORTUGUESA DE ACOLHIMENTO PRESENTE EM DOCUMENTOS OFICIAIS	62
2.1 Os documentos oficiais para o ensino de LP aos imigrantes em Mato Grosso	64
2.2 Como os documentos oficiais abordam a inclusão educacional para migrantes?	67
2.3 A aprendizagem da LP como mecanismo de inclusão de estudantes migrantes	68
2.4 A nova Lei nº 13.445/2017, de Migração no Brasil	70
2.5 O que dizem os documentos oficiais nacionais sobre educação	72

CAPÍTULO III

METODOLOGIA E CORPUS DA PESQUISA	73
3.1 A relação da pesquisa metodológica com os corpos de imigrantes negros	80
3.2 Documentos oficiais como corpus de pesquisa	81
3.3 Resoluções nacionais sobre o ensino de línguas voltado aos imigrantes	84
3.4 Resolução estadual sobre o ensino de línguas aos imigrantes	89
3.5 Orientações pedagógicas da Seduc/MT	90
3.6 Planos de aula voltados para o ensino de línguas aos imigrantes no estado de Mato Grosso	91
3.7 Como os documentos oficiais auxiliam no trabalho voltado para o PLAc	95

CAPÍTULO IV

RESULTADOS BASEADOS NA ANÁLISE DOS DADOS PRESENTES NO CORPUS DA PESQUISA	96
4.1 Análise no plano anual da E. E. EDIB Licínio Monteiro	98
4.2 Análise no planejamento bimestral da E. E. Leovegildo de Melo 2021	102
4.3 Implicação da Resolução Normativa nº 002/2019 para a educação de imigrantes para o estado de Mato Grosso	109
4.4 Orientações para Semana Pedagógica 2023 no estado de Mato Grosso	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	130
Anexo I – Resolução Normativa nº 002/2019	140
Anexo II – Orientações para Semana Pedagógica 2023	144
Anexo III – Escola A - Plano Anual 2021	157
Anexo IV – Escola B - Planejamento Bimestral 2021	163
Anexo V – Planejamento Escola A 2018	170
Anexo VI – Imigrantes turma C	173
Anexo VII – Imigrantes turma D	179
Anexo VIII – Roteiro Turma E	186

INTRODUÇÃO

Para contextualizar a presente pesquisa, é preciso retroceder ao ano de 2014, devido à emergência em atender imigrantes que chegavam às dezenas, todos os dias, principalmente em Cuiabá, majoritariamente haitianos, que precisavam aprender português para ampliar suas possibilidades de inclusão no mundo do trabalho e para a sua interação no âmbito social em geral. Diante da necessidade de possibilitar o acesso dos imigrantes às escolas da rede estadual de educação, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, por meio da Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos, elaborou um projeto com turmas exclusivas de imigrantes, em algumas unidades escolares, com foco na área da linguagem, mais especificamente o componente curricular Língua Portuguesa (LP). Assim, após um determinado período de estudos, eles poderiam fazer um exame de classificação para fazer a matrícula no ensino regular, no caso a matrícula na modalidade educacional de jovens e adultos (EJA), que atende jovens a partir dos 15 anos.

Por meio dessa avaliação, eles poderiam ser matriculados no primeiro segmento da EJA ou fariam uma prova de reclassificação para avançar alguns anos do Ensino Fundamental ou, ainda, até mesmo ir direto para o Ensino Médio EJA. Dessa forma, teoricamente, estaria resolvida a questão da não documentação dos imigrantes que os impedia de entrar no nosso sistema educacional e ter o grau de escolaridade exigido em muitas oportunidades de trabalho. O retromencionado projeto deu origem à política de atendimento da população imigrante que é o foco dessa pesquisa.

É importante salientar que esse acesso pensado aos imigrantes não partiu simplesmente da observação desse fenômeno migratório por parte do Estado, mas sim por conta da cobrança de organizações e órgãos de controle social para que tal acesso fosse garantido.

Essa pesquisa também traz reflexões acerca da resignificação do que é ser estrangeiro em uma nova terra; ser considerado diferente, que, sob alguns aspectos, pode ter uma conotação pejorativa. Ser diferente é o que preserva a identidade daqueles que se mudam de um país para outro na busca de melhores condições de vida. Ser diferente não quer dizer que a diferença seja sempre um obstáculo para a aproximação, pois é justamente na diferença entre as culturas de povos distintos que repousa a possibilidade de compreensão de si próprio e do outro, promovendo mais empatia entre ambos. Sabe-se que as culturas são diferentes e que todas têm muito a contribuir uma com a outra; portanto, tomar a própria cultura como sendo a única na qual o indivíduo se sente confortável é fechar as portas para as possibilidades de aprendizagem com as outras. A história demonstra quão rica se torna a nação que sabe acolher bem seus

imigrantes e sabe perceber a quantidade de possibilidades que são abertas a partir do acolhimento que é dispensado aos que se encontram em condições de vulnerabilidade.

A não aceitação de novas culturas, às vezes, até por questões discriminatórias, pode provocar uma postura equivocada que alimenta e reproduz as desigualdades que são perpetuadas ao longo do tempo e, infelizmente, as ações desenvolvidas em sala de aula, quando não são bem trabalhadas, afetam o que deveria ser eliminado: os julgamentos discriminatórios em relação aos imigrantes que chegam ao Brasil. Ao ignorar o contato com outras culturas, a parcela da população que se mantém distante do imigrante perde a oportunidade de demonstrar acolhimento e, ao mesmo tempo, de ampliar sua visão de mundo que advém dessa interação.

O objetivo deste estudo é analisar como os documentos oficiais de educação pública do Estado de MT tratam o ensino de língua portuguesa para imigrantes, partindo de uma perspectiva de acolhimento, de interculturalidade crítica de forma a promover justiça linguística. Para alcançar esse objetivo, elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa: como os documentos oficiais de educação pública do Estado de MT tratam o ensino de língua portuguesa para imigrantes, partindo de uma perspectiva de acolhimento, de interculturalidade crítica? A política de ensino de língua portuguesa para imigrantes, que integra os documentos oficiais de educação pública de Mato Grosso, promovem a justiça linguística?

Esses são os parâmetros desta investigação para assim entender como as políticas públicas educacionais são pensadas por aqueles que as organizam, com o intuito de atender às necessidades de aprendizagem da língua portuguesa para esse público específico de imigrantes. Assim, consideram-se demasiadamente relevantes os estudos nesse campo, pois, mediante análises e reflexões acerca dos documentos oficiais, é possível entender se eles, de fato, asseguram o ensino acolhedor para o público imigrante que chegou em Mato Grosso.

Diante dessas considerações iniciais, faz-se necessário que os estudos nessa temática sejam cada vez mais fomentados e, assim, as discussões ganhem mais espaço para minimizar os problemas oriundos da falta de uma política de imigração que, de fato, acolha a todos aqueles que buscam reexistir em um novo espaço. Infelizmente, a falta desse olhar é histórica. Especificamente, no caso desse estudo, está restrito à análise de documentos oficiais que foram pensados para o ensino de Língua Portuguesa (LP) para o referido público imigrante em Mato Grosso.

A observação reflexiva dos documentos oficiais pode revelar suas potencialidades em relação ao ensino de Língua Portuguesa para imigrantes, assim como apontar intervenções que podem e devem ser implementadas, com o objetivo de possibilitar que esses alunos não se sintam deslocados em uma nova cultura e em uma nova língua – instrumento de compreensão

do mundo a sua volta – como um dos maiores entraves para a sua adaptação ao contexto social brasileiro.

A investigação aqui é de urgência no sentido de promover justiça linguística¹ para aquela pessoa que deixa seu país de origem, ora voluntariamente, ora por imposições – ou pelas mais diversas razões: guerras, situação sociopolítica e econômica, intolerância, etc. –, e se mudando para outros países se vê obrigada a aprender essa nova língua para que consiga ter condições de se inserir no mercado de trabalho, assegurando alguma fonte de renda, de sustento para si e sua família, podendo, também, ser inserido no contexto educacional.

Essa necessidade de aprender a língua do país onde a pessoa se encontra está diretamente ligada às políticas educacionais, quando elas são voltadas para os imigrantes. Assim, a análise em documentos oficiais, tanto da legislação que normatiza o Sistema Estadual de Ensino (SES), bem como os documentos voltados para as diretrizes educacionais da rede estadual de educação, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc/MT) e, finalmente, os planos de aula dos professores, responsáveis por esta modalidade de ensino, podem revelar elementos com força de lei, de orientações pedagógicas e de atividades de ensino que assegurem a aprendizagem com a qualidade necessária, dentro das especificidades de cada realidade, minimizando, assim, as desigualdades na busca pela justiça, em que todos aqueles que compõem a sociedade brasileira possam ser atendidos indistintamente. Essa deve ser uma busca constante para se colocar em prática o acolhimento e a equidade educacional, de fato, quando a política pública educacional se propõe a ofertar educação formal aos imigrantes, para além simplesmente do acesso, mas garantindo permanência e qualidade.

Barbosa (2019), Barbosa e Leurquin (2018), Barbosa e São Bernardo (2017), ao discorrerem sobre “Português como língua de acolhimento para inserção linguística e laboral de imigrantes,” asseveram que, no Brasil, o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), ao longo do tempo, tem sofrido mudanças significativas. O que chama a atenção é o fato de Barbosa (2019) ressaltar o despreparo político e social do Brasil em relação à chegada dos imigrantes: “[...] O Brasil, embora registre em sua história um forte vínculo com imigração de diversas origens, não conta com uma efetiva política pública de imigração. [...]” (Barbosa, 2019). Essa concepção mais generalizada em relação ao Brasil leva à reflexão sobre como a Seduc/MT tem se organizado, em termos de documentos oficiais, que se refletem nos planos de aula dos professores, para regular o atendimento educacional no estado e, assim, assegurar o

¹ A explicação e a definição da terminologia justiça linguística será construída ao longo da tese.

ensino que não apenas leve o conhecimento da língua aos imigrantes, mas que possa oferecer-lhes condições de se sentirem acolhidos em nossa cultura, sem o apagamento do contexto de vida que trazem de seu país de origem, ou seja, a promoção de políticas públicas linguísticas com o respeito a sua língua e cultura.

Existem situações, no Brasil, em que a tentativa de apagamento da cultura dos imigrantes, no contexto do modo de vida e da cultura, remonta de um contexto histórico, desde a chegada dos portugueses em terras brasileiras. Esta tentativa de apagamento tem gerado, ao longo do tempo, um fosso muito difícil de ser eliminado do convívio do povo brasileiro, como demonstram as inúmeras discrepâncias quando se estabelecem comparativos entre as oportunidades sociais voltadas à população de brancos e negros residentes no Brasil.

Essa diferenciação no tratamento aos imigrantes pode ser observada desde a chegada dos primeiros africanos em terras brasileiras. Eles não tiveram nenhum tipo de acolhimento, especialmente o linguístico e, infelizmente, a cultura de matriz africana foi, e tem sido ainda, alvo de perseguições, demonstrando a necessidade de mudanças de postura nas práticas de acolhimento em relação aos imigrantes que chegam ao nosso país, todos os dias, em busca de melhores condições de vida e que nem sempre são entendidos em suas necessidades.

A não observação destas distorções, especialmente no contexto educacional, tende a aumentar cada vez mais o afastamento dos imigrantes da sala de aula. Ao chegarem em terras que se comprometeram em recebê-los, eles deveriam ter a garantia da inserção no meio social sem nenhum tipo de distinção, pois o Brasil, ao se tornar signatário das políticas de acolhimento dos imigrantes, o faz com as devidas responsabilidades, consoante o Projeto de Lei nº 2.516/2015, em substituição à Lei nº 6.815/1980, que, além de ser obsoleta, não trazia em seu bojo muitos dos direitos e deveres dos diversos povos que tanto já contribuíram e continuam contribuindo para a construção de uma nação que deveria ser justa e democrática com aqueles que a adotaram como pátria.

Assim como Barbosa (2019) e Santos (2003), em minha trajetória profissional e enquanto pesquisador atento às transformações sociais, também sou sensível a essas questões relacionadas ao contexto educacional, o que despertou minha curiosidade em investigá-las. Durante o período em que ministrei aulas de língua inglesa, comecei a refletir sobre os mecanismos de ensino de uma língua estrangeira. Posteriormente, ao aprofundar minhas leituras e pesquisas para a construção da dissertação de mestrado, e também por ser servidor do Órgão Central da Seduc/MT à época, pude conhecer de perto como se originam, no Brasil e especialmente no estado de Mato Grosso, as políticas públicas educacionais voltadas para assegurar não apenas o acesso dos imigrantes ao sistema formal de educação, mas também para

avaliar se essas políticas efetivamente promovem a justiça linguística no ensino do componente curricular Língua Portuguesa, bem como na aprendizagem das demais áreas do conhecimento.

À época do início do atendimento aos imigrantes, pude acompanhar preliminarmente como alguns documentos foram elaborados quando da construção das orientações pedagógicas direcionadas às escolas que oferecem o ensino de LP aos imigrantes residentes no estado. Este processo de acompanhamento da construção inicial de alguns dos documentos, ainda que de forma institucional, sem o acompanhamento na ponta junto aos professores, me despertou o desejo de compreender como eles, de fato, estão interconectados e se refletem na preparação dos planos de aula dos professores que são responsáveis pela regência da LP para esse público específico.

No Brasil, existem imigrantes e refugiados oriundos de diversas origens geográficas e, ao chegarem, a primeira preocupação deles está relacionada com a aprendizagem da língua oficial, pois, assim, eles passam a ter acesso aos meios de sobrevivência. Nesse momento de chegada, eles ainda não fazem parte de nenhuma comunidade escolar, pois não estão matriculados regularmente em cursos ofertados pela rede pública ou privada de educação e, por esse motivo, nesta tese, eles são denominados de *aprendizes-imigrantes*. Entende-se esta como a denominação mais adequada para se referir aos estudantes de LP – que, em outras situações, também podem ser denominados de estudantes imigrantes, refugiados, solicitantes de refúgio, residentes fronteiriços e apátridas –, que adotaram o Brasil como segunda pátria em virtude das várias situações que os obrigaram a migrar para diferentes países. Assim que os estudantes adquirirem condições para prosseguir com seus estudos, após aprenderem a Língua Portuguesa, passam a ter condições de disputar vagas regulares em instituições de ensino e, então, passam a ser efetivamente denominados estudantes.

Levando em conta os primeiros apontamentos da tese, considera-se importante a investigação pela busca de informações sobre como acontece o processo de acolhimento no contexto do ensino no estado de Mato Grosso. Outros aspectos sociais e econômicos não serão foco pelo entendimento que não haverá tempo hábil para analisá-los, sendo, portanto, necessário fazer um recorte no âmbito da análise dos documentos oficiais em nível estadual, bem como nos planos de aula produzidos pelos professores a partir da estruturação das bases de ensino das orientações pedagógicas da Seduc/MT, com o intuito de entender como e o que eles têm como diretrizes para parametrizar e assegurar o ensino diferenciado ofertado aos imigrantes, a exemplo dos haitianos, que passaram a ver o Brasil como um dos locais propícios à imigração (Handerson, 2015).

Entende-se, com base no referencial estudado (Almeida Filho, 1999, 2005, 2012; Barbosa, 1996, 2019, 2020; Cunha; Santos, 2002), o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) como parte integrante da estruturação nas relações interculturais, de interculturalidade crítica, de equidade educacional, bem como de justiça linguística para aqueles e aquelas que buscam oportunidades de recomeçar suas vidas no estado de Mato Grosso, buscando concretizar novos e alentados projetos de vida.

De acordo com o professor e pensador búlgaro Tzvetan Todorov, “Quando um homem é arrancado de seu meio começa a sofrer, é mais agradável viver entre os seus. Mas, em seguida, o expatriamento pode se tornar uma experiência proveitosa” (Todorov, 1999, p. 27). Todorov sempre teve, ao longo de suas publicações, o compromisso com ideais de liberdade, igualdade, integração e justiça, com os quais entendemos devem ser os compromissos a serem assumidos para que a experiência da imigração possa ser proveitosa e o imigrante encontre as condições e estruturas necessárias ao seu acolhimento em um novo país. Dessa forma, ele encontra condições de se adaptar ao novo espaço social em que está inserido, bem como encontrar conforto para acreditar que seus descendentes terão melhores condições de vida no futuro.

Busca-se compreender a política educacional que a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso elaborou, no intuito de tornar a vinda para este país “uma experiência proveitosa”. Ancora-se, ainda, no Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL)² –, por entender a importância das contribuições que a interculturalidade, a inclusão social e as políticas públicas voltadas para o contexto linguístico podem trazer para a sociedade. A lentidão dessas mudanças, a partir da língua de contato, é algo que precisa ser observado em todos os lugares.

Silva Neto (1986) alerta que mudanças dependerão das considerações sociológicas existentes em cada um dos destinos escolhidos para se mudar e recomeçar a vida. Ainda consoante esse autor, as oscilações sempre mudam linguística e, ainda, populacionalmente. “[...] As fronteiras destacam-se, a base étnica se altera quando a facilidade de acesso proporciona penetração constante por meio de elementos que vêm de fora. E as oscilações populacionais provocam oscilações linguísticas” (Silva Neto, 1986, p. 22). Essas oscilações linguísticas não devem ser alvo de preconceito, mas sim de acolhimento, para que o domínio da língua não se constitua em barreira, e sim marque o início de uma nova etapa na vida do imigrante. O tratamento dispensado aos imigrantes de diferentes origens deve ser equivalente

² Entende-se que o Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) abrange as questões relacionadas a Interculturalidade, Inclusão Social e Políticas Linguísticas que interferem diretamente na vida dos imigrantes quando chegam ao Brasil. A PFOL ainda tem como sua interface os estudos de letramento e tecnologias voltados ao contexto pedagógico atual, imprescindível para contribuir com o ensino destinado aos imigrantes.

ao dado aos brasileiros, de modo que eles se sintam confortáveis para conviver com a população local, mesmo em uma cultura distinta daquela à qual estavam habituados.

Desde o ano de 1500, com a chegada dos portugueses em solo brasileiro, o Brasil tem acolhido imigrantes de diferentes nacionalidades (Almeida Filho, 2012). Esta é uma prática que já acontece há muitos séculos e, desde então, já se observa a diferenciação no tratamento entre as pessoas a depender de sua origem migratória. Os africanos não vieram para o Brasil para um regime de trabalho remunerado, mas sim escravocrata, ao passo que os italianos, embora não todos e muitos também foram explorados, eram remunerados e recebiam terras para permanecer em solo brasileiro. Apesar que possa parecer que essa era uma prática do passado, infelizmente ela se repete nas ações rotineiras atuais. É fácil perceber a diferença de tratamento oferecido a pessoas oriundas da Europa, para morar no Brasil, em detrimento do tratamento desigual dispensado àquelas oriundas de países considerados economicamente inferiores e de população majoritariamente negra.

Assim, entende-se que a investigação dos documentos oficiais voltados para o ensino-aprendizagem dos imigrantes, que versam sobre essa prática, propiciará um panorama de como eles são pensados, com o propósito de contribuir para que todos que chegam a Mato Grosso o acolhimento a que têm direito. Esse processo de não acolhimento não está relacionado apenas aos imigrantes que vieram para o Brasil. Não se pode esquecer de que, com a chegada dos portugueses, o extermínio das línguas que já existiam em grande parte do território brasileiro foi praticamente total. O preconceito linguístico e o desejo de dominar a terra encontrada eram tão grandes que os exploradores entenderam como prudente exterminar as línguas existentes e instituir apenas a LP como língua oficial. Essa era uma exigência da Coroa Portuguesa para que os falantes originários das terras descobertas não pudessem se organizar e, eventualmente, se rebelar contra aqueles que se sentiam seus senhores.

Em pesquisas realizadas, nos meios acadêmicos, não foram encontrados, no estado de Mato Grosso, estudos ou pesquisas que versem sobre a temática supracitada que se pretende realizar. Entende-se que a permanência dessa lacuna pode contribuir para a continuidade da não observação da importância do ensino de LP a partir da perspectiva do acolhimento, o que pode comprometer a promoção da justiça linguística aos imigrantes que chegam a este Estado.

O objetivo geral desta pesquisa qualitativa e reflexiva de doutorado é mapear e problematizar os documentos oficiais elaborados pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), pela Seduc/MT, assim como os planos de aula produzidos pelos professores, destinados à oferta de aulas de Língua Portuguesa para imigrantes, vigentes em algumas unidades educacionais do estado de Mato Grosso. Almeja-se analisar como esses documentos contemplam questões

voltadas à interculturalidade crítica, equidade educacional, relações étnico-raciais, português como língua de acolhimento e, conseqüentemente, justiça linguística. Entende-se que o ensino de uma língua deve atender a objetivos específicos, orientando caminhos para a aprendizagem eficaz e o uso da língua em contextos de interação, comunicação e acesso social. Nesse sentido, a aprendizagem da Língua Portuguesa pelos imigrantes pode contribuir para a superação das dificuldades enfrentadas em suas vidas, além de promover a harmonia nas relações interculturais entre brasileiros e imigrantes que compartilham os mesmos espaços escolares.

Como objetivos específicos destacam-se:

1. Analisar como as Políticas Públicas Educacionais promovem a equidade educacional e, conseqüentemente, a justiça linguística aos imigrantes.
2. Analisar em que medida as orientações pedagógicas da Seduc/MT atendem aos pressupostos de uma educação intercultural no projeto que oferta educação migratória.
3. Investigar como são elaborados os planos de aulas de LP voltadas aos imigrantes matriculados nas unidades educacionais que ofertam educação migratória à luz do PLAc.

Para a estruturação da tese, optou-se por sua organização em quatro capítulos. O capítulo de Introdução apresenta uma visão geral do conteúdo abordado nos capítulos subsequentes e expõe a metodologia adotada na elaboração do trabalho.

O capítulo um aborda a Língua Portuguesa como língua de acolhimento, pelo viés da interculturalidade crítica, da equidade e da justiça linguística. Apresenta, detalhadamente, como cada um desses pressupostos pode contribuir para o melhor acolhimento dos aprendizes-imigrantes no estado de Mato Grosso, trazendo como cada um deles é importante na ancoragem da temática de pesquisa.

O capítulo dois apresenta as contribuições da Língua Portuguesa de Acolhimento, pensadas nos documentos oficiais, e como ela pode colaborar, efetivamente, para o aprendizado dos imigrantes que a utilizam para as suas relações sociais e as conquistas de seus interesses sociais e econômicos.

O método da pesquisa é apresentado no capítulo três, demonstrando todo o processo de levantamento dos dados que propiciaram a construção do *corpus* de análise. Ou seja, são apresentados os documentos oficiais selecionados para o *corpus* da pesquisa. Documentos oficiais que incluem a legislação estadual que normatiza a oferta educacional, as orientações

pedagógicas da Secretaria de Estado e, também, os documentos produzidos pelos professores com base nos orientativos oficiais.

No quarto capítulo é realizada a análise dos dados apresentados ao longo da pesquisa no sentido de contribuir para que se possa pensar em justiça linguística relacionada ao ensino de Língua Portuguesa voltada aos imigrantes.

E, finalmente, nas Considerações Finais, é trazida a conclusão das análises e das reflexões promovidas ao longo da pesquisa.

Memorial do Autor

Com a finalidade de situar meu lugar de fala, acredito ser relevante relatar de forma sucinta minha trajetória pessoal e profissional que me constituiu enquanto pessoa, estudante, professor e pesquisador. Nasci em Foz do Iguaçu, Paraná, mas minha primeira infância foi em Santo Antônio do Leverger, pequena cidade pantaneira bem próxima de Cuiabá, para onde minha família se mudou no final dos anos 70. Ali comecei minha escolarização e, em 1984, nos mudamos novamente para Paranatinga, mais no interior do estado de Mato Grosso. Em 1988, mais uma mudança e, desta vez, para a capital do estado - Cuiabá - para que tivéssemos a oportunidade de fazer faculdade e onde permaneço até hoje. Sempre fui apaixonado por línguas e pela possibilidade de um dia me aventurar pelo “estrangeiro”. Comecei a estudar inglês sozinho e depois no curso de extensão da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Em 1994, ainda no início do curso de língua, comecei a dar aulas de inglês em uma escola pública estadual a convite da diretora que era amiga da minha mãe. Naquela época havia uma carência imensa de profissionais na área e essa amiga praticamente implorou para que eu assumisse as aulas, pois os estudantes estavam há seis meses sem professor. Era uma escola na periferia de Várzea Grande. Aceitei e como desdobramento um tanto quanto óbvio dessa minha decisão, fiz o vestibular para o curso de Letras/Inglês e comecei minha graduação em 1995, na UFMT. Esse foi o início da minha trajetória profissional e a razão pela qual escolhi fazer Letras. Enquanto estudante e professor ao mesmo tempo, fui aprendendo na teoria e na prática as dificuldades do ensino e sempre me perguntava se eu estava fazendo a coisa certa. Isso me levou a sempre querer aprender e estar em contato com o que poderia haver de novidade na área. Percebi que não me tornaria fluente em inglês somente com as aulas da faculdade e estudei paralelamente em cursos de línguas. Em 1999 prestei concurso público e em 2000 tomei posse como professor efetivo de língua inglesa na rede estadual de educação e na rede municipal de educação de

Cuiabá. A vontade de sempre querer aprender mais me levou aos estudos em nível de pós-graduação. Primeiro com a especialização e depois com o mestrado. Durante o período do mestrado, já atuava no Órgão Central da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc/MT), tendo sido convidado, em 2011, a integrar a equipe da Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (CJA). Nesse contexto, desenvolvi minha pesquisa sobre o programa federal Projovem Urbano, do qual fui coordenador.

O atendimento aos imigrantes iniciou-se em duas ou três escolas no ano de 2014 e eu acompanhei esse início muito brevemente. Como eu era da área de língua estrangeira, fui chamado a compor a equipe que faria o acompanhamento dessa demanda na equipe, embora minha especialidade fosse o ensino de inglês para brasileiros e não o ensino de português para estrangeiros. Apesar de não ser minha especialidade, eu tinha uma convicção: as aulas não poderiam ser conduzidas da mesma forma que eram ministradas aos estudantes brasileiros. Era um outro contexto que deveria ser estudado e planejado levando em consideração pressupostos teóricos de ensino de português para falantes de outras línguas. Nunca na rede houvera esse tipo de necessidade, nem em relação à oferta em si, tampouco em relação à formação dos profissionais para trabalhar com esse público. Como observei que a preocupação da gestão era mais em relação a proporcionar o acesso, sem muito espaço para discussões pedagógicas mais aprofundadas, pedi para deixar a demanda. Em 2016, acabei deixando a equipe de Educação de Jovens e Adultos para compor a equipe de formação da Secretaria de Educação. A partir de então, acompanhei de longe a continuidade do projeto.

No ano de 2019, ao ser aprovado para o doutorado e tendo a oportunidade de ser orientado pela profa. Dra. Lúcia Maria, cujo campo de estudos e pesquisa é na área do português como língua de acolhimento para imigrantes e/ou refugiados, eu pensei: é o universo me levando de volta àquela demanda que eu me senti frustrado por não ter conseguido fazer os encaminhamentos que acreditava serem mais profícuos em relação ao ensino de português e, por isso, havia me afastado. Dessa vez, teria a possibilidade de compreender melhor como a política para imigrantes estava sendo conduzida e poderia contribuir para um ensino mais efetivo e socialmente mais relevante.

CAPÍTULO I

A LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PELO VIÉS DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA, DA EQUIDADE, DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DA JUSTIÇA LINGUÍSTICA

O Brasil, nos últimos anos, vem recebendo um grande fluxo de imigrantes, muitos vindos de países fronteiriços em situação de crise social, econômica e política, em busca de melhores condições de vida. Dentre os desafios enfrentados no novo país, encontra-se o idioma. A fim de suprir essa necessidade de comunicação efetiva por parte dos imigrantes, surgiu o conceito de Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Barbosa (2019)

Com o passar do tempo, houve muitas modificações em todas as áreas do convívio social. O planeta está em constante transformação, seja por fatores sociais, econômicos, naturais, catastróficos ou políticos. Em cada uma das esferas sociais, essas mudanças podem ser ora mais simples, ora mais intensas, mas sempre interferem no comportamento humano, provocando fluxos migratórios que buscam atender às necessidades de sobrevivência das pessoas. O que determina os impactos, positivos ou negativos, das movimentações de pessoas de um espaço geográfico para outro é como cada um os enfrenta, pois nem sempre a chegada de pessoas de diferentes estados brasileiros é bem-vinda, especialmente quando se trata de estrangeiros oriundos das mais diversas partes do planeta, pois, em geral, eles não são acolhidos com receptividade.

Em seu contexto histórico, o Brasil, sempre se posicionou no sentido de acolher as pessoas que o desejassem como segunda pátria. Este é o aspecto positivo, mas em que medida as condições para que esse evento se torne o menos traumático para os imigrantes têm sido pensadas e organizadas para atendê-los? Como fazer para acabar com o aspecto negativo da discriminação em relação aos imigrantes que chegam ao Brasil? O que se tem instaurado nas leis que regem este país é uma política de abertura para que os imigrantes possam viver em solo brasileiro. Porém, as condições de vida nem sempre são as mais favoráveis no contexto socioeconômico e, em especial, no que se refere às condições apresentadas a eles para o aprendizado da língua portuguesa.

Em geral, as pessoas não abandonam seus países sem nenhuma condição que as obrigue a tomar tal decisão e, como constata-se na epígrafe de Barbosa (2019), o Brasil “[...] vem recebendo um grande fluxo de imigrantes, muitos vindos de países fronteiriços em situação de crise social, econômica e política, em busca de melhores condições de vida”. Essa

constatação revela a urgência de se pensar em políticas públicas que, efetivamente, possam suprir a necessidade primeira destas pessoas: a comunicação. Um dos caminhos apontados pela autora é o Português como Língua de Acolhimento (PLAc), voltado para o atendimento de imigrantes que precisam se inserir, de imediato, no mercado de trabalho e, assim, possam viabilizar sua inserção social atendendo à sua sobrevivência.

1.1 Interculturalidade

Nesta pesquisa entende-se que a interculturalidade está presente quando duas ou mais culturas entram em interação horizontalmente e de forma sinérgica, para, assim, viabilizar a convivência em sociedade em que diferentes culturas se integram. Para que essa integração aconteça, existe a necessidade de concessões de ambos os lados, ou seja o desejo de fomentar o potencial criativo resultante das interações entre as pessoas de forma democrática. Consoante com Fleuri (2005, p. 14), a interculturalidade deve ter como objetivo a integração das pessoas “fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos”. Trata-se de uma realidade que deve ser continuamente considerada, a fim de que a harmonia entre os povos seja efetivamente promovida.

Para o filósofo e antropólogo Néstor Garcia Canclini (2006ab), o processo migratório tem início na Grécia Clássica desde as interações que aconteciam no Mediterrâneo até a expansão da Europa em direção à América e à África. Ainda para o referido antropólogo, o processo de globalização tem papel fundamental quando se aborda a questão da interculturalidade. Canclini (2004) assevera que a globalização pode ser uma complexa rede de projetos de sociedade e, em especial, de diversidade de interesses resultantes de disputas de interesses de representações ideológicas, políticas e culturais vigentes no contexto social. Essa mistura tende a ter efeitos benéficos quando ambas as culturas estão predispostas a entender o funcionamento de cada uma delas e de maneira respeitosa entender o que cada uma tem de interessante para contribuir com a outra.

Ainda segundo Canclini, ao abordar as interfaces entre culturas diversas, dois conceitos se destacam: “diferença” e “desigualdade”. Embora estejam intrinsecamente relacionados e possam parecer semelhantes, não o são. Para esse autor, a “diferença” manifesta-se de forma mais evidente nas práticas sociais, enquanto a “desigualdade” refere-se, sobretudo, à dimensão socioeconômica. Essas divisões ficam ainda mais evidentes quando o assunto é imigração, em que pessoas se deslocam de uma localidade geográfica, economicamente menos favorecida, para outra, no desejo de encontrar melhores condições de vida para si e para sua

família. O fator econômico é a mola propulsora que move as pessoas e, a partir desse elemento, a tendência é que diferença e desigualdade fiquem ainda mais evidentes. Desse modo, pessoas com melhores condições financeiras tendem a ser mais bem recepcionadas quando estão fora de seu país de origem.

As interfaces, mencionadas por Canclini, estão ligadas às questões culturais que se desdobram em multicultural(idade) e intercultural(idade) que constituem as formações, produções culturais, multi e interculturais das relações sociais. Em suas obras, Canclini (2013, 2010, 2009 e 2004) apresenta discussões bem amplas sobre essa temática, com foco na América Latina. Para Canclini (2013), a globalização coloca em evidência a questão da transposição das identidades modernas que, para ele, se apresentam como territoriais e monolíngues, guiadas de acordo com a produção industrial de cultura. Ou seja, o que antes era compreendido como nação assume agora características transterritoriais e multilíngues, estando, inevitavelmente, associado à cultura do consumismo.

Canclini (2013) ressalta que as mudanças provocadas pela globalização resultam em processos de hibridização, decorrentes das transterritorializações vivenciadas por pessoas que migram para novas e diferentes comunidades. Essas hibridizações e movimentações interculturais encontram espaço nas fissuras identitárias dos sujeitos migrantes. Ainda que muitas vezes não percebam, esse processo pode ser entendido como uma tentativa de desglobalização, na busca por aproximação, manutenção e resgate das culturas locais dos lugares onde passam a viver. O contato com uma nova cultura acaba originando novas formas culturais complexas, o que pode dar origem a culturas híbridas. Para o processo migratório, entende-se a cultura híbrida como a incorporação dos diversos elementos trazidos pelo imigrante para o país ao qual ele escolhe viver, promovendo, assim, a troca entre as culturas, culminando na cultura híbrida que tem suas características baseadas na troca de informações. Nesse processo, os traços culturais de cada uma não são apagados e sim reforçados e ambos passam a coexistir. Essa troca existe tanto no campo físico quanto virtual, na atualidade.

O linguista indiano Rajagopalan (2013) discorre sobre políticas culturais, interculturais e linguísticas ao definir estas últimas como “a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importa(m) para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores” (Rajagopalan, 2013, p. 21). Essa definição demonstra a preocupação do autor — e também a nossa — em compreender os aspectos positivos que emergem quando o imigrante é bem recepcionado e as trocas culturais ocorrem de forma efetiva. Assim, é fundamental considerar a inclusão dos imigrantes em políticas culturais e

interculturais, garantindo espaço para as vozes das comunidades de falantes que chegam ao Brasil, especialmente diante da tendência de aumento dos fluxos migratórios ao longo do tempo. O processo de imigração, intensificado no século XX, tem chamado a atenção de todos os estudiosos, pois ele provoca transformações demográficas e, portanto, em algumas situações esse movimento, também, provoca falta de tolerância para com os imigrantes, especialmente quando as migrações ocorrem de países extremamente pobres, economicamente, para países considerados em melhores condições econômicas.

O que antes estava geograficamente demarcado agora integra o convívio de todos. Aqueles que, anteriormente, não tinham condições de migrar, atualmente, muitas vezes por imposição, veem-se obrigados a buscar novas oportunidades em outros países para garantir sua sobrevivência. O imigrante agora disputa os espaços como mercado de trabalho, escolas, igrejas, cinemas, etc. Para Moura (2005), ao relatar sobre ex-colonizados, este movimento de mudança cultural e geográfica é visto como algo ruim “seja da parte dos ex-colonizados, seja na perspectiva dos antigos colonizadores, não pode não se constituir como um drama”. O referido autor entende, ainda, que as práticas migratórias precisam ser, como afirma Todorov (1997), em certa medida uma “experiência proveitosa”. Ela não pode ser vista como um acontecimento ruim, mas que possa se transformar em uma oportunidade de recomeçar a vida de maneira respeitosa em todos os sentidos. Nesse sentido o acolhimento inicial se dá a partir de um bom aprendizado da língua.

Sem a necessidade de recorrer ao contexto de outros países e utilizar o exemplo interno – brasileiro –, pode-se pensar nas migrações que ocorrem com o povo nordestino em busca de emprego e melhores condições de vida e que abandona o Nordeste, por causa da seca que castiga seu solo e vai para os grandes centros urbanos. Ao chegarem a outras regiões, que não a sua de origem, eles procuram se organizar em comunidade e assim preservar sua própria identidade cultural que não está em consonância com a do local escolhido, onde foram para trabalhar, mas acabam permanecendo. Em geral, o que acontece é que eles são tratados de forma desigual e, em alguns casos com preconceito. Nesse caso é possível identificar que a diferença cultural é utilizada para marcar a desigualdade social. A criação de Centros de Tradições Gaúchas, os CTGs – em várias regiões do país, em detrimento dos raríssimos Centros de Tradições Nordestinas, os CTNs – é um exemplo de como a valorização econômica é percebida. Se existe essa diferença entre os próprios brasileiros, imagine o que acontece quando o imigrante é de uma cultura completamente diferente daquela existente no Brasil.

Essas situações não devem ocorrer nem entre brasileiros, nem nas relações entre sujeitos de diferentes culturas. A interculturalidade, quando bem trabalhada pelo professor, tende a trazer benefícios para todos os integrantes da sala de aula.

1.1.1 Interculturalidade crítica

Ainda sobre a interculturalidade, agora sob uma perspectiva crítica, destaca-se que ela é apontada como uma possibilidade de atenuar a discriminação sofrida, especialmente, pela população negra. Nesse sentido, Makoni e Pennycook (2007) ressaltam a importância dos estudos sobre aquisição da linguagem, enfatizando que esse processo ocorre com base em construções sociais e se consolida a partir das crenças compartilhadas entre os falantes de determinada língua. Daí a relevância de observar como a interculturalidade se manifesta no meio social, não apenas de forma contemplativa, mas com a criticidade que todo evento histórico exige. As construções sociais tendem a considerar apenas aquilo que lhes é confortável e com o qual estão habituadas a conviver e, nesse contexto, pode até mesmo ocorrer o rechaço a outras fontes de conhecimento.

A interculturalidade é um estudo recorrente voltado à educação, sobretudo linguística. As línguas, especialmente na atualidade por causa da globalização, estão em contato o tempo todo, desde as primeiras civilizações e, portanto, as contribuições entre elas são inesgotáveis. Consoante Monte Mór (2017), no mínimo é preciso levantar suspeitas sobre a noção de interculturalidade. Sem o aspecto da criticidade, ao se analisar o ensino de línguas, no contexto da interculturalidade, não se avança em nenhum aspecto e continuamos apenas, atendendo a grupos que não querem que seus interesses sejam alterados de nenhuma forma. Enquanto não há pensamento crítico sobre o que se pode ser mudado para melhor, maiores são as garantias de domínio.

Segundo Pennycook (1998, 2001), o ensino de línguas tem, ao longo da história, uma visão neutra em relação às práticas educativas e discursivas voltadas para o ensino, com base no viés comunicativo, deixando de lado os aspectos da aprendizagem como: os sociais e os políticos. Essa neutralidade deve ser combatida para que os estudos linguísticos possam avançar e propiciar a todos aqueles que vivem em sociedade a oportunidade de fazer parte dela e não apenas como integrantes periféricos e que não têm o direito de opinar sobre os aspectos de como elas são elaboradas.

Até há algumas décadas, os aspectos priorizados na aprendizagem de uma língua eram: didáticos, programáticos, curriculares e metodológicos. Embora eles sejam importantes, não se

pode perder de vista, no contexto do ensino, o fato de estes aspectos estarem em constante diálogo com os problemas sociais, discursivos, políticos e culturais que expõem os questionamentos locais e globais. O pesquisador indiano B. Kumaravadivelu (2012, 2016) aponta para a importância de se observar, em relação ao ensino de línguas, a existência da tentativa da hegemonia do poder dos conhecimentos produzidos pelas grandes potências mundiais. Para este professor, é preciso uma verdadeira virada epistêmica nas raízes dos conhecimentos produzidos na área de línguas.

A tentativa de correção desta ideia hegemônica, de acordo com Makoni e Pennycook (2007), está na (des)invenção. Embora o termo pareça estranho em se desinverter algo que já está posto, não é nessa perspectiva que estes autores trabalham. Para eles, seria necessário desinverter e, em seguida, reinventar maneiras de se enxergar o aprendizado das línguas no mesmo pé de igualdade, pois nenhuma delas deveria ter mais prestígio em detrimento de outras. Todas têm sua importância na construção da sociedade, desde que se respeite o convívio social. Para os referidos autores, as línguas foram inventadas como “parte de um projeto cristão/colonial e nacionalista em diferentes partes do globo” (Makoni; Pennycook, 2007). Assim, as línguas, na visão deles, não pertencem a ninguém e quem tinha o conhecimento deveria apresentá-lo como uma descoberta para todos. Ainda segundo os autores, não há como pensar em uma visão colonialista com narrativas universal e hegemônica do conhecimento, levando-se em conta que o conhecimento de uma língua pode ser superior a outro, o que poderá, aliás, levar ao apagamento daquelas consideradas de menor importância econômica, como aconteceu no Brasil com a chegada dos colonizadores portugueses. Sabe-se que cada língua tem sua própria riqueza e somente o contato de uma com a outra é que torna possível evidenciar o quanto uma tem a contribuir com a outra.

Quando o assunto está relacionado aos saberes da educação linguística, o colonialismo do saber, infelizmente, ainda é uma prática existente no Brasil. Inicialmente, com os povos originários que o habitavam quando os portugueses impuseram a sua língua como a hegemônica a ser usada em todo território nacional e impediram que eles continuassem praticando as inúmeras línguas, extremamente ricas, que já existiam e que eram usadas entre os seus moradores. Esta é uma estratégia do colonizador para impedir que os grupos considerados minoria possam se organizar e, assim, fazer valer suas vontades. Em seguida, com os povos oriundos da África, que além de não terem o direito de praticar seu idioma, ainda tiveram outros aspectos de sua cultura absolutamente proibidos de serem praticados em solo brasileiro. Esse processo de massacre da língua do estrangeiro ainda acontece e as chamadas línguas modernas

continuam contribuindo para essas atrocidades, ao desprezarem o imigrante como um importante elo de contribuição entre as culturas.

Na qualidade de pesquisadores e profissionais ligados, direta ou indiretamente, ao ensino, devemos analisar criticamente os aspectos do ensino destinados aos imigrantes quando estes chegam ao Brasil. Conforme destacam Rezende (2017) e Santos (2018), é necessário problematizar, em diferentes contextos e espaços, os pressupostos que fundamentam as práticas educativas mediadas pela linguagem, com o objetivo de promover a justiça linguística a todos que dela necessitam como mecanismo de inserção em um novo país, ao deixarem sua terra de origem. O compartilhar do conhecimento deve ser uma construção social a ser desfrutada entre todos. Monte Mór (2013) assevera a importância de se relacionar a educação a partir das línguas, demonstrando que ao construir as (des)invenções estamos no caminho para problematizar e colaborar com um ensino crítico que leve o aprendiz imigrante, de uma nova língua, a perceber o mundo que o cerca.

O pesquisador mexicano Gunter Dietz (2018) aponta, em seus estudos, que a interculturalidade linguística tem sido amplamente estudada, pois ela apresenta, no campo da educação, relevantes discussões a serem debatidas de forma crítica. Ao passo que, para Jordão (2004), o estudo da interculturalidade tem sido um anseio pedagógico que contemple a língua e a cultura. Nesta esteira, entende-se que o fato de existirem ações voltadas para o ensino de LP para imigrantes não deve prescindir de carregar em si mesmo a responsabilidade de um ensino crítico que desperte o aprendiz não apenas para a língua a ser estudada, mas, sobretudo, a avaliação de como ela está sendo ensinada. Para Byram (1997), aspectos como a noção de interculturalidade e competência comunicativa devem fazer parte desse ensino.

A competência comunicativa, tão almejada por todos, em relação ao ensino para os imigrantes, faz sentido, pois ela não está relacionada à ideia de um falante nativo, mas sobre a competência de conseguir se comunicar com seus pares e, assim, conquistar o direito de existir em um local que não é o seu de origem, cuja língua também não é a sua materna, mas que servirá como ponte para as ligações necessárias em suas vidas. Esse processo de adaptação leva longo tempo e, portanto, sua língua e cultura devem ser valorizadas para que o imigrante não se sinta um estranho no ninho.

Embora, no Brasil, a partir da chegada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento oficial para regulamentar a educação, versar sobre a interculturalidade quando se trabalha com o ensino do componente curricular Língua Inglesa (LI), ela ainda ocorre de forma tímida. Como bem aponta Kumaravadevelu (2012, 2016), é preciso que o ensino de

línguas não represente apenas o interesse de grandes potências mundiais. Assim, faz-se necessário amplos estudos e debates para que a interculturalidade, especialmente a crítica, adquira o devido espaço na educação brasileira. A problematização destas questões, propostas na presente pesquisa, nos documentos oficiais, será um caminho para se pensar a (des)invenção de como o ensino de línguas é abordado nas escolas que trabalham com o ensino de LP especialmente pensada para imigrantes com o objetivo de promover verdadeira noção do que é a interculturalidade. Em consonância com Makoni e Pennycook (2007), deve-se, como educador, promover concepções e ações linguístico-culturais que levem os estudantes a refletir criticamente sobre a história colonial, seus efeitos sobre a educação e, também, como encontrar formas de promover sua (des)invenção.

Tudo acontece na e pela linguagem, tudo é culturalmente construído a partir dela. Assim, ao se assumir esta postura, tem-se que a percepção do sentido nos significados, presentes nos signos de cada cultura, estará sempre incompleta. A busca por esta completude só pode acontecer quando nos dispomos a aceitar o outro com a sua cultura e todas as contribuições que elas podem trazer ao nosso convívio. Para o historiador Harari, as pessoas são constituídas a partir de suas histórias que trazem ao longo do tempo e que passam de geração para geração. Para ele “Não há deuses no universo, nem nações, nem dinheiro, nem direitos humanos, nem leis, nem justiça fora da imaginação coletiva dos seres humanos” (Harari, 2015, p. 31). Também, de acordo com o autor, é na e pela linguagem que os elementos materiais e imateriais produzem significados, vivenciando e agindo as mesmas crenças na construção da sociedade.

Ainda, quanto ao estudo da língua, é essencial observar os acontecimentos do passado, porém, sem perder de vista os eventos da atualidade. Como bem destacam Mokoni e Pennycook (2007), ao expor as atrocidades do período colonial, especialmente aquelas voltadas às línguas que, ao longo do tempo, foram vistas como uma entidade que deveria ser hegemônica, ou seja, sem as interferências naturais que ocorrem em sua formação. Como exemplo do passado, é possível citar aqueles que, de posse da tecnologia da escrita – os escreventes, os missionários e outros que construíram a história da língua a partir de suas óticas particulares de mundo –, não levaram em conta os locais de exploração e que fizeram questão de fazer sobressair as práticas e os saberes dos povos europeus, desprezando os conhecimentos que encontraram e que já eram praticados nos espaços em que chegaram. Esta prática, infelizmente, ainda é uma constante em nossa realidade atual. Para os referidos autores a ideia de status da língua fixa e nacional é um mito. A língua tem como característica principal o fato de ela ter formação híbrida em sua composição. Deixar de lado essa característica intrínseca da língua e ou fingir que ela não existe significa abandonar as possibilidades de relações proveitosas entre diferentes culturas.

A não observação de que a língua deve ser neutra e reconhecida como um meio de comunicação entre as pessoas pode incorrer em problemas sociais de todas as ordens. É fato que ela não pode afetar na forma como construímos nossas ideologias sobre o mundo e a colonização linguística e, assim, inevitavelmente, leva a achar que existe apenas uma língua hegemônica e que qualquer tentativa de análise crítica é prontamente rechaçada para que não se conteste o que está posto no contexto social daqueles que acreditam ser os donos da língua em que se encontram como seus falantes.

Para que a hegemonia nacional de uma língua possa prevalecer, aos olhos daqueles que detêm o poder, é importante que os grupos, considerados minorias, sejam colocados à margem do que se considera como aceito pela maioria dominante daqueles que compõem a sociedade. Ao serem inseridos em outras culturas, os imigrantes, em suas minorias étnico-linguísticas, são desencorajados a cultivar os aspectos que trazem relacionados à sua língua e à cultura de seus países de origem. O que se percebe é a necessidade de se observar a interculturalidade crítica para que as atrocidades promovidas contra a língua sejam evitadas e as minorias tenham o direito de permanecer com suas práticas sociais, pois a riqueza de sua cultura não pode ser menosprezada.

Essa estratégia de não aceitar a continuidade da cultura originária dos povos que vivem no Brasil, de acordo com Bauman (2013), está relacionada à ideia de que é mais fácil de se governar quando se consegue separar os grupos culturais. Quanto mais organizados e conscientes de sua importância, menores serão as chances de que aceitem a subjugação de seus direitos. A interculturalidade promovida entre os povos não pode ser feita com base em apenas aceitar as pessoas se movimentando de um espaço geográfico a outro. Ela precisa ser, sobretudo, feita com olhar crítico para, assim, promover a aceitação e a entrada das pessoas, garantindo-lhes seus direitos. Esse acolhimento pode dar início a promoção da equidade educacional e, conseqüentemente, e da justiça linguística.

No Brasil, ao longo da história, os imigrantes oriundos de países com culturas completamente diferentes são tomados como “exóticos”, ou ainda, “diferentes” e, assim, justifica-se a segregação e a exclusão das minorias, porém o início de sua história esse foi o mesmo olhar dos colonizadores para os brasileiros que o habitavam. Nesse caso, a única opção do imigrante que vem para o Brasil é se ajustar às imposições feitas pelo Estado ou buscar outro país que respeite sua língua e sua cultura. Essa prática social dos marcadores de diferenças sempre existiu em território brasileiro – “eles” versus “nós” –, como apresentam Candau (2019)

e Walsh (2009), ao asseverarem sobre o eurocentrismo³ e, por essa razão, inúmeras etnias têm desaparecido ao longo do tempo. Como bem assevera a professora e antropóloga Giralda Seyferth (2008)⁴. Uma das possibilidades de se minimizar essas diferenças é a observação da interculturalidade crítica nas ações pensadas para o público imigrante.

1.1.2 Interculturalidade crítica na perspectiva do ensino de LP para imigrantes no Brasil

As imposições de poder, presentes nos marcadores de diferenças da sociedade brasileira precisam ser (des)inventadas e, claro, reconstruídas, com outra abordagem, especialmente no que se refere ao ensino da LP para imigrantes que enxergam no Brasil a oportunidade de um recomeço de vida. Essa (des)invenção não implica retirar dos imigrantes seus próprios saberes, suas línguas e suas culturas, ao contrário, o que se busca é o respeito à riqueza trazida por eles e que pode ser compartilhada com os saberes existentes na LP. Essa troca será benéfica para ambos, pois a língua não é estanque e está em constante movimento de interação e de transformações com outras línguas e outras culturas. A não observação destas mudanças acaba por alimentar o que aponta Walsh (2009) sobre a hierarquia racializada das diferentes culturas com suas riquezas, mas que não são valorizadas.

A interculturalidade crítica na perspectiva de ensino de LP é uma possibilidade de se atenuar o fosso existente na hierarquia racializada das diferentes culturas que se encontram no Brasil. A partir dela é possível se pensar em outras realidades, cujos interesses convergentes deixem de ser a temática principal e as relações com as outras culturas passem a fazer parte do convívio de sala de aula. As convicções, oriundas de longo tempo do processo de colonialidade de poder, precisam abrir espaço para o novo e, assim, ter a chance de reconstruir as formas de convívio com as diferentes culturas. A concepção de que somente os povos oriundos de países com poder aquisitivo maior que o do brasileiro pode ser bem-vindo é algo que precisa ser repensado. Da mesma forma que um imigrante que muda por várias questões de seu país para

³ [tal] colonialidade do poder – que ainda perdura – estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, “índios” e “negros” como identidades comuns e negativas. A suposta superioridade “natural” se expressou, como diz Quijano [(2000, p. 210-211)], “em uma operação mental de fundamental importância para todo o padrão de poder mundial, principalmente com respeito às relações intersubjetivas”. Assim, as categorias binárias, oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico/mítico-científico e tradicional-moderno justificam a superioridade e a inferioridade – razão e não razão, humanização e desumanização (colonialidade do ser) – e pressupõem o eurocentrismo como perspectiva hegemônica (colonialidade do saber). (Walsh, 2009, p. 14-15).

⁴ O estrangeiro, ou alienígena, em particular o imigrante que se estabelece num outro país sujeito à legislação específica, restritiva, e sem direitos plenos de cidadania, por sua condição de estranho diferente, perturba a unidade da nação porque introduz, no mínimo, a diferença ou étnica, algo quase intolerável para o nacionalismo (Seyferth, 2008, p. 4).

outro, aqueles que estão em condições financeiras ruins, também têm muito conhecimento para ser compartilhado com aqueles que moram no país escolhido para recomeçar a vida.

A hegemonia linguístico-cultural⁵ quando institucionalizada e naturalizada, em determinada localidade, tem grandes implicações, como o genocídio social e epistemológico, ou ainda o epistemicídio, como apontado por Menezes de Souza (2019). Esse epistemicídio é mais intenso quando se pensa nas minorias como aquelas compostas por imigrantes que têm na aprendizagem da língua, no local em que se encontram, a oportunidade de fazer parte do contexto social do país. Pode parecer algo muito simples, porém, é a partir do momento que ele consegue compreender a língua e a cultura na qual se encontra inserido que o imigrante passa a se ver como um igual, ou seja, ele não deixa de lado sua identidade, mas passa a compreender os mecanismos de como vivenciar a nova cultura para a qual ele migrou.

Para Candau (2008), com o aumento da população mundial e, conseqüentemente, os problemas oriundos desse crescimento, os marcadores de diferenças e das identidades têm sido cada vez mais recorrentes. E quando ocorrem os debates relativos às questões sociais, não há um consenso de como resolver as inúmeras situações de conflitos que as migrações de pessoas provocam em diferentes localidades. A interculturalidade, no contexto social, funciona como a ponte capaz de promover o diálogo e o reconhecimento existente nas diferenças entre as culturas, promovendo a inter-relação entre elas. Este é um dos caminhos que pode ser percorrido e, claro, ele somente será possível se todos aqueles que têm em seu poder a chance de mudar essa situação se colocar aberto para entender o que o processo migratório provoca naquelas pessoas que dele tanto necessitam.

O que para algumas pessoas pode parecer um tema insignificante, pois não as afeta, sobretudo financeiramente, para outras é a chance de mudança de vida. Ao migrar, carrega-se na mala a esperança de um novo recomeço e, ao mesmo tempo, deixa-se para trás toda uma história de vida que, por mais que se tente, dificilmente será retomada no novo espaço. Laços de uma vida inteira são cortados e a esperança é de que, na nova terra de destino, eles sejam retomados pelo acolhimento e pela troca de experiências possíveis entre as culturas. Essa mistura entre povos diferentes tem o poder de tornar a língua mais vigorosa, pois é a partir dos acréscimos e ou das trocas de vocábulos é que permitem o ressignificar dos elementos que já se encontravam consolidados, porém, que precisam estar sempre se reinventando, pois, a língua acompanha as mudanças sociais.

⁵ Para esta discussão Faraco (2016) traz estudos mais aprofundados no capítulo “A língua portuguesa se torna hegemônica no Brasil”, publicado no livro *História sociopolítica da língua portuguesa*, pela editora Parábola Editorial.

Retomando os estudos de Dietz (2018), o autor destaca três aspectos importantes sobre interculturalidade, a saber:

- Primeiro - em algumas sociedades, o termo costuma ser usado como sinônimo de multiculturalidade.
- Segundo - em outras, a interculturalidade é assumida a partir das relações e perspectivas dos povos indígenas.
- Terceiro - ao passo que em algumas, a interculturalidade costuma ser concebida – em um viés mais complexo – como a interação entre as comunidades dentro da sociedade, não apenas no nível cultural, mas também na esfera étnica, linguística, religiosa, nacional, entre outros marcadores sociais.

Estas concepções trazidas por Dietz demonstram, claramente, o verdadeiro sentido da interculturalidade como parte do objeto deste estudo para a compreensão de como o ensino de línguas, na perspectiva do acolhimento, pode contribuir para o seu avanço, no intuito de promover a aproximação das culturas, desde que ela seja a interculturalidade crítica que possa observar como, de fato, são pensadas as políticas de educação nos documentos oficiais e como elas são refletidas no ensino de línguas voltado para os imigrantes, quanto à criticidade. Pretende-se, ainda, entender se estes documentos podem auxiliar na busca pela justiça linguística, sem que nenhuma esfera – federal, estadual – venha a se sobrepor uma sobre a outra.

Ainda para Dietz (2018), este é um debate que precisa ganhar espaço, não apenas no contexto da sala de aula, mas para além, em todas as discussões que compõem as ciências humanas e antropológicas. Ele ainda propõe que esse olhar tenha como diretrizes três eixos semânticos, a serem observados pelo viés da:

- distinção entre uma visão descritiva e outra prescritiva, principalmente pela ótica do multiculturalismo;
- discussão sobre o conceito de cultura, distinguindo entre uma noção estática versus dinâmica;
- caracterização de uma visão crítica em detrimento de uma perspectiva funcionalista.

Como é possível perceber, com base nas diretrizes apresentadas acima, esta não é uma tarefa fácil, pois ela implica levar em conta os aspectos sociais, a visão de mundo em que cada sujeito se encontra localizado. Para Dietz (2018, p. 4), é preciso observar o sujeito “em suas dimensões multifacetadas e em estreita relação com a visão correspondente da sociedade

contemporânea”. Das diretrizes apresentadas, aquela que mais está em consonância com os nossos anseios de pesquisa é a terceira, pois é a partir de uma visão crítica, em detrimento de uma perspectiva funcionalista, em consonância com a perspectiva do PLAc, de Barbosa (2019), que se acredita ser possível a (des)invenção do que já está posto socialmente em relação ao ensino de línguas para imigrantes. Os problemas nos encontros culturais existem e sobre esta temática coaduna-se com Walsh (2001), citado por Candau (2008)⁶, que independente de suas dimensões, eles precisam ser enfrentados.

Apesar de parecer complicado, pois a interculturalidade crítica envolve muitas situações complexas de serem trabalhadas e reinventadas, é justamente no desafio que se encontra a oportunidade para os debates profundos e as reflexões. Quanto mais luz fore jogada na temática, maiores são as chances de se encontrar soluções. Se não houver nada que se oponha ao que já está posto como oferta de ensino de LP para os imigrantes e o quanto ela precisa ser melhorada, continuar-se-á a reproduzir os mesmos problemas de sempre, por eles enfrentados desde a chegada dos portugueses ao Brasil.

1.1.3 O interculturalismo e a educação

Entre os aspectos apresentados anteriormente sobre o interculturalismo, o que mais chama a atenção é o fato de ele aparecer como uma proposta pedagógica com o objetivo de desenvolver as relações de cooperação, de respeito e de aceitação, entre diferentes culturas e sujeitos, tendo como premissa principal a preservação da identidade cultural, propiciando, assim, a troca de experiências e o respeito mútuo entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Outrossim, entende-se que este é um caminho longo a ser percorrido até que a justiça linguística venha a acontecer.

Os estudos, neste campo, como apresentados anteriormente, têm sido acompanhados de debates sobre os processos educativos existentes e que, acredita-se, precisam ser intensificados, especialmente no contexto do ensino da LP para imigrantes. Entende-se que esses debates precisam levar em conta a vida destes imigrantes que são os maiores interessados

⁶ [a interculturalidade é] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. [É] uma meta a alcançar (Walsh, 2001 p. 10-11; Candau, 2008, p. 52).

e os problemas de ordem sociocultural, enfrentados por eles, precisam fazer parte das discussões para que ações afirmativas, por parte das políticas de planejamento de ensino para este público possam, efetivamente, existir.

Para melhor compreensão da importância dessas discussões, é fundamental retomar a questão da intercultura, já abordada anteriormente, pois sua análise aprofundada é essencial para o avanço desta temática.

Conforme Reinaldo Matias Fleuri, a intercultura⁷ é um dos elementos mais importantes quando se pensa em uma educação que não fica apenas na superfície, mas que se preocupa com uma abordagem profunda, considerando todos os aspectos que a compreendem. Para além das concepções trazidas por Fleuri (2003), sabe-se que a intercultura está imbricada com os estudos das etnias, da raça, da cor, do gênero entre tantos outros e que ao serem estudados profundamente têm a capacidade de mudar o olhar do pesquisador em relação ao mundo à sua volta. É somente a partir do espírito de acolhimento de todos aqueles que fazem parte do contexto social que se pode pensar em uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao longo da história, o termo intercultural tem passado por várias concepções, desde as mais simples como grupos folclóricos ou, ainda, mestiçagem e, também, as mais elaboradas, como apontado por Fleuri (2003): a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano. Concorde-se com Fleuri, pois nenhum ser humano é igual ao outro e em cada um deles existe um verdadeiro universo de conhecimento construído ao longo do tempo e de suas vivências.

Ainda para o autor supracitado, a intercultura tem outros desdobramentos como: multiculturalismo, interculturalismo, transculturalismo e, portanto, não pode ser reduzida por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente.⁸

⁷ A intercultura refere-se a um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. A intercultura vem se configurando como uma nova perspectiva epistemológica, ao mesmo tempo é um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução linear) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constituídas de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero, de ação social (Fleuri, 2003, p. 17).

⁸ Para além da polissemia terminológica e da evidente diversidade de perspectivas que se expressam nas teorias e propostas relativas ao multiculturalismo, interculturalismo, transculturalismo, constitui-se um campo de debate que se torna paradigmático justamente por sua complexidade: a sua riqueza consiste exatamente na multiplicidade de perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente. Entretanto, o eixo conceitual em torno do qual se situam as questões e as reflexões emergentes neste campo, e que caracteriza os mais espinhosos problemas do nosso tempo, é o da possibilidade de “respeitar as diferenças e de integrá-las a uma unidade que não as anule”. Isto vale, de fato, tanto para o discurso das diferenças étnicas e culturais, de gênero e de gerações a ser acolhidas na escola e na sociedade, quanto para a distinção entre os povos a ser considerados nos equilíbrios internacionais e planetários (Fleuri, 2003, p. 19-20)

A partir da definição de Fleuri (2003) sobre interculturalismo, fica evidente que este é um campo de estudo bastante vasto. No entanto, quando o assunto é o ensino da LP para imigrantes, cabe lembrar que, independentemente das culturas de onde o sujeito se encontrava antes de sua vinda para o Brasil, o objetivo é sempre o mesmo: a integração com a cultura brasileira, para que, assim, possam ter as mesmas oportunidades nas diferentes áreas de trabalho e nos estudos em que se encontrarem.

Vieira (2001) coaduna com Fleuri (2003) ao apontar que estudar a interculturalidade implica conhecer os conceitos como cultura, identidade, reconhecimento, interculturalidade, multiculturalidade e pluralidade. Esses aspectos não podem ser isolados ao se pensar no ensino de LP para estrangeiros, pois eles estão ligados e ao se pensar em um deles, inevitavelmente, outros serão imediatamente acionados, possibilitando o convívio entre diferentes culturas sem que, para isso, os sujeitos se tolerem, mas sim se respeitem. Assim, para Vieira:

[...] o conceito de formação intercultural ainda está em construção. Um contato superficial com o tema pode sugerir que a intercultura busca harmonizar a convivência entre diferentes culturas, excluindo ou minimizando conflitos, na medida em que uma cultura tolere a outra. Mas não se pretende desenvolver tolerância. Tolerar significa suportar, agüentar, e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de uma cultura sobre a outra. O que se pretende é desenvolver relacionamentos cooperativos entre as diferentes culturas, em que sejam mantidas – e respeitadas – as identidades culturais. A intercultura não busca a hegemonia, mas o reconhecimento da diversidade. Os conflitos permanecem inclusive em nome da democracia, mas devem existir em uma condição de igualdade, onde as diferenças não se reflitam em preconceitos e discriminações. (Vieira, 2001, p. 118).

Como bem assevera Vieira (2001), os conflitos entre as culturas ainda permanecerão, pois isso faz parte das discussões democráticas saudáveis. No entanto, não se pode permitir que persista a falta de respeito em relação às diferenças. Ainda, para Vieira, é natural que nas relações entre culturas diferentes “Pode-se admirar os valores do outro, não simpatizar com eles ou mesmo se opor a eles. Mas é perverso desqualificar ou subjugar os valores do outro aos nossos” (Vieira, 2001, p. 118-119). Por ser uma aula de LP, é interessante que o professor proponha debates que viabilizem a integração entre as culturas diferentes e, assim, promover o respeito que todas as pessoas, independentemente de sua origem merecem.

Compete às políticas públicas educacionais, produzidas e apresentadas nos documentos oficiais, apontar os caminhos para promover inter-relações e a interação entre os sujeitos oriundos de diferentes culturas e demonstrar que, de fato, existe respeito pelas culturas dos povos que são recepcionados pelo país.

No cenário mundial, a globalização se faz presente em todas as áreas da vida em sociedade e tem se intensificado cada vez mais nos relacionamentos entre pessoas de diferentes culturas. A história demonstra que a força motriz das migrações são as razões econômicas, mas também existem as políticas, entre outras, que compõem esse cenário de mudanças. Essas migrações trazem consigo oportunidade e, ao mesmo tempo, a tentativa do capitalismo imperialista de impor suas vontades e, portanto, embora necessite desse processo de imigração presente no globo, em geral, o que se percebe é a tentativa de negação da miscigenação das culturas. É importante que os sujeitos contribuam para o desenvolvimento do local onde escolheram para viver, mas a contrapartida para assegurar o mínimo de condições para que isso aconteça muitas vezes não lhes é possibilitado, e o que se nota é o esquecimento deles, como se apenas importasse para a sociedade o fator econômico que eles podem gerar, em detrimento do respeito à sua cultura. Em sua grande maioria, os imigrantes, ao escolherem o Brasil como nova pátria, têm à sua disposição os espaços geográficos que não são considerados economicamente para a especulação imobiliária e, assim, são ocupados por eles para viver.

Também Vieira (2001) concorda com os autores anteriormente citados, que a melhor forma de minimizar os problemas relacionados à interculturalidade, especialmente no contexto educacional, é a revisão crítica dos métodos e dos conteúdos pensados para esta modalidade de ensino-aprendizagem, pois eles precisam, para além de simplesmente ensinar a língua, contemplar os aspectos que são intrínsecos da vida multicultural.

Nota-se, nos modelos de ensino existentes, a preocupação em ensinar a língua, porém sem levar em conta o arcabouço cultural que cada imigrante traz consigo de sua terra natal. Ao se distanciar do ensino crítico o que sobressai, na sala de aula, é um processo de discriminação, pois cabe aos métodos de ensino abarcar todo o potencial existente em cada cultura e como eles podem ser proveitosos quando bem apresentados e admirados por todos.

Os estudantes que compõem a sala de aula precisam compreender que todos fazemos parte de uma aldeia global e que devemos superar qualquer problema não apenas no contexto macrosocial, mas especialmente no microssocial do contexto de sala de aula em que nos encontramos. Ao se colocar em um espaço de aprendizagem formal, este é o primeiro espaço em que os sujeitos encontram a liberdade para se expressar e, assim, é também o momento de se entender a cultura do imigrante como parte integrante de sua aprendizagem, não apenas para aquele momento, mas para toda a sua vida. Como bem assevera Vieira (2001), é preciso estar, o tempo todo, atento às identidades de grupos e indivíduos de uma mesma cultura.

O respeito ao imigrante não deve ser uma abordagem individualista. Ao contrário, ele deve permear todas as ações do ser humano, fazendo parte de todas as suas ações no convívio

social. A sala de aula é um micromundo do social e o que nela acontece reverbera fora das quatro paredes, portanto, as ações voltadas para o ensino de uma língua devem considerar que este espaço de saber deve ser muito bem estruturado, para que o conhecimento seja, verdadeiramente, a fonte de mudança e transformação de toda a sociedade que a cerca. Ao se abrir para novas culturas, a nossa se enriquece e temos a oportunidade de, verdadeiramente, promover transformações positivas no meio em que nos encontramos inseridos.

Ao se pensar em um ensino crítico, é preciso lembrar de que sua abordagem é ampla. “Surge como exigência de respeito e disponibilidade para o entendimento mútuo, a rejeição ao etnocentrismo e a exigência de uma revisão crítica do aprendizado que leve em consideração o mundo da vida multicultural” (Hohmann *apud* Vieira, 2001, p. 110). Essa diversidade cultural a partir de um olhar crítico, desejada por todos, e que está presente em nossas escolas, e não cabe exclusivamente ao professor colocá-la em prática a partir do seu plano de aula. Inicialmente, cabe à escola desempenhar o papel de viabilizar os meios para que a diversidade cultural, de fato, aconteça no contexto escolar e, para além, compete aos documentos oficiais – originários das políticas públicas responsáveis pela elaboração de uma educação inclusiva – transformar os anseios sociais em realidade. Assim, ela se abrirá para todos os grupos sociais com suas etnias, raças, etc.

É imperioso que a escola assuma o leme do percurso da sociedade e demonstre em suas ações seu caráter de uma educação crítica que não se submete e não aceita a ideia de desigualdade em relação ao ensino ofertado aos brasileiros e aos imigrantes que dela tanto necessitam para suas necessidades básicas. Eles precisam, como bem asseveram Barbosa (2019), Barbosa e Lerquin (2018), Barbosa e São Bernardo (2017), estar em sintonia com as discussões atuais e trazer a abordagem do acolhimento verdadeiro, sem se restringir apenas à ideia de recebê-los no Brasil e deixá-los sem nenhuma assistência educacional que verdadeiramente ofereça um ensino de qualidade para que eles consigam, efetivamente, se comunicar com os brasileiros.

Levando em conta as políticas públicas pensadas para a educação dos imigrantes, é preciso considerar que a “Pluralidade vive-se, ensina-se e aprende-se. É trabalho de construção, [...] o envolvimento de todos se dá pelo respeito” (Brasil *apud* Vieira, 2001, p. 126). Por isso é preciso pensar em políticas educacionais em que o imigrante seja de fato parte do contexto das aulas, não apenas como mais um aprendiz, mas levá-lo a se sentir valorizado por sua cultura e, conseqüentemente, acolhido.

Muitas são as discussões que buscam demonstrar a importância de uma educação emancipatória, em que a escola desempenhe seu papel crítico que leve o aprendiz a ser

protagonista de sua própria história, no entanto, essas tentativas esbarram nas estruturas já consolidadas e que têm muita resistência quando há a tentativa de algum tipo de mudança em seu currículo, material didático, abordagens de ensino que sejam reflexivas e que levem os estudantes a se ver como parte integrante da sua própria história. Aos grupos hegemônicos, essas mudanças não são bem-vistas, pois “a educação intercultural apresenta-se como uma proposta político-pedagógica que visa à formação para a cidadania e a superação de preconceitos e discriminações que expropriam de seus direitos indivíduos e coletividades” (Vieira, 2001, p. 126). Esta deve ser a missão da escola, ao propor uma educação de qualidade aos seus estudantes e, em relação aos imigrantes, esta deve ser pensada com muito mais cuidado, pois a aquisição de uma língua nova significa, para estes aprendizes, a libertação e a igualdade em um mundo absolutamente desigual nas práticas culturais de sua língua materna.

Vieira (2001) entende todo esse processo como parte da formação da nossa identidade, pois ela se dá a partir do contato com uma nova cultura. Ao entrar em contato com o imigrante o aprendiz brasileiro passa a se constituir a partir dessa interação. A multiplicidade cultural, na troca de conhecimentos, reflete nos sujeitos, desse encontro, a cidadania que deve fazer parte do cotidiano da sala de aula em todos os sentidos. É com base nessas trocas de saberes, entre os estudantes brasileiros e os imigrantes, que os aspectos sociais e culturais devem ser exaltados pelo professor de maneira crítica, levando todos a perceber que as culturas têm seu valor e que as trocas são benéficas para todos que a entendem como um mecanismo de transformação social.

Atualmente, o discurso recorrente tem sido de tolerância. O fato de se tolerar não quer dizer que haja respeito em relação ao outro. Acredita-se que, para além da tolerância, deve-se ter respeito uns pelos outros, pois uma educação que tem por objetivo ensinar uma língua não deve prescindir de seu caráter crítico, que leve em consideração não somente os conteúdos didáticos a serem estudados, mas, em especial, o aprendiz que se encontra na ponta do processo e que necessita, acima de tudo, ter sua cultura reconhecida e respeitada por aquele que se encontra com ele na mesma condição de aprendiz. Dessa forma, ele se sentirá valorizado e sua identidade cultural se mostra reconhecida.

As escolas sempre tiveram a incumbência de transformar a sociedade com base no conhecimento que ela guarda em si, portanto, precisam estar sempre na vanguarda de tudo o que existe de mais democrático em suas práticas pedagógicas. É no convívio em sala de aula e no partilhar dos conhecimentos que a cultura do imigrante passa a pertencer aos demais

participantes da festa do saber. A escola⁹ tem inúmeras responsabilidades, pois é nela que as crianças são preparadas para o convívio social. É especialmente nela que somos convidados à reflexão de nossas práticas como seres humanos e, portanto, cabe a ela o papel de elaborar as ações, no intuito de guiar os estudantes para que possam trilhar os melhores caminhos em suas jornadas do saber e, assim, o imigrante, parte integrante desse processo, quando se propõe a aprender a LP, tem muito a aprender e, também, muito a ensinar para todos no amalgamar das culturas. E a escola, por sua vez, depende dos documentos oficiais elaborados para o seu desenvolvimento, baseados nas políticas educacionais pensadas para ela. Em relação ao ensino da língua portuguesa para os imigrantes que optem por morar no Brasil, é preciso pensá-lo com propósito de acolhê-los em todos os sentidos.

1.2 Equidade como princípio para o acolhimento de imigrantes

A tendência para a crescente diversidade dos fluxos migratórios internacionais baseados em questões econômicas e sociais constitui um dos principais agentes de transformação das sociedades e dos territórios.

Barbosa e São Bernardo (2018)

No item 1.1 desta tese foi exposta a importância da equidade para o acolhimento de imigrantes que chegam ao Brasil. É necessário, contudo, aprofundar esta discussão, pois ela é entendida como um fator importante quando se fala de educação. Inicialmente, cabe salientar que essa discussão está relacionada à questão do desempenho e da permanência dos estudantes no contexto do âmbito escolar, que por sua vez depende de eficácia e equidade.

À pesquisa em questão interessa compreender como os projetos de ensino, presentes nos documentos oficiais e nos planos de aula voltados para os imigrantes – para o público haitiano, especificamente – atende às suas necessidades de aprendizagem do português como língua de acolhimento.

Para o estudo deste *corpus* de pesquisa serão tomados como um dos exemplos de imigração constante, no contexto brasileiro, o caso dos haitianos que entram pelas vias da imigração de refúgio, não somente em busca de socorro econômico, mas, sobretudo, pelas

⁹ A mudança, indiscutivelmente, confere às escolas a responsabilidade de manter nosso verdadeiro espírito democrático nacional. As virtudes de estima recíproca e de tolerância, assim como as boas disposições em relação ao outro que no início de nosso país eram produtos inconscientes de fatores circunstanciais, hoje devem fundamentar deliberadamente uma educação que forja os recônditos mais profundos do caráter”. Essas afirmações de Dewey (*apud* Delors, 2005, p. 255-256) podem inspirar atualmente nosso trabalho de elaboração de programas educacionais destinados às sociedades pluralistas do século XXI.

condições que seu país ficou, depois do grande terremoto¹⁰ que devastou sua terra natal e matou mais de trezentas mil pessoas. Desbravar novas terras deveria ser pelo prazer da interculturalidade e não por condições impostas por questões econômico-sociais. Esta vinda ao Brasil não foi tarefa das mais fáceis para ambos os lados, pois políticas educacionais, inexistentes até então, não haviam sido pensadas e voltadas para este público específico.

Foi observado que não seria suficiente apenas providenciar as questões legais, como documentos oficiais para a permanência no território brasileiro, mas, sobretudo, pensar em políticas de acolhimento para que os imigrantes tivessem a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho. Assim, as instituições religiosas começaram um trabalho de acolhê-los em casas específicas para este fim, oportunizando, inicialmente, acolhimento, abrigo e alimentação para todos os que optaram por morar, por exemplo, na cidade de Cuiabá. No contexto educacional, houve iniciativas de algumas universidades que se colocaram à disposição para fazer a primeira ponte no ensino da LP para eles. Entende-se que o propósito de um ensino de qualidade seja colher bons resultados que possam contribuir para minimizar as distorções sociais presentes nas sociedades.

Voltando um pouco na história mundial, tem-se que a equidade remonta de muito tempo atrás, nas obras de Aristóteles, em especial a sua obra *Ética a Nicomaco*, em que o filósofo já falava do aspecto da necessidade de se observar o “justo equitativo”. Ainda na esteira da história mundial, destacam-se a Revolução Francesa e a Independência dos Estados Unidos, o início, de fato, da apreciação do conceito de igualdade para a vida em comum de todos os povos. No contexto escolar, Nascimento (2012) assevera que esses princípios deram lastro para a construção da escola pública e lançaram sementes para se pensar a igualdade de oportunidades. Já para Azevedo (2013, p. 134), “sob o ponto de vista das relações sociais, a equidade e a igualdade substantivas, princípios fundamentais da justiça social, são lançadas por meio da luta de classes e da luta entre atores sociais, em seus correspondentes campos sociais”. Assim, é possível perceber que a busca pela equidade é uma constante nas sociedades.

Muitas são as formas para se explicar a questão da justiça, que se apresentam em diferentes áreas do conhecimento. Para este estudo, destaca-se sua importância para a educação, por entender que seu papel é, sobremaneira, contribuir para a democratização da sociedade e, portanto, transformando-a em um espaço em ela seja acessível à todos. Para Cuenca (2010), o conceito de equidade na educação adquire vários significados, desde a ideia de equidade como

¹⁰ No dia 12 de janeiro de 2010, uma terça-feira, a cidade de Porto Príncipe, capital do Haiti, ficou coberta de poeira por causa de um terremoto, de magnitude 7 na escala Richter, cujo epicentro foi na península de Tiburon, a cerca de 25 quilômetros da cidade e profundidade de 10 quilômetros.

característica fundamental da qualidade educacional, até a concepção de equidade como condição para se alcançar essa qualidade. Caso estes objetivos não sejam alcançados, então a educação perde seu principal princípio e para os imigrantes que buscam na aprendizagem da LP uma forma de conseguir se comunicar, ela é ainda mais complexa.

Para Azevedo (2013), assim como Santos (2003), é a diversidade e a diferença que constituem pessoas desiguais. Azevedo (2013, p. 138) alerta que “[...] não se pode usar o direito igual para todos, ou seja, não se pode tratar igualmente os desiguais, pois, assim, a desigualdade é perpetuada”. Esta é uma situação que não pode ser aceita, pois aqueles que são iguais têm melhores condições de se defenderem, ao passo que os marginalizados se encontram em condições desiguais. No contexto do ensino de língua para estrangeiro esta realidade é ainda mais cruel. Vale retomar a ideia de que a aquisição de uma língua mediada pela aprendizagem enquanto português como língua de acolhimento para imigrantes é uma das formas de minimizar as desigualdades que a própria condição de imigrante lhes impôs e, assim, passar a fazer parte do contexto social no espaço em que se encontram.

Nesta perspectiva, concorda-se com Sposati (2010), ao propor uma situação de discriminação positiva, baseado numa forma de favorecer aqueles que, historicamente, têm sido discriminados. Sobre este tema François Dubet (2008, p. 11) assevera que “[...] a igualdade das oportunidades é a única maneira de produzir desigualdades justas quando se considera que os indivíduos são fundamentalmente iguais [...]”. É preciso banir a ideia de “[...] que somente o mérito pode justificar as diferenças de remuneração, de prestígio, de poder que influenciam as diferenças de performance escolar” (Dubet, 2008, p. 11). Somente com a observação destas equiparações é que se pode pensar em equidade. Para Silveira (2007, p. 187), “A ideia fundamental definida é a de uma sociedade como um sistema equitativo de cooperação social, o que implica pensar nos cidadãos como livres e iguais [...]”. Todos os que fazem parte da sociedade precisam respeitar os princípios de justiça, nesse sentido é possível pensar em uma educação que realmente seja igualitária para todos os cidadãos.

Para Sposati, a ausência de equidade provoca a iniquidade, por isso as oportunidades precisam ser as mesmas para todos. Somente a observação deste preceito básico é capaz de “promover a justiça social traduzida em respeito às diferenças como condição para que exista igualdade” (Sposati, 2010, p. 2). Assim, a proposta do ensino de português para imigrantes mediada pela PLAc é uma das tentativas de amenizar as distorções que a falta do domínio da língua pode ocasionar aos que ainda não a dominam.

O objetivo de equidade não é eliminar de vez as diferenças existentes entre as pessoas, mas despertar em cada uma delas a reflexão, baseado em mecanismos que venham a favorecer

a redução das desigualdades por meio de instituições educacionais e de outras na busca de uma sociedade menos desigual. Esta deve ser uma constante para todos aqueles que têm compromisso com uma educação de qualidade e justa.

Como já antecipado, a escola é o campo fértil para se trabalhar o tema da equidade, por ser um dos mais importantes pilares da sociedade onde seus ensinamentos reverberam socialmente. O contexto educacional é um dos espaços adequados para o início da redução das desigualdades e a aprendizagem de uma língua – para o contexto de um imigrante – é a semente que deve florescer em todas as salas de aula. Apenas o acesso às aulas não é o suficiente para que os estudantes possam permanecer nas escolas e a proposta de ensino de PLAc tem como objetivo acolher não apenas os estudantes, mas todo o seu contexto cultural para que eles se sintam em casa e possam apreender a nova língua de maneira segura e confortável. A equidade deve ser a meta de todos os membros de uma sociedade. Esta equidade está diretamente ligada à necessidade de uma sociedade igualitária, promovendo, assim, a justiça social.

Ao analisar a educação, atualmente, observa-se que apesar de existir esforços no sentido de buscar a equidade¹¹ e a inclusão, ainda se está muito distante de consegui-la. Para além do letramento linguístico, apresentado anteriormente, é preciso observar, também, as trocas culturais. Nesse sentido, a pesquisa e a análise nos documentos oficiais apontam para uma possibilidade de se atenuar os efeitos que a falta de equidade pode provocar. Estas pesquisas precisam ter um olhar no *social* e outro no *cultural*. Como social, as pessoas passam a viver em sociedades organizadas e, assim, passam a ter contato com outras culturas a partir dos processos migratórios, tecendo a mistura da teia cultural, importante para que ambas possam ser beneficiadas com as trocas culturais.

Estas transformações culturais não acontecem de forma rápida. É um processo lento que implica muitos fatores que, às vezes, escapam à vontade do professor por não ter parâmetros de como proceder em diferentes situações em sala de aula. Qualquer tentativa, neste sentido, desafia todo o contexto que já está posto e consolidado, socialmente, há muito tempo. Se esta situação é complicada para o imigrante adulto, o mesmo pode não acontecer com seus filhos no processo de aprendizagem, pois, para o psicólogo Jerome Seymour Bruner (1986, p. 127), “Não se trata apenas de a criança se apropriar de um conhecimento e torná-lo próprio, mas de torná-lo próprio em uma comunidade com aqueles que compartilham seu senso de pertencer a uma

¹¹ Para Giddens, a equidade trata-se de Realismo utópico [...] é a perspectiva característica de uma teoria crítica sem garantias. ‘Realismo’, porque uma teoria tão crítica, uma política tão radical, precisa compreender processos sociais reais para sugerir ideias e estratégias que têm alguma importância; ‘utópico’, porque em um universo social cada vez mais permeado pela reflexividade social, em que os futuros possíveis são não apenas equilibrados constantemente com o presente, mas também ajudam ativamente a constituir-lo, modelos do que poderia ser o caso pode afetar diretamente o que se torna o caso (GIDDENS, 1994, p. 250).

cultura”. Consoante com Todorov (1999), é neste contexto que a imigração pode ser prazerosa, ou seja, tornar a transição de um país para outro menos dolorosa para os filhos, pois eles se inserem com mais facilidade que os adultos. Ainda para Bruner (1986), “[...] em uma palavra, a criação de uma cultura conjunta como um objeto da educação é como um passo apropriado para se tornar um membro da sociedade adulta em que se vive a própria vida”. É a reconstrução da identidade cultural do sujeito que pode colocá-lo em situação mais confortável no país em que ele se encontra.

Na área da linguística aplicada, tomando-se por base as pesquisas realizadas (Barbosa; Ruano, 2016; Grosso, 2010; Pereira, 2017), é necessário que os problemas relacionados com as fronteiras linguísticas sejam, verdadeiramente, enfrentados. Existem políticas públicas que asseguram a entrada dos imigrantes no Brasil, porém a ausência, ou ainda, a falta de políticas públicas adequadas que garantam os direitos linguísticos é negligenciada; e sem estas garantias, tudo mais também é prejudicado.

Os imigrantes, uma vez recebidos, cabe ao Estado brasileiro reconhecer e providenciar para que eles tenham o apoio linguístico, oportunizando o diálogo entre todas as pessoas imigrantes que ainda não dominam a LP, para que elas tenham acesso a tudo o que lhes é assegurado: justiça, educação, trabalho etc. Pensar sobre a equidade significa, sobremaneira, buscar soluções para os problemas relacionados às fronteiras linguísticas que precisam ser resolvidos para que aqueles que se refugiem no Brasil, pelos mais diferentes motivos, tenham condições mínimas de se inteirar da língua e, assim, enfrentar em pé de igualdade as situações de comunicação com as quais se depararão. Afinal, como bem aponta Carmem Lussi (2015, p. 136), “Desigualdade não se combate com igualdade; se previne com equidade”. A equidade é a base para que todos tenham a chance de se sentir parte de uma sociedade e, assim, conquistar sua identidade cultural, sem que sejam expostos a situações de racismo.

1.2.1 O trato, o maltrato e, em algumas situações, o distrato nas relações étnico-raciais: racismo à brasileira

Muitas são as manifestações de racismo no mundo todo, nos mais diferentes contextos e em diferentes aspectos, como a história demonstra – holocausto, na Alemanha; porajmos, perseguição aos ciganos; homofobia, ataque às minorias homossexuais; racismo, perseguição aos negros; etc. – e sempre são ações justificadas pelo poderio econômico e, infelizmente, as minorias é que sofrem os seus efeitos. Todas essas situações estão relacionadas à questão da intolerância étnico-racial, ou seja, estão relacionadas ao trato, o maltrato e ao distrato quando o

assunto é colocar em pauta essas discussões necessárias. No Brasil, o racismo acontece da pior maneira, pois aparece revestido de “democracia” e, em muitas situações veladas por tentativas de justificar o injustificável: a discriminação.

A chegada dos portugueses em solo brasileiro e a frustração deles em transformar os primeiros habitantes do Brasil em escravos e, ao perceberem que não conseguiriam, acabaram capturando os povos africanos, não para serem colonos, mas para o trabalho forçado nas mais diferentes atividades desenvolvidas na agricultura e na pecuária brasileira, transformando os corpos negros em escravos. Essa chegada da etnia africana satisfaz não somente a mão de obra, mas também, a questão da miscigenação entre os portugueses – que em geral viajavam sem suas famílias –, e que encontravam nas relações corporais forçadas uma maneira de satisfazer seus desejos e, assim, nasce o “mulato”, denominação dada, no período colonial à junção entre africanos e europeus.

Todo esse contexto do trato, maltrato e às vezes distrato em relação à questão do racismo no Brasil se estende por muitos séculos e que ainda permanece em relação aos corpos negros dos haitianos. As primeiras manifestações no contexto jurídico, na área da educação, para a tentativa de diminuir essas desigualdades, começam com a promulgação da Lei nº 10.639/03, voltada para regular as diretrizes em relação ao ensino nas escolas públicas e privadas de todo o país. Essa lei estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas unidades escolares que promovem o ensino fundamental e médio. Os pareceres CNE/CP nº 01/2004 e CNE/CP nº 03/2004 detalham os direitos e as obrigações dos entes federados para a implementação da lei que tem como objetivo compor o conjunto de dispositivos legais considerados como essenciais para a promoção das políticas educacionais visando à afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação voltada para as relações étnico-raciais nas escolas a partir do ano 2000. Ainda nesse contexto, depois de muitas discussões promovidas em âmbito nacional, no ano de 2009 é aprovado o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2009).

É notável a falta de amparo institucional, na formação dos professores, por parte de seus gestores para que eles venham a assumir uma postura de alteridade para o combate ao racismo presente na sala de aula. Essa situação já é muito complexa quando ela é observada no âmbito interno do ensino com atores brasileiros e fica ainda muito mais complexa quando envolve atores imigrantes oriundos de diferentes localidades, porém, quando eles são negros, a situação torna-se mais complexa nas relações estabelecidas entre todos. Assim, caberá ao

professor, que se encontra como o educador, administrar essas situações de conflitos, portanto, ele precisa estar preparado para combater o racismo.

A criação da Lei nº 10.639/03, por si só não garantiu muitos avanços. O importante é observar as relações sociais e como a lei teve, de fato, algum impacto no âmbito para o qual ela foi criada. As leis, naturalmente, não nascem da vontade individual, ao contrário, elas são resultado do desejo social. A luta dos movimentos de enfrentamento pela superação do racismo nasce na sociedade brasileira, a exemplo do Movimento Negro de outros grupos e organizações que têm como bandeira a luta o antirracismo. Em relação ao Estado, ainda voltado para a questão do trato à temática, ao pôr em prática as ações afirmativas na educação brasileira, o que se percebe é o distrato nas correções das desigualdades históricas que incidem sobre a população negra existente no Brasil, culminando com o maltrato quando o tema é o acolhimento de pessoas negras oriundas de outros países.

A produção e construção do conhecimento é resultado das interferências culturais e das construções representativas trazidas pelos negros desde a chegada deles ao Brasil. Porém, em relação ao trato da questão étnico-racial, o que se percebe é que as relações de poder continuam com suas práticas conservadoras emancipatórias, impedindo a construção de boas relações raciais dentro e fora do contexto escolar. A chegada do século XXI deveria ter representado, no cenário escolar brasileiro, a implementação da democracia para a superação das desigualdades sociais e raciais. Esse é o papel das instituições de ensino, ou seja, promover projetos, práticas, novos desenhos curriculares com novas posturas pedagógicas que subsidiem o nascimento de preceitos de uma educação inclusiva das diferenças. Essa é uma das responsabilidades que nascem na sala de aula em relação aos estudantes brasileiros e o olhar deve ser mais atento quando as políticas públicas educacionais são voltadas para o público de estudantes imigrantes, pois eles trazem em suas bagagens muitas contribuições culturais que podem ser incorporadas à riqueza da língua portuguesa na qual vão se inserir.

A lei pode e deve funcionar como um farol a guiar as ações em sociedade em relação às políticas públicas. Assim, ela deve promover ações afirmativas que propiciem a criação de projetos, práticas, públicas e privadas, capazes de nortear o trabalho para minimizar as desigualdades que possam, eventualmente, provocar distorções históricas aos negros, às mulheres, aos homossexuais, aos primeiros habitantes do Brasil, às pessoas com algum tipo de deficiência, entre outras. Tais ações são passíveis de avaliação e têm caráter emergencial, sobretudo no momento em que entram em vigor. Elas podem ser realizadas por meio de cotas, projetos, leis, planos de ação, etc. (Gomes, 2001), e precisam ser desenvolvidas o mais depressa

possível para que todos possam se beneficiar de uma educação que tenha por objetivo principal a promoção da justiça linguística.

A Lei nº 10.639/03, quando de sua criação, não estava interessada na promoção da educação voltada apenas para o ensino superior, ao contrário, ela tem dimensões que devem ser interpretadas como medida de ações afirmativas, pois seu objetivo é garantir o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar e, assim, conseguir dar voz à realidade do povo africano e afro-brasileiro, que deve estar presente nos currículos e em práticas escolares, reafirmando aos estudantes a memória e a identidade, tanto das crianças como dos adultos e jovens negros nas unidades escolares brasileiras. Garantir que ela aconteça e seja respeitada já é o início da pavimentação do caminho para a aceitação e o acolhimento do imigrante que venha a fazer parte do contexto do convívio acadêmico, pois os estudantes não terão mais o olhar de preconceito ou indiferença em relação aos seus pares.

O que se espera com a implantação e as discussões, mediadas pela legislação, em torno das relações étnico-raciais e da história da cultura africana e afro-brasileira é a promoção de mudanças significativas, não apenas no contexto escolar, mas no contexto social brasileiro. Espera-se que a lei possa cumprir o seu papel e, assim, ser devidamente aplicada, articulando com o respeito à diversidade étnico-racial e com a qualidade na educação. Apesar de a Lei nº 9.394/96 - LDBEN ser bastante abrangente no que diz respeito à educação ela precisou ser reformulada em alguns aspectos para se adequar ao atendimento democrático da diversidade étnico-racial, incluindo nela um posicionamento político de superação do racismo e das desigualdades raciais. A busca pela democratização do ensino, em todos os contextos é constante. Com a reformulação e a promulgação da Lei nº 10.639/03 - Lei de Diretrizes e Bases, recebe alterações significativas com o propósito de atender aos preceitos educacionais democráticos, passando a ser obrigatório e a reger a educação e sua aplicação nacionalmente para todos os sistemas de ensino.

Embora existam os que não concordam com o alcance dessa lei, o fato é que a chegada da LDBEN promoveu e continua promovendo mudanças profundas na educação. O foco, em especial, está voltado para as questões do ensino étnico-racial, que antes era colocado à margem das discussões sobre políticas educacionais e que hoje ganham voz não apenas nas escolas de ensino fundamental e médio, bem como nas universidades, demonstrando a importância de se trabalhar a questão do preconceito racial, promovendo visibilidade à produção de intelectuais negros sobre relações raciais no Brasil. Elas acontecem a passos lentos, mas já contribuem para a promoção de uma sociedade em que a cor da pele não seja fator

determinante para o reconhecimento das potencialidades das pessoas. É na observação do trato pedagógico e democrático que serão possíveis mudanças positivas em relação às questões étnico-raciais. Como caráter nacional dessa lei, ela visa à correção de distorções históricas, especialmente em relação aos negros brasileiros. A sua observância, pela sociedade, em todos os sentidos, pode contribuir para a promoção do acolhimento aos imigrantes que escolhem viver no Brasil. E o contrário, também é verdadeiro, ou seja, a não observância pode promover efeitos nefastos do racismo na educação escolar. Ao promover ações de políticas públicas com o objetivo de resolver essas distorções, o Estado se posiciona e passa a respeitar e a reconhecer as diferenças existentes na questão étnico-racial.

Para o contexto da educação, essas políticas precisam sair do lugar de lei e passar a fazer parte da realidade pedagógica de cada unidade escolar. A efetiva aplicação dessa ação afirmativa, deixando de ter caráter emergencial e devidamente aceita no contexto educacional será capaz de cumprir com sua função, ou seja, para que o uso da LDBEN traga à comunidade escolar a real dimensão do quanto o amalgamar das culturas têm a contribuir com todos que a respeitam e as discussões sobre essa temática serão no sentido de trazer contribuições culturais e não de discriminações. Assim, o direito à diferença passa a ser garantido e as relações se tornam mais harmônicas em sala de aula. Nesse contexto, a chegada de imigrantes poderá ter o acolhimento necessário para que o diálogo das culturas traga benefícios para ambas.

1.2.1.1 Os conflitos que envolvem as relações étnico-raciais

Os projetos, as políticas e as práticas pensadas para a implementação da Lei nº 10.539/03 necessitam estar atrelados à questão da alteridade e devem ser construídos levando em conta as relações de poder e das hierarquias raciais no Brasil, pois, infelizmente, a raça é utilizada como uma forma de classificação histórica, social, política, econômica e cultural para demarcação de diferenças e, também, da interpretação de política identitária.

Até o século XIX, a ciência tinha como preceito a classificação das pessoas em raças superiores e inferiores. Com os estudos apresentados por sociólogos, antropólogos, psicólogos sociais e educadores, alicerçados e pressionados pelo Movimento Negro derrubaram esse preceito demonstrando que essa é uma ideia equivocada. Infelizmente, esse pensamento se perdurou por muito tempo e o fazem no intuito de praticar a discriminação racial em relação aos africanos e aos seus descendentes. Até mesmo aspectos na estética corporal - corpos negros - deles são levados em conta para tais ações discriminatórias.

O conceito de raça humana é utilizado com significado político e identitário, com base em um tipo de racismo presente no contexto brasileiro, em que o poder econômico dificulta sua superação. A construção cultural e social brasileira, levando em conta a definição entre negros e brancos, acaba acentuando o conceito de construção do ideário de raças no aspecto negativo. Caso já tivesse sido superado, esse tipo de pensamento sobre as características físicas das pessoas, tais ideias não seriam mais utilizadas como parâmetros para a identificação de quem é negro e quem é branco, assim, os direitos não seriam negados e a discriminação seria amenizada no Brasil. Essa forma equivocada de enxergar as pessoas pela ótica da raça, classificando-as em negras e brancas demonstra a nossa construção social na forma de ver as pessoas no contato social, ou seja, essa distinção é ensinada em nossa subjetividade e é perpetuada de geração para geração, o que acaba abrindo caminho para outros tipos de discriminação de gênero, entre outros. Essa distinção já não é aceita, nem mesmo no contexto biológico, pois a biologia e a genética já rejeitam esse determinismo há muito tempo.

Como justificativa, o conceito de raça é utilizado para marcar as diferenças econômicas, evidenciando o fosso existente entre negros e brancos. Para que essas ideias deixassem de ganhar força, houve a necessidade de estudos mais aprofundados sobre etnia e raça. Nesse momento, o uso do conceito de etnia ganhou força acadêmica para se referir aos ditos povos diferentes: judeus, índios, negros, entre outros. A intenção era enfatizar que os grupos humanos não são marcados por características biológicas, mas, sim, por processos históricos e culturais (Gomes, 2005). Em relação ao conceito de etnia, Cashmore (2000, p. 196) explica: “Sendo assim, um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação cônica de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas”. A esse respeito, Bobbio (1992, p. 449) considera que “[...] a etnia refere-se a um grupo social cuja identidade se define pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e territórios”. Tanto este quanto aquele autor entendem o conceito de etnia como o compartilhar de pessoas com interesses em comum.

Para Gomes (2005), em relação aos negros que vivem no Brasil, a forma como eles são vistos, ou seja, a questão identitária deles é feita de maneira desarticulada. Assim, a interpretação da ressignificação de raça é insuficiente para compreender os efeitos do racismo na vida das pessoas negras e nos seus processos identitários.

Para o contexto educacional tem sido adotada a expressão étnico-racial para a definição de pessoas negras. O que se percebe, com essa denominação de mudança no termo, é uma tentativa de eliminar uma postura dicotômica entre raça e etnia. Esse esforço demonstra a tentativa

de compreender a realidade do negro no contexto brasileiro, levando em conta não apenas as características físicas, mas, sobretudo, a dimensão simbólica, identitária, cultural territorial e mítica. O processo identitário, vivido por cada pessoa, não pode simplesmente ser desconsiderado como se ele não existisse, pois ele é reflexo de como cada um se vê e não de como ele é visto pela sociedade em que vive, é o modo como cada um se vê enquanto pertencimento étnico-racial. É, portanto, necessário que se tenha consciência da luta dos negros desde a sua chegada ao Brasil.

1.2.1.2 Os reflexos da herança escravista na educação

A importância dos grupos étnicos existentes no Brasil está intrinsicamente ligada à questão racial, pois “[...] quatrocentos anos de escravismo foram definitivos na plasmação do *ethos* do nosso país” (Moura, 1983, p. 124). Essa situação deveria ter sido encerrada com a libertação dos escravos, no entanto, a questão da discriminação perdura até a atualidade.

Apesar da imensa contribuição do trabalho escravo para a construção do Brasil, as políticas públicas destinadas à população negra não ofereceram qualquer tipo de reparação ou ressarcimento às comunidades oriundas da África. Pelo contrário, observa-se a persistência e o surgimento de práticas racistas que perpetuam desigualdades e exclusões sociais.

O que aconteceu, em relação ao período pós-abolição, é a negligência em relação aos negros em todos os sentidos. Para o discurso do capital econômico, o país não deveria ter sua representatividade associada a uma população negra e mestiça. Assim, segundo Ortiz (1994), duas ideologias surgem para resolver essa questão: a *ideologia do branqueamento* e o *mito da democracia racial*, que seriam suficientes para se explicar a identidade nacional. Essa *ideologia do branqueamento* acabou se perpetuando e seus reflexos ainda são muito visíveis. A chamada *democracia racial* não passou de uma invenção que, praticamente, não acontece.

Em relação à educação, entende-se a escola pública como o espaço propício para a promoção da socialização dos seres humanos e, portanto, é ela a responsável por tornar a vida dos estudantes brasileiros mais acolhedora e, também, a inclusão de todos aqueles que escolheram o Brasil como segunda pátria, pois eles, assim como os brasileiros, buscam a formação de valores éticos e morais, bem como a construção da própria identidade. No entanto, a realidade das escolas brasileiras é outra. Ainda na esteira do contexto histórico, a educação segue a trilha vinculada à sociedade europeia e, nesse sentido, a referência africana não faz parte do contexto da sociedade brasileira. O acesso dos estudantes às escolas públicas não os assegura a desejada justiça linguística, pois a escola ainda reproduz ideias da classe dominante.

A Constituição Federal, em seu art. 205, sobre o direito à educação preconiza: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2020a). Observando esse artigo, nota-se que o simples acesso à educação não é suficiente para que os estudantes negros possam permanecer em sala de aula, pois eles estão inseridos em um contexto de discriminação de classe e de raça, com a ideia ultrapassada de um mundo economicamente dominante, o que, inevitavelmente, corrobora para o fracasso escolar, pois grande parte das instituições de ensino, em sua organização administrativa e curricular, na relação estudante-professor e nas relações estudantes-estudantes entendem os estudantes negros como inferiores em relação aos brancos. A ideia de que os negros são incompetentes, preguiçosos, malandros, etc permeia o imaginário da sociedade e isso acaba reverberando no contexto da sala de aula.

Todo esse processo de constituição do *ethos* em relação aos negros acaba refletindo na visão que eles criam de si mesmos. Romper com essa postura não é tarefa fácil, especialmente para uma criança que busca a construção de sua identidade no mundo, levando, em muitos casos, essa identidade a ser expropriada. É como se no contexto brasileiro toda a ajuda para a construção da nação tivesse sido apagada e eles não fizessem parte de todo o contexto para a construção da sociedade brasileira.

1.2.1.3 A busca pela harmonia entre educação e identidade étnico-racial

Pereira (1978), ao estudar sobre a História do Brasil, demonstra que existem resquícios da cultura do colonialismo que ainda perduram até os dias atuais. Ele afirma que essa cultura valoriza, em excesso os feitos europeus, em detrimento da referência à história afro-asiática. Ainda para este autor, a maneira como os africanos e seus descendentes são vistos no Brasil se constitui em exemplo desse colonialismo cultural. Assim, não são privilegiados a cultura, o folclore, o misticismo e a língua; e ao fazer isso os brasileiros deixam de apreciar as importantes raízes que a rica cultura africana possui.

O ensino, nas salas de aula, tem o papel de quebrar o paradigma de que apenas os valores europeus são prestigiados. Ela deve demonstrar que essa visão não é aleatória e que tem sua razão de ser. A escola deve ter como objetivo principal o fortalecimento das visões de mundo para os sujeitos que nela buscam o conhecimento e entendam o quanto a cultura de cada povo pode contribuir com aquela em que ele se encontra. Caso contrário, ela continuará

reproduzindo a ideologia opressora da hegemonia de uma classe sobre as outras menos favorecidas economicamente.

A educação tem como papel principal o ensino, e, portanto, deve ensinar a importância de se utilizar os instrumentos de luta, especialmente, pelas classes de pessoas oprimidas, pois a negligência no esclarecimento dessas fontes do saber pode acabar cerceando o direito à intervenção consciente do mundo que cerca os estudantes. Munanga (1999) assevera que, para se construir uma sociedade com justiça social e equidade, faz-se necessário romper com a ideologia dominante e, para tanto, é necessário ensinar os estudantes a perceber o olhar do outro sobre si mesmo. Em relação à população negra, barreiras são construídas no sentido de coibir a busca por seus direitos a uma identidade autoafirmativa, pois a “[...] busca pela identidade do negro é a busca de autodefinição” (Bernd, 1987, p. 38). A escola não pode perder de vista que a história do Brasil foi construída no intuito de exaltar o padrão eurocêntrico e, por esse motivo, acaba alienando os estudantes negros de suas referências históricas identitárias.

O constructo do estereótipo do cidadão brasileiro é ser loiro(s) de olhos azul, com formação superior e cristão. O oposto, ou seja, um sujeito que seja negro, com formação escolar incompleta e que tenha um subemprego morador de bairro periférico destoa completamente do desejável por grande parte dos brasileiros. Quanto mais esses estereótipos são enfatizados, maiores são as chances de estigmatização em relação à população negra, passando a vê-los como preguiçosos ou, ainda pior, marginais. E, assim, eles passam a ter vergonha de si mesmos, fazendo disso a marca de sua personalidade.

Ao se negar as referências da identidade negra, produz-se um conflito entre a visão dominante eurocêntrica e essas referências que deveriam ser a busca dessa valorização de toda a sociedade. Para Munanga (2000) a questão identitária étnico-racial está para além da questão do aspecto cultural. Trata-se, segundo ele, de um posicionamento político frente à situação comum de opressão. Ela está atrelada à ideia de uma sociedade hierarquizada sobre um mundo dominante e a recuperação identitária leva o sujeito se perceber como construtor e transformador de sua própria realidade.

1.2.2 Justiça linguística

O conceito de justiça linguística será tratado, inicialmente, com base na abordagem feita por Santos (2014), ao afirmar que “A revolução democrática da justiça exige a formulação de um horizonte de mudanças que apreenda o âmbito jurídico e judicial como um campo heterogêneo, constituído por interesses contraditórios nas diferentes escalas locais, nacionais e

global”. Com base neste excerto, é possível notar que a promoção da justiça não é algo simples de acontecer. Embora o local de fala de Santos seja o jurídico, ele se encaixa perfeitamente na presente pesquisa, pois em nosso contexto a promoção da justiça linguística deve ser pensada e promovida não apenas em uma localidade, mas em âmbito nacional e, também, global, uma vez que somente o respeito às diferenças culturais poderá demonstrar a importância de se viver em uma sociedade em que todos têm o mesmo objetivo: a harmonia na convivência.

Martin Luther King Jr., desde 1955 até o seu assassinato em 1968, sempre ergueu sua bandeira pela luta da busca pela justiça e pela igualdade entre as pessoas, independentemente da cor de sua pele. Para este ativista político “A injustiça em um lugar qualquer é uma ameaça em todo lugar” e esta deve ser a premissa de todos aqueles que têm no bem-estar comum a sua luta pela igualdade em qualquer lugar. Esta deve ser a busca de todos e por acreditar que a educação é a porta de entrada para todas as correções das distorções sociais, a luta de King deve ser a mesma de todas as pessoas que entendem a chegada de imigrantes em seu país como a troca de saberes e de culturas onde todos saem ganhando com as trocas que acontecem entre elas e, assim, a justiça linguística pode se aproximar mais de todos os imigrantes que buscam igualdade onde quer que se encontrem.

Sparks (1996, p. 84-85) demonstra que “a cultura é a maneira como as relações sociais de um grupo são estruturadas e modeladas: mas é também a maneira como essas formas são experimentadas, compreendidas e interpretadas”. No contexto educacional brasileiro, o experimentar, o compreender e o interpretar das ações, as quais são desenvolvidas tanto pelos professores quanto pelos estudantes, devem ser feitos com muita atenção, pois trata-se de uma situação delicada que requer um olhar mais atento para se verificar como é o desenvolvimento da aprendizagem dos imigrantes, pois eles trazem seu contexto cultural de seus países de origem e, ao mesmo tempo, precisam assimilar a nova cultura sem deixar de lado a essência cultural trazida de seu país. Esta é uma situação delicada que se não for devidamente observada pode acabar se transformando em discriminação por parte do país que os recebe e que deveria acolhê-los.

A linguagem e a cultura estão imbricadas e é impossível falar de uma sem trazer à tona a outra. Assim, a linguagem pensada para o contexto do ensino da LP tem relação poderosa com a cultura e a identidade dos imigrantes que chegam ao Brasil. Os documentos oficiais, ou seja, o currículo de idiomas voltado para a educação de imigrantes deve contemplar a identidade cultural de todos eles, pois, como já abordado, o processo migratório não para e é cada vez maior o número de diferentes línguas presentes na sala de aula, o que compõe uma grande diversidade cultural.

O respeito a esta diversidade é capaz de resguardar a justiça linguística para todos os que precisam fazer uso da LP. Outrossim, é preciso compreender que a aproximação de imigrantes, oriundos de diferentes nacionalidades, em contato com os falantes nativos da LP, tem potencial para as trocas culturais e, quanto mais cedo se percebem estas vantagens, maior será o ganho para ambas. Em muitos países, as crianças aprendem vários idiomas simultaneamente e esta é a chance de colocar as crianças em contato com outra língua, que não a sua, e experimentar este aprendizado. A troca de saberes linguísticos abre portas para reflexões sobre o aprendizado da LP, pois ao entrar em contato com as outras estruturas linguísticas os estudantes têm a chance de estabelecer comparações sobre a estrutura da língua materna e, assim, a aprendizagem se torna cada vez mais eficaz, tanto para o estudante brasileiro como para os imigrantes oriundos de outros países.

Para que exista a justiça linguística, é importante que os aspectos como uma sociedade linguisticamente diversa sejam aceitos, onde o bilinguismo ou, ainda, o plurilinguismo faça parte do contexto escolar e que outras línguas, além da LP, possam ter espaço no contexto da aprendizagem, como recomendado nas declarações da UNESCO¹². Infelizmente, as línguas de prestígio socioeconômico, ou seja, aquelas consideradas línguas de valor cultural e econômico é que acabam prevalecendo no ensino formal, em detrimento das outras consideradas não privilegiadas e, assim, o preconceito que está em torno de sua aprendizagem acaba colocando-a em segundo plano.

Na realidade brasileira, o prestígio atribuído ao ensino de uma língua estrangeira deveria recair sobre aquelas com as quais os brasileiros têm maior proximidade cultural e regional, e não apenas sobre o ensino do inglês, motivado principalmente por seu poder econômico global. Além disso, em diversos países, observa-se a coexistência do ensino das línguas espanhola e inglesa, o que não acontece de forma consolidada no Brasil. Curiosamente, a segunda língua oficial do país, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ainda não é objeto de discussão efetiva quanto ao seu ensino nas escolas. O que não é levado em conta, como preconizado pela UNESCO (1980) – “aprender uma segunda língua afeta estratégias perceptivas e capacidades cognitivas de um indivíduo de maneira positiva” – é que somente a diversidade linguística leva o estudante a compreender as muitas possibilidades que o uso

¹² Declaração da UNESCO (1980) sobre a importância da aprendizagem da diversidade linguística: “aprender uma segunda língua afeta estratégias perceptivas e capacidades cognitivas de um indivíduo de maneira positiva. O bilinguismo também é um fenômeno psicológico e individual e, em sua dimensão funcional, é propício a uma maior flexibilidade cognitiva e sensibilidade linguística. Traz a um indivíduo uma consciência social mais profunda, maior enriquecimento cultural e melhor entendimento internacional”.

diversificado da língua é capaz de propiciar. Ainda sobre esta temática, destaca-se o Decreto nº 591/92 da Organização das Nações Unidas (ONU) que traz em seu art. 13:

Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 1966).

A análise deste decreto da ONU mostra que ele está em consonância com os postulados presentes na Constituição Federal do Brasil, que se comprometeu com a cooperação internacional para a promoção do bilinguismo nas escolas. Este acordo está relacionado, também, à viabilização dos acordos econômicos, sociais e culturais.

Para que a justiça linguística, de fato, ocorra em uma sociedade, é preciso repensar o olhar voltado para a diversidade cultural e linguística que ocorre no contexto da sala de aula. Todo este processo tem início na sala de aula e é lá onde as línguas e as culturas se encontram em verdadeiras trocas de informações que são sempre benéficas para falantes nativos da LP e imigrantes oriundos de diferentes contextos geográficos.

Todo este processo de valorização da cultura do outro precisa ser observado e analisado como o professor poderá integrar a diversidade cultural existente na sala de aula para que todos possam se beneficiar. O professor precisará ter o olhar exotópico de saber ir ao local do outro e voltar para si com a compreensão necessária da diversidade. Consoante com o pensador e linguista russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin (2003, p. 365-366):

Existe uma concepção muito vivaz, embora unilateral e por isso falsa, segundo a qual, para compreender melhor a cultura do outro, é preciso transferir-se para ela e, depois de ter esquecido a sua, olhar para o mundo com os olhos da cultura do outro. Como já afirmei, semelhante concepção é unilateral. É claro que certa compenetração da cultura do outro, a possibilidade de olhar para o mundo com os olhos dela é um elemento indispensável no processo de sua compreensão; entretanto, se a compreensão se esgotasse apenas nesse momento, ela seria apenas uma dublagem e não traria consigo nada de novo e enriquecedor.

A ideia é que a cultura do outro traga para a sala de aula elementos que possam agregar ao seu conhecimento, bem como aos demais e para que este ato aconteça será necessário o olhar perspicaz do professor para conhecer e aproveitar todo o potencial que a comunidade escolar linguisticamente diversa possa ter para conviver em harmonia e o bilinguismo ou o plurilinguismo sejam as locomotivas da aprendizagem. Coaduna-se com Bakhtin, pois o

professor não pode ficar restrito aos conhecimentos teóricos adquiridos na academia, é preciso, sim, o conhecimento de mundo e, especialmente se colocar no lugar do aprendiz para compreender as dificuldades por ele enfrentadas na aquisição de uma nova língua.

1.2.3 Justiça justa

Foram levados em consideração alguns aspectos da justiça, apresentados anteriormente, porém, a justiça para ser considerada justa ainda tem um longo percurso para que venha a ser alcançada. Entende-se que ela deva ser vivenciada no cotidiano, no caso do ensino de LP para imigrantes esta constatação ficou muito bem definida, que ela é viável nas trocas interculturais que conseqüentemente promoverão a igualdade e a equidade para que a justiça linguística de fato aconteça durante o processo de ensino-aprendizagem.

Indo além quando o assunto é educação e, assim cabe voltar, novamente a atenção em relação aos preceitos jurídicos da justiça: distributiva, redistributiva e comutativa.

- A. A “justiça distributiva” ordena que a sociedade dê a cada particular o que lhe é devido. A partir do momento em que o imigrante é recebido no Brasil e se torna cidadão de direitos e deveres, ele, por analogia, se constitui no direito de receber da sociedade em que se encontra partilhando o mesmo espaço geográfico, tudo aquilo que lhe é devido, ou seja, a atenção e o respeito em relação à sua origem e à sua cultura.
- B. A “justiça redistributiva” determina que as partes da sociedade deem à comunidade o bem que lhe é devido. Não há bem maior que o conhecimento e este, de acordo com a lei, diz que a sociedade, e neste contexto é a sociedade brasileira, deve cumprir com a sua obrigação de oferecer ao imigrante um ensino da LP que lhe oportunize se comunicar com os demais cidadãos com os quais passará a conviver.
- C. A “justiça comutativa” exige que cada pessoa dê a outra o que lhe é devido. Neste contexto, o ensino de LP para imigrantes é um direito por eles devido a partir do momento em que o Brasil se coloca na posição de recebê-los como cidadãos de direitos e deveres, logo, cada pessoa com quem ele convive em seu contexto rotineiro lhe deve o mesmo respeito que é dispensado aos brasileiros.

Todos estes preceitos de justiça, previstos em lei devem fazer parte do contexto de sala de aula e das regras apresentadas pelo professor para que o preconceito seja colocado do lado de fora. Estas situações do cotidiano da sala de aula precisam ser observadas com muita acuidade para que a construção das relações entre imigrantes e demais estudantes aconteça de forma justa, solidária e respeitosa, para que eles se sintam acolhidos.

A escola é o espaço onde as relações acontecem. Assim, o professor pode propor dinâmicas e o uso das ferramentas adequadas para que as relações interpessoais entre seus estudantes, mesmo que de diferentes culturas, possam ser pautadas em vivências de reflexão e respeito ao outro (imigrante), promovendo o desenvolvimento desses valores entre eles. O professor, ao se preocupar com estes aspectos na preparação de suas aulas, está garantindo que a justiça está sendo promovida e que os aprendizes encontrarão caminhos, nas trocas culturais, para viverem em harmonia no ambiente de sala de aula. Caso contrário, em vez de se promover justiça justa, continuar-se-á no campo da sanção, que continuará perpetuando simplesmente a punição.

Justiça linguística, conforme foi-se delineando nessa tese, pode ser entendida como uma abordagem do ensino de Português a partir da perspectiva do Português como língua de acolhimento (PLAC), que se articula de forma integrada aos princípios da equidade educacional, das relações étnico-raciais e da interculturalidade crítica. Essa concepção parte da premissa de que a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um campo de disputa simbólica e social, no qual desigualdades históricas e estruturais se manifestam e se reproduzem. Assim, promover a justiça linguística implica superar a mera neutralidade formal do ensino e avançar para práticas educativas que valorizem a diversidade e a alteridade linguístico-cultural dos imigrantes, reconhecendo suas identidades e trajetórias, e combatendo as discriminações linguísticas e étnico-raciais que permeiam o ambiente escolar. A interculturalidade crítica, nesse contexto, funciona como um eixo metodológico e político que desafia as hegemonias culturais e linguísticas, ao passo que a equidade educacional assegura condições justas e diferenciadas para o acesso e permanência desses sujeitos no sistema educacional. Portanto, a justiça linguística, entendida como essa confluência teórica e prática, é fundamental para garantir que o ensino do português para imigrantes não seja apenas um processo de desenvolvimento linguístico, mas um instrumento de inclusão social, reconhecimento cultural e empoderamento político.

CAPÍTULO II

A LÍNGUA PORTUGUESA DE ACOLHIMENTO PRESENTE EM DOCUMENTOS OFICIAIS

[...] a inclusão da população migrante e refugiada nas políticas públicas pensadas em uma perspectiva integral e transversal favorece a integração e a prevenção de violações de direitos. Desigualdade não se combate com desigualdade; se previne com equidade.

Lussi (2015)

A epígrafe de Lussi (2015) nos apresenta a importância da inclusão para a população migrante que optou por vir e morar no Brasil. Esta autora alerta, ainda, para a necessidade de as políticas públicas serem pensadas em perspectiva integral e transversal, que possam favorecer a integração e a prevenção da violação dos direitos de todos aqueles que chegam e permanecem neste país, como sua segunda pátria. Ao asseverar que “desigualdade não se combate com desigualdade, se previne com equidade” Lussi (2015) nos leva a refletir sobre um dos direitos fundamentais da Constituição Federal, ao assegurar que todos são iguais perante a lei e, portanto, é preciso levar em conta que os iguais devem ser tratados como iguais e os diferentes como diferentes, assim, nos aproximamos da igualdade. Embora pareça um conceito paradoxal, ele não é se pensarmos que os iguais têm maiores chances em uma situação de competição e garantia de seus direitos. Ainda dentro do Brasil esse direito é assegurado a todos que nasceram e moram neste território e, portanto, estão dentro do que diz a lei em relação a eles, porém, essa mesma lei assegura aos que chegam neste país para morar a garantia dos mesmos direitos, no entanto, na prática, não é o que acontece e, assim, são considerados desiguais aos olhos da justiça.

Esta é uma das possibilidades de se combater a desigualdade, promovendo a equidade e a justiça linguística para aquelas pessoas que mais necessitam, ao deixarem seus países de origem. As políticas públicas funcionam como os parâmetros capazes de regular o que se deve e o que se pode ser feito, com o propósito de exigir de todos aqueles que estão envolvidos com a educação e têm a responsabilidade em fazer valer o que os documentos oficiais determinam. Passando pelas instâncias nacionais, estaduais, municipais e o mais importante pelo professor, que se encontra na ponta de todo esse processo de ensino da LP.

A população migrante precisa ter assegurada a sua inclusão, pautada em políticas públicas, em perspectivas integral e transversal, como preconizadas pela ONU (1966) e pela UNESCO (1980), como apresentados no capítulo anterior, demonstrando que ao se abrirem as

portas para a imigração, também se sinaliza a garantia de que acordos estabelecidos não serão ignorados e sim respeitados.

Somente o respeito aos acordos firmados com estas instituições internacionais, bem como a observação de como os documentos oficiais estão trabalhando a questão do ensino de língua para imigrantes será capaz de garantir, de fato, a integração e a prevenção das violações dos direitos dos imigrantes que vieram para o Brasil e, assim, acabar com o conceito de que os imigrantes não são bem acolhidos quando desembarcam em terras brasileiras. Quando estão em seus países, existe o sonho de uma vida melhor que não pode ser frustrado quando escolhem viver em outro espaço geográfico. Se eles têm tanto a contribuir, especialmente culturalmente, não podem ser desprezados.

Estas políticas educacionais precisam ser pensadas para todas as esferas da educação e sua implementação requer um acompanhamento de perto por todos que compõem esse universo. Os professores, nesse contexto, assim como seus planos de aulas, são as chaves para que todo o trabalho voltado para a educação, efetivamente, aconteça. Sem a prática pedagógica do professor, com base nos documentos oficiais, pensados para que o ensino seja democrático em todos os espaços escolares do país, dificilmente será possível se alcançar a justiça linguística, mediada pela educação, voltada para os imigrantes. Assim, “A formação de professores para o século XXI deve comportar o estudo de línguas, a sensibilização para outras culturas e a análise crítica e da resolução de conflitos” (Hepburn *apud* Delors, 2005, p. 256).

O ofício do professor pode ajudar na tarefa de traduzir o anseio das necessidades dos estudantes oriundos de diversas partes do mundo pelo advento da imigração em ações concretas voltadas para este fim. Assim, os documentos oficiais devem trazer para esses profissionais os parâmetros de uma base comum curricular, como diretrizes para a elaboração dos planos de aula, para que os professores possam contribuir no sentido de integrar diferentes culturas na sala de aula de modo eficaz. Dessa forma, o pluralismo e a cooperação ganharão espaço e todos se beneficiarão nas trocas de saberes.

Apesar de as políticas públicas voltadas para a educação serem elaboradas por pessoas da área da educação, é no professor em sala de aula que se concentram todas as atenções, pois resta a ele promover ou não a interculturalidade com olhar crítico das ações, analisando e refletindo sobre as práticas pedagógicas em cada uma das aulas ministradas. É ele o responsável por interagir com os outros sujeitos em sala, criando possibilidades de interações entre os estudantes, apontando as possibilidades de direção que a aula deve tomar para que todos possam

perceber o significado da interculturalidade e, também, os ganhos que as trocas de conhecimento podem propiciar a todos.

Para Fleuri (2003), é o professor que tem a função de entender o currículo e a programação didática, pois eles são pensados para além de um referencial teórico, apenas. Fleuri assevera que estes aparatos educacionais têm, também, a função de prever recursos e a circulação de informações entre os sujeitos, ajudando-os a se auto-organizarem na reciprocidade com o próprio ambiente em que se encontram. No caso dos imigrantes esta é a principal e mais importante forma de acolhimento que podem receber de seus professores: a promoção do respeito a diferentes culturas presentes em um mesmo espaço.

Estas considerações sobre a educação levam a refletir sobre a importância de debates mais amplos sobre esta temática, pois, como visto, são muitas as implicações sobre a educação e como ela acontece atualmente. Tais implicações abrangem o contexto tanto do pessoal quanto das organizações responsáveis pela elaboração das diretrizes para as políticas de educação. Os debates representam o fortalecimento das ideias, pois cada vez que eles são colocados em evidência, demonstram a necessidade de se repensar como as práticas de ensino estão acontecendo e o que é possível ser feito para que os imigrantes tenham seus direitos respeitados e sua cultura seja entendida como uma fonte de conhecimento e não um mecanismo de discriminação entre os povos.

2.1 Os documentos oficiais para o ensino de LP aos imigrantes em Mato Grosso

Como destacado na introdução do capítulo 1 desta pesquisa, e em consonância com Barbosa (2019), reconhecer o Português como Língua de Acolhimento é fundamental para proporcionar um ambiente acolhedor e confortável às pessoas que chegam ao Brasil. A entrada das pessoas em vários estados do país não acontece de forma homogênea, em alguns, este fluxo migratório acontece com maior ou menor intensidade. Em Mato Grosso, até mesmo pelo histórico de acolher a imigração interna – muitos são os moradores de vários estados que migraram para este espaço na busca de melhores condições de vida dentro do contexto brasileiro –, e desde o seu descobrimento, o Brasil tem recebido pessoas do mundo todo com diferentes culturas de vida.

A partir de 2012, os haitianos começaram um intenso processo de imigração para o Brasil e, em seguida, para o estado de Mato Grosso. Assim, a SEDUC/MT observou a necessidade, urgente, de se organizar, a fim de providenciar o devido acolhimento no ensino de

LP para estes migrantes em escolas públicas estaduais. A cidade de Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso, em razão dos jogos da Copa do Mundo de futebol, passa a receber, a partir do ano de 2014, um fluxo intenso de imigrantes em busca de trabalho nas construções que estavam acontecendo por toda a cidade. As políticas pensadas para a educação dos imigrantes já haviam iniciado, porém, em virtude do grande fluxo da chegada dos haitianos, houve preocupação maior em atender às necessidades linguísticas, imediatas, dessas pessoas que viram neste estado a possibilidade para o seu recomeço de vida, bem como de muitos outros estados que passavam por transformações parecidas em razão dos jogos. Infelizmente, a chegada desses corpos negros foi acompanhada de diversas formas de perseguição, o que fez com que o acolhimento linguístico esperado pouco se concretizasse.

Esse avanço possibilitou que, desde 2014, o estado de Mato Grosso começasse a elaborar oficialmente documentos que regulamentassem aulas diferenciadas para esse público. Assim, por meio da matrícula em turmas especiais, oferece-se o ensino de Língua Portuguesa (LP) para migrantes que ainda não dominam a língua, garantindo que, posteriormente, esses estudantes possam realizar as avaliações de classificação conforme a Resolução Normativa nº 005/2011. Após essa etapa, eles têm condições de ingressar nas turmas regulares dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) e/ou em escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta preocupação, por parte do governo, entende a necessidade de que seja feita a justiça linguística, pois, para que eles possam permanecer no Brasil, assim como em outros países, é condição *sine qua non* que o migrante domine a língua do país em que se encontra.

Atualmente, quase a totalidade de migrantes estudantes está na capital – Cuiabá – e são, na sua maioria, de nacionalidade haitiana. Dessa feita, é primordial conhecer as características sociodemográficas dessa população que, segundo o Dossiê de Imigração Haitiana no Brasil (Feldman-Bianco *et al.*, 2017), trata-se do único coletivo de migrantes, amparados pela Resolução Normativa nº 97, de 12 de janeiro de 2012, do Conselho Nacional de Imigração (CNIg), que dispõe sobre a concessão do visto permanente previsto no art. 16 da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a nacionais do Haiti, por razões humanitárias.

Com objetivo de ofertar atendimento humanizado aos migrantes-estudantes e visando melhor inclusão socioeducacional, este atendimento ampliou gradativamente nos municípios onde existem as demandas. Os documentos oficiais voltados para o ensino dos imigrantes asseguram que eles tenham direito a um ensino diferenciado dos brasileiros, por entender que a LP não é sua língua materna e, portanto, as dificuldades de comunicação, especialmente no

início da migração, são inevitáveis. Além dos entraves da língua, os imigrantes ainda precisam se adaptar à nova cultura que possui muitos aspectos diferentes daquela a que eles estavam habituados em seus países e que agora precisam aprender a conviver com a língua e a nova cultura com a qual se deparam.

A oferta de educação para esse público possui também o intuito de diminuir o isolamento dos migrantes, pois, do contrário, eles continuam preservando sempre os mesmos hábitos e se relacionam apenas com seus iguais. Como consequência, poderá haver uma marginalização, pois a identidade original ficará extremamente conservada e pode ocasionar uma adaptação mais difícil a este novo momento de sua vida, em que a inserção na sociedade local se torna fundamental, “uma experiência proveitosa” (Todorov, 1999).

Assim, em todos os Cejas e escolas de EJA que atendem esse público, há um intérprete capacitado na língua dos estudantes migrantes. Os intérpretes são, prioritariamente, estudantes estrangeiros que já concluíram o ensino médio nas escolas estaduais e, por terem a competência comunicativa e por serem considerados o par mais avançado na aprendizagem da língua, são contratados pela Seduc/MT, auxiliando os professores durante as aulas específicas de ensino de português.

É a partir da educação diferenciada, voltada ao público de imigrantes, que se pode pensar em justiça linguística e, assim, tentar garantir a esses imigrantes uma forma de auxiliá-los no processo de readaptação e imersão na nova cultura.

Acredita-se que a busca e análise dos documentos oficiais e os planos de aula poderão ajudar a lançar luz sobre o que é preparado como acesso e domínio das competências linguísticas e a consequente inserção na cultura do Brasil para os haitianos e demais estrangeiros que escolheram o estado de Mato Grosso para morar. Entende-se que a elaboração dos documentos, por si só, não é o suficiente para atender às necessidades de aprendizagem dos imigrantes. Assim, a triangulação com os planos de aula dos professores e a legislação vigente podem apontar caminhos para a compreensão de todo o processo de ensino voltado para este público específico.

Para que se possa mergulhar nestas pesquisas reflexivas, buscou-se respostas aos seguintes questionamentos: Como pensar uma educação que seja inclusiva respeitando as diferenças que valorizam a cidadania como princípio básico? Como pensar inclusão no sistema estadual de ensino de uma população que a cada dia vem crescendo em nosso país, mas que ainda não é proficiente na LP e se encontra à margem do processo educativo formal? Em quais aspectos a Seduc/MT, baseada em suas normativas de documentos oficiais, pode e deve contribuir com o processo de pensar a política educacional para estudantes oriundos dos mais

variados países do mundo e residentes em Mato Grosso? Estas são indagações que se espera apresentar respostas.

Em razão dessas indagações, esta pesquisa pretende discutir, à luz das políticas educacionais voltadas para a população imigrante no estado de Mato Grosso, as ações pedagógicas e políticas relacionadas ao projeto de atendimento educacional a esse público. Desde 2014, a Seduc/MT vem promovendo diversas formas de atendimento, conforme as prerrogativas legais da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

2.2 Como os documentos oficiais abordam a inclusão educacional para migrantes?

Todos têm direito à educação, assim preconiza o art. 205 da Constituição Federal do Brasil¹³. No Brasil, a política educacional tem preocupação em recuperar os anos de estudos perdidos pelos jovens em razão de várias situações. Esta preocupação está contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) – “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996), e reitera, em seu art. 37, que: “em se tratando de jovens e adultos imigrantes é necessário ir além dos aspectos legais, visto que tais pessoas têm necessidade de ter acolhimento diferenciado, pois, na situação de migrante, ele é o ‘outro’ no meio do ‘nós’”. Essa realidade dos jovens brasileiros que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas conta com o apoio familiar, como apontam Milesi e Ambros (2005) “em sentido mais amplo, são pessoas com necessidades e carências, com potencialidades, com família e laços de sociabilidade que formaram sua história pessoal, laços que lhe dão uma estrutura moral embasados numa herança cultural”. Com os imigrantes, em geral, isso não aconteceu pois deixaram suas famílias em seus países de origem em busca de melhores oportunidades de vida. Assim, as políticas educacionais destinadas a esse público devem ser elaboradas com rigor e sensibilidade, pois são fundamentais para garantir o acesso à porta de entrada que possibilita a socialização, a inserção no mercado de trabalho e a vivência digna no país de acolhida.

¹³ “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2020).

2.3 A aprendizagem da LP como mecanismo de inclusão de estudantes migrantes

Ao optarem pela imigração, as pessoas se deparam com muitos problemas de várias ordens: financeiras, laços familiares e de amizades que são desfeitos, mas nenhum deles é tão preocupante quanto o do domínio da língua do país que se pretende viver. A tese de doutorado de Maria Elena Pires Santos (2004), assevera “a barreira da língua [portuguesa] é apenas a mais visível das dificuldades que os imigrantes encontram no Brasil”. Corrobora com essa pesquisadora um estudo realizado por um grupo de pesquisadores, sob orientação da Doutora Leda Maria Berardo (2016), sobre a inclusão educacional de imigrantes bolivianos na rede pública de ensino na cidade de São Paulo à luz das diferenças idiomáticas “[...] entendemos que este processo vai além da matrícula do aluno. É necessário que este aluno se mantenha na escola e que esta garanta sua real inserção na comunidade educacional em que está inserido [...]”. Esta permanência em sala de aula vai depender de vários fatores, porém, o bom acolhimento é o primeiro passo para que os imigrantes se sintam parte da aprendizagem da nova língua e, assim, se sentir confortável para partilhar sua cultura durante as aulas.

Portanto, as políticas educacionais – os documentos oficiais e os planejamentos pedagógicos – não podem ignorar o fato de que os imigrantes não estão aprendendo a língua apenas para se comunicar com os falantes nativos, mas sim para que tenham condições de interagir nos mais diferentes espaços em que se encontram e com todas as pessoas que fazem parte de sua rotina. Pensar em política educacional para a população de migrantes que decidiram viver no Brasil, que seja verdadeiramente inclusiva, requer refletir sobre formas para que possam adquirir o domínio da língua nacional, pois assim eles se sentirão, como expressa Bernardo (2016) “[...] efetivamente parte do grupo, [como também] é essencial que seus parceiros de comunicação: colegas brasileiros, professores e dirigentes, identifiquem e entendam esta limitação, realizando também esforços pessoais no sentido de facilitar esta comunicação.” Ou seja, é o que se pode entender como ensino-aprendizagem em um modelo colaborativo de culturas diferentes.

Pensando por esse aspecto é que a Seduc/MT, por meio da Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos, pensou, com base nos documentos oficiais, as Regras de Organização Pedagógica - ROP (Carga Horária Etapa/por Disciplina) específicas para o atendimento nos Cejas e nas escolas que ofertam EJA (Segundo Segmento e Ensino Médio) para os estudantes imigrantes residentes em Mato Grosso, priorizando matriz curricular na qual o aprendizado da LP seja o meio de inclusão social desse público-alvo. Esta necessidade precisa estar presente

na metodologia, apresentada no plano de aulas dos professores e, efetivamente, acontecer durante as aulas. Conforme a ROP/Aluno Imigrante.

O estudante imigrante que não domina a língua portuguesa estudará a área de linguagem para domínio da língua portuguesa e conforme o seu desempenho neste primeiro momento de sondagem e relatório de desempenho elaborado pelo professor poderá ser promovido a próxima etapa e/ou encaminhado para o exame online ou exame de classificação. Sendo que tanto no 2º Segmento do Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio a Carga Horária de Língua Portuguesa será de 12 horas semanais.

O material preparado pela ROP tem por objetivo guiar o professor no acompanhamento das necessidades e das competências de aprendizagem da LP para que ele possa, efetivamente, conseguir se comunicar mediado por essa língua. E, sem dúvida, é necessário que o professor da disciplina de LP seja um profissional preparado para atender a esse público-alvo, para a inclusão educacional dos estudantes imigrantes. No que se refere à educação para os imigrantes, segundo Ratier *et al.* (2010) “[...] os dados do Censo Escolar comprovam que, entre 2007 e 2009, 10 mil novos alunos estrangeiros passaram a frequentar nossas salas de aula, totalizando 38 mil estudantes na Educação Básica da rede pública”. Este é um grande contingente que demonstra a importância e a necessidade de se olhar para o ensino de LP não apenas como o domínio de uma língua, mas como a possibilidade de os imigrantes poderem estabelecer relações sociais no país em que se encontram.

No estado de Mato Grosso, muitos haitianos, além de outras nacionalidades, se fazem presentes em diversas cidades do estado, especialmente Cuiabá e Várzea Grande, onde vivem mais de 2 mil haitianos. Ainda há demanda em Sinop, Sorriso, Lucas do Rio Verde e especialmente em Sorriso. De acordo com a Coordenadoria de Diversidades, existem cerca de 200 crianças de diversas nacionalidades atendidas no município de Cuiabá. Pensando por este aspecto é que a Seduc/MT, por intermédio da Superintendência de Diversidades Educacionais, mais especificamente da Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos, pensou em políticas educacionais, presentes em documentos oficiais que atestam a necessidade deste ensino diferenciado, para atender a população migrante deste estado, visando garantir o que afirma a Constituição Federal de 1988, em seu Preâmbulo no art. 5º, título II, capítulo I: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 2020a).

O Brasil se tornou um destino atraente para imigrantes de países em desenvolvimento. De acordo com os dados apresentados pela Polícia Federal, nos últimos 10 anos a população de

chineses triplicou, a de coreanos dobrou e a de bolivianos aumentou 70%. No fim de 2009, quase 895 mil estrangeiros viviam no país em situação regular e outros 60 mil sem documentação. A maioria dos imigrantes vem para o Brasil em busca de emprego e melhores condições de vida – o que inclui uma boa escola para os filhos (Ratier *et al.*, 2010). Neste contexto, as políticas educacionais – presentes nos documentos oficiais – precisam se ater a um tratamento diferenciado, a fim de assegurar a matrícula e a permanência dessas pessoas no contexto educacional.

Portanto, é possível afirmar que a égide da composição cultural brasileira está calcada em fluxos e refluxos de população imigrante. Que de forma direta contribuíram e contribuem para a formação da brasilidade. Ou seja, não resta dúvida de que a educação, como direito, deve ser garantida aos brasileiros e migrantes das mais variadas nacionalidades.

O fluxo migratório é um desafio político, trabalhista, transversal e educacional para qualquer país, no caso brasileiro, um paradigma político foi, em linhas gerais, superado com a promulgação da nova Lei de Imigração nº 13.445/17, anteriormente condicionada ao Estatuto nº 6.815/1980, entretanto não existem, ainda, ações articuladas para uma política migratória planejada e estruturada e, até a promulgação desta nova lei, a política migratória no país tinha um perfil reativo e não proativo, tendo em vista que a migração foi sempre tratada numa perspectiva local e não nacional, com uma gestão mais ampla ou até mesmo ministerial, deste modo, ações paliativas foram sendo tomadas.

Nenhuma política de inclusão do público de imigrantes será bem-sucedida se as estratégias de ensino não acontecerem de fato. Os documentos oficiais e as aulas bem planejadas têm por objetivo assegurar e parametrizar as ações, para que ninguém se sinta perdido nesse desafio de levar o domínio da LP aos imigrantes. Cabe à análise crítica verificar até que ponto ela está cumprindo com o seu papel.

2.4 A nova Lei nº 13.445/2017, de Migração no Brasil

O que aconteceu, ao longo do tempo, para que os imigrantes se sintam mais acolhidos quando o destino é o Brasil? Como visto anteriormente, poucas são as ações no intuito de possibilitar que o processo migratório para o Brasil tenha o aspecto de acolhimento daqueles que buscam, na mudança de nacionalidade, a chance de reiniciar suas vidas. A promulgação da Lei nº 13.445/2017, que versa sobre a legislação da migração representou um avanço nesse sentido, porém tímido, pois é resultado de um vasto processo de discussões que passou por

vários setores antes de sua aprovação. A parte legal, como documentação para permanência, ainda que por um período, permitiu à população de imigrantes ganhar visibilidade frente aos direitos a que eles têm. Muito diferente do que acontecia anteriormente com a Lei nº 6.815/1980 que não levava em conta a legitimidade dos direitos daqueles que precisavam viajar para as terras brasileiras, pois, quando se pensava até mesmo na documentação, tudo era feito na clandestinidade. Como em qualquer país é no aspecto político que se encontram as vontades de fazer ou não algo em favor daqueles que dela dependem. Nesse sentido, muitos são os problemas que aparecem e tomam corpo quando o assunto é o processo migratório, pois eles são vistos ora como desejados, ora como indesejados.

Essa mudança na lei levou em conta as motivações na legislação internacional dos direitos humanos e, também, na Carta Magna de 1988, que busca a congregação dos povos sem nenhum tipo de discriminação. No entanto, no Brasil, são tímidos os trechos na lei voltados para assegurar a visão humanitária necessária ao acolhimento das pessoas que chegam ao Brasil.

Na Lei de Migração, supramencionada, consta, em seu capítulo I – DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES - Sessão I – DISPOSIÇÕES GERAIS – Artigo 3º, que a política migratória brasileira se rege pelos seguintes princípios e diretrizes: VI – acolhida humanitária. Como se pode observar na letra dessa lei, assinada pelo então presidente Michel Temer, nos capítulos que seguem o primeiro não mais se encontra o vocábulo acolhida e ou acolhimento. O que se segue são as disposições relativas aos deveres dos imigrantes e a parte legal, que deve ser providenciada, para que sua permanência em solo brasileiro não lhe traga nenhum problema de ordem legal.

Cabe mencionar o Processo nº 23001.001020/2018-21, encaminhado ao Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica, que resolve acolher como PROJETO DE RESOLUÇÃO¹⁴ que “*Dispõe sobre direito de matrícula de crianças e adolescentes imigrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro*” (Brasil, 2020b). Este projeto de resolução, apesar de se preocupar em assegurar o ensino público aos migrantes, não versa sobre a questão do acolhimento que eles devem receber. O fato de terem direito à educação não lhes assegura a permanência no contexto de sala de aula.

¹⁴ “**Resolve:** Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica brasileiras, sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior, nos termos do art., II, “c”, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória” (Brasil, 2020b).

2.5 O que dizem os documentos oficiais nacionais sobre educação

A educação sempre foi uma preocupação de todos. A UNESCO chama a atenção para a importância da proteção dos imigrantes e refugiados quanto às suas necessidades educacionais: “*Relatório de Monitoramento Global de Educação 2019 – Migração, deslocamentos e educação: construir pontes, não muros*”, porém o que se percebe no Brasil, em relação aos documentos oficiais, é que existe a preocupação em garantir que os migrantes tenham acesso ao ensino público, no entanto, o acolhimento que eles deveriam receber, na mesma proporção, não tem avançado.

A cada dia, em virtude das condições de vida da população mundial, tem se intensificado o número de pessoas que buscam, no Brasil, uma nova pátria para que possam recomeçar suas vidas.

Como observado nos documentos analisados, como no item 3.2 a seguir, eles ainda não contemplam o que Dietz (2018, p. 4) observa como necessários quando o assunto é uma educação que atenda às demandas daqueles que vão recebê-la, pois ela precisa ter “suas dimensões multifacetadas e em estreita relação com a visão correspondente da sociedade contemporânea, caso contrário se transformará em documentos que não estão em consonância com a realidade”.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA E *CORPUS* DA PESQUISA

Para entender se as políticas de ensino pensadas para o público migrante efetivamente acontecem, foi realizado um levantamento dos dados presentes nos documentos oficiais nacionais e estaduais, bem como nos planos de aula elaborados por professores da rede estadual. Esses estudos, acredita-se, permitirão um panorama geral de como as aulas são elaboradas e se elas, de fato, refletem as diretrizes preconizadas nos documentos. O objetivo não é fazer nenhum julgamento de valor de como as aulas são elaboradas pelos professores, mas entender se elas refletem o que é recomendado pelos documentos oficiais e pelas orientações pedagógicas elaboradas pela Seduc/MT.

Esta proposta de pesquisa se ancora na pesquisa qualitativa de cunho exploratório interpretativo, com foco na análise documental de documentos oficiais e nos planos de aula elaborados por professores da rede estadual.

Na abordagem qualitativa, na visão de Bogdan e Biklen (1994, p. 16):

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar o fenómeno em toda a sua complexidade e em seu contexto natural.

Para os referidos autores, a investigação de dados de uma pesquisa não pode ser pensada levando em conta apenas parte da pesquisa, mas também, de forma geral, holística, para que ao serem apresentados eles possam ser ricos em pormenores descritivos, independentemente do *corpus* da pesquisa. Entende-se que os documentos oficiais e os planos de aula responderão aos anseios de entender como são pensadas as políticas públicas educacionais.

A pesquisa exploratória interpretativa oportuniza ao pesquisador familiaridade com o tema que se pretende pesquisar, pois, em geral, o tema escolhido não é muito conhecido ou não é muito explorado. Neste contexto, cabe uma verificação prévia, por parte do pesquisador, de todos os aspectos que possam viabilizar a realização do trabalho. Será necessário, neste caso, um processo de sondagem das variáveis que possam surgir durante todo o processo. Esta pesquisa tem sua especificidade e, portanto, tem as características de um estudo de caso que será trabalhado para dar sustentação ao problema pesquisado. Assim, considera-se fundamental,

no decorrer desta pesquisa investigativa, a adoção de algumas estratégias para a obtenção de dados, como o levantamento bibliográfico e documental, com foco na identificação de traços de diversidade, identidade de gênero e raça dos sujeitos em contexto de imigração, bem como nas abordagens sobre interculturalidade e língua de acolhimento, em articulação com as perspectivas de letramento em PLAc.

A construção dos dados da pesquisa, que se constituirão em *corpus* desta tese, será efetuada com base no levantamento das informações constantes em documentos oficiais estaduais e, também, nos planejamentos de aulas elaborados pelos professores. Busca-se realizar uma análise minuciosa do conteúdo desses documentos, a fim de compreender de que maneira indicam — ou deixam de indicar — o grau de atendimento às necessidades do ensino de Língua Portuguesa para imigrantes.

A análise nos documentos tem o objetivo de responder, ou não, às indagações supramencionadas. O estudo aprofundado e detalhado nos documentos oficiais e nos planos de aula poderá responder se eles estão em consonância, no intuito de atender às necessidades de aprendizagem dos imigrantes e, para além, atender às competências linguístico-culturais.

O conhecimento que o ser humano pretende conhecer e compreender é múltiplo e complexo e, entendemos com isso que é justamente essa busca pela “verdade” e o desejo de querer aprender cada vez mais é que provoca a curiosidade em relação a diferentes objetos de análise. Compreendemos essa “verdade” como momentânea, pois a cada nova investigação no mesmo tema de pesquisa é possível se deparar com novas possibilidades de compreensão. Ao propor a análise de um determinado objeto de estudo, o pesquisador busca compartilhar ideias para que um número maior de pessoas tenha acesso às informações. Além disso, deseja também se beneficiar de diferentes fontes de conhecimento. No entanto, essa busca nem sempre ocorre de forma simples. Muitas vezes, o pesquisador se depara apenas com partes do todo que compõem uma investigação.

Assim, a verdade almejada depende de diversos fatores que influenciam os procedimentos adotados durante a pesquisa. Em nosso caso, buscamos a verdade de como deve ser um projeto de ensino que venha a atender a necessidade de imigrantes que precisam desenvolver conhecimento em outra língua, que não a materna, como forma de buscar novas oportunidades de crescimento pessoal e profissional. E, em que medida, essas necessidades são contempladas nos documentos que regem as diretrizes para que a busca pela aprendizagem da língua portuguesa seja concretizada.

Para o nosso Projeto de Pesquisa exploratório, enquanto orientação metodológica, utilizamos a pesquisa bibliográfica. Entendemos que a nossa análise da Resolução do CEE, nas

Orientações Pedagógicas da Secretaria de Educação - Seduc-MT, referentes ao ano de 2023, e dos planos de aula elaborados por professores da rede estadual de ensino contribuiu significativamente para a constituição do corpus desta tese. Nossa pesquisa tem como *lócus* a cidade de Cuiabá – capital do estado de Mato Grosso.

Assim, o nosso caminho da pesquisa, percorrido ao longo da construção dos primeiros documentos até os mais recentes, pois entendemos que todos eles são relevantes, para além do contexto histórico, buscamos entender como eles refletem a realidade do ensino da disciplina de LP para imigrantes nas unidades de ensino em que eles são utilizados, pois os mesmos já fazem parte das práticas pedagógicas, em sala de aula pelo professor, levando em conta os orientativos específicos elaborados pela Seduc-MT.

Outrossim, para a nossa investigação, entendemos necessária a utilização de um método que oriente o caminho a ser percorrido. Tal método deve estar alinhado aos objetivos da pesquisa, os quais precisam ser seguidos com rigor, a fim de evitar desvios que comprometam os resultados pretendidos — o que, por si só, representa um constante desafio ao pesquisador. Em nosso caso, o método qualitativo exploratório interpretativo foi empregado para se fazer a investigação em documentos pensados para atender a uma população crescente de imigrantes que chegam em nosso estado, em especial oriundos do Haiti e que, infelizmente, chegam sem dominar a LP e, portanto, com muitas dificuldades de comunicação. Esse método precisa ser bem sistematizado, pois consoante Marconi e Lakatos “o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista” (Marconi; Lakatos, 2001, p. 46). Concordamos com essas autoras, pois, é fato que as investigações devem levar em conta muitos aspectos, especialmente o método.

Já que “Tudo isso é dado pelo método” entendemos, portanto, que a segurança, propiciada pelo método, tende a apontar os caminhos mais confiáveis a serem seguidos e, assim, maximizar o tempo, focando-se naquilo que realmente importa para o processo investigativo da pesquisa, neste caso, a tese. Nesse sentido, essa escolha por um método para a investigação de um determinado tema aponta a linha de raciocínio a ser desenvolvida e voltada para os melhores resultados da pesquisa. Como veremos adiante, são vários os métodos que podem ser utilizados a depender da temática de investigação proposta. Entendemos, ainda, que antes de se dar início a ela é preciso se cercar de um levantamento prévio sobre qual das metodologias é a mais adequada para o trabalho específico de cada tema. Assim, como podemos notar, a organização a partir de uma pesquisa bibliográfica pode contribuir para a expansão de um objeto de pesquisa, bem como demonstrar se já existem pesquisas relevantes feitas por outros autores.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica atende ao anseio de decifrar um problema a partir do uso das lentes dos referenciais teóricos que versem sobre o tema pesquisado, bem como de todo o material selecionado para tal análise.

A pesquisa bibliográfica é o primeiro passo a ser dado quando o pesquisador começa sua investigação. Entendemos que o uso da pesquisa bibliográfica e documental oportuniza, ao pesquisador, a análise das fontes selecionadas por ele e, portanto, a averiguação de argumentos que são utilizados enquanto solução de determinado problema de pesquisa e, ao mesmo tempo, corrobora com possíveis comprovações de hipóteses sem a necessidade da ancoragem em dados oriundos da coleta da pesquisa de campo.

Assim, para a análise documental, tomamos como referência a Resolução do CEE, as Orientações da Secretaria de Educação e Cultura (Seduc-MT) de 2023 e nos seis planos de aula analisados de diferentes anos. Nesta pesquisa, atentamos para como esses documentos abordam o ensino da disciplina de Língua Portuguesa voltado para pessoas de diversas nacionalidades, verificando se a cultura que elas trazem é considerada em um processo de trocas interculturais. Entendemos que a diferença – marca característica quando duas culturas são colocadas juntas – bem como as características próprias de cada uma delas devem ser levadas em conta no momento de se pensar as práticas pedagógicas, pois o público que receberá os ensinamentos é de imigrantes que chegam ao Mato Grosso de várias partes do mundo.

Os métodos auxiliares, como pesquisas em sites que versam sobre a abordagem do ensino de LP para estrangeiros, também se constituíram como complementos para enriquecer a nossa busca pela compreensão de como essa modalidade de ensino tem sido implementado ao longo do tempo. Essa nossa busca investigativa na compreensão de como funciona essa modalidade de ensino, para Lakatos e Marconi (2011, p. 91):

[...] seriam etapas mais concretas de investigação, com finalidade mais restrita em termos de explicação geral dos fenômenos menos abstratos. Dir-se-ia até serem técnicas que, pelo uso mais abrangente, se erigiram em métodos. Pressupõe uma atitude concreta em relação ao fenômeno e estão limitadas a um domínio particular.

Existem muitos métodos auxiliares apresentados por vários autores e em diferentes datas, como apresentamos a seguir:

- Método Histórico. (Andrade, 1995, p. 23).
- Método Comparativo. (Andrade, 1995, p. 23).
- Método Monográfico ou Estudo de Caso. (Lakatos; Marconi, 2011, p. 92).
- Método Empírico. (Mezzaroba; Monteiro, 2017, p. 114)

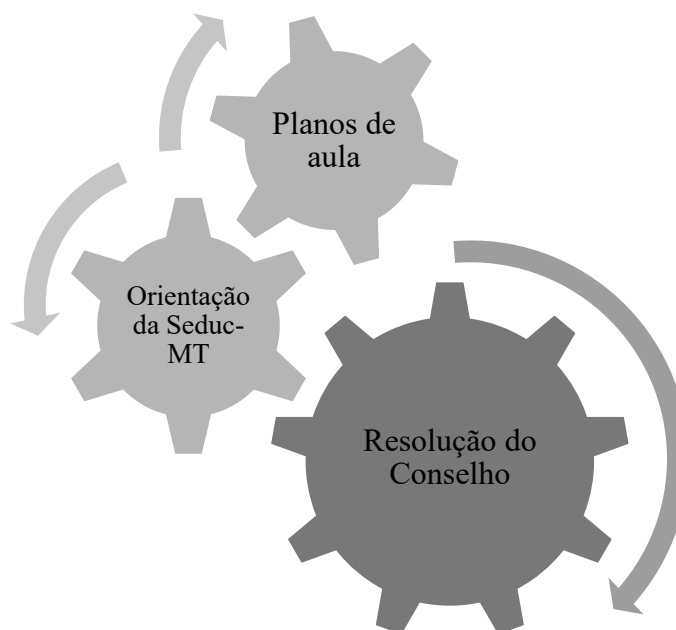
- Método Estático. (Lakatos; Marconi, 2011, p. 93).
- Método Tipológico. (Lakatos; Marconi, 2011, p. 93-94).
- Método Funcionalista. (Andrade, 1995, p. 94).
- Método Estruturalista. (Andrade, 1995, p. 24).

Como se pode observar, muitas são as possibilidades de abordagem de estudo de um *corpus* específico. Nossas atividades lógicas e racionais foram acionadas e, assim, nos permitiram compreender o caminho a ser trilhado em nosso percurso da pesquisa e que, apesar de serem poucas as fontes pesquisadas o nosso procedimento intelectual, bem como a nossa vivência do contexto da sala de aula foram decisivos para a observação crítica nos materiais utilizados como *corpus* da nossa investigação de pesquisa.

A análise do *corpus* desta pesquisa requer a abordagem de três dimensões investigativas essenciais, citadas à frente, para a avaliação do ensino de Língua Portuguesa (LP) aos imigrantes em Mato Grosso. Entendemos que tais dimensões funcionam como um sistema coeso de engrenagens, dada a profunda interconexão entre os documentos oficiais, mesmo que elaborados por diferentes instâncias institucionais. Essa interligação acontece pelo fato de o estudante ser compreendido como um ser pleno e não uma parte que compõe a sociedade e, portanto, as três dimensões a seguir, levam, ou deveriam levar em conta, que o maior interessado para que tudo funcione bem é o imigrante. Assim, existe o CEE, ao qual responde a Seduc/MT, e lá na ponta está o professor, que precisa compreender as diretrizes para o seu contexto real da sala de aula. Cabe ao docente considerar o contexto específico de cada estudante, valorizando, sobretudo, as trocas culturais, que devem ser reconhecidas, respeitadas e incentivadas por todos. Essas trocas revelam o valor de cada sujeito e o potencial de contribuição mútua entre diferentes culturas:

- Resolução do CEE;
- Orientações da Secretaria de Educação e Cultura - Seduc-MT do ano de 2023;
- Planos de aula dos professores.

Figura 1 - As três dimensões para o ensino em Mato Grosso



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O desenvolvimento deste trabalho teve início com conversas de orientação que nos permitiram definir os caminhos metodológicos a serem percorridos ao longo da investigação. Nessa etapa inicial, a orientadora e eu, enquanto pesquisador, decidimos conjuntamente as direções a seguir na busca por respostas às nossas primeiras indagações. Após a delimitação da temática, iniciamos a construção do corpus da pesquisa e a coleta de dados em documentos oficiais, fundamentais para a formulação de inferências acerca do ensino da disciplina de Língua Portuguesa para imigrantes em escolas públicas.

Após a seleção dos orientativos específicos elaborados pela Seduc-MT, passamos para a investigação de como eles, de fato, contemplam a necessidade de aprendizagem dos imigrantes, ou seja, buscamos os elementos que pudessem comprovar que o ensino da LP seja, efetivamente, acolhedora para os imigrantes.

Após a análise realizada, compreendemos a necessidade de investigar a etapa final do processo, ou seja, os planos de aula dos professores, a fim de verificar se os documentos oficiais estão sendo, de fato, utilizados na prática pedagógica. O que podemos notar é que os planos de aula trazem as diretrizes presentes na Resolução do CEE, bem como nas Orientações da Seduc-MT do ano de 2023. Em relação à Resolução do CEE, o entendemos enquanto documento orientativo em dimensão estadual, portanto, o órgão maior que rege as ações desenvolvidas nas unidades escolares de todo o estado e que tem por finalidade guiar os orientativos destinados a regular as ações educacionais de todas as instituições, públicas ou privadas em Mato Grosso.

Apesar de sua existência e a sua exigência de que normas para o ensino da disciplina de LP tenha regulamentações, ainda, assim, se percebem muitas lacunas que precisam ser corrigidas, pois ele é o documento maior a ser seguido.

As Orientações da Seduc-MT do ano de 2023 foram os documentos com os quais mais tivemos contato e, portanto, nossa atenção maior estava concentrada na expectativa de que eles deveriam apresentar o suporte necessário para orientar os procedimentos a serem seguidos pelas unidades escolares, ou seja, pelos professores de LP. No entanto, o que pudemos observar é que eles ainda requerem maior atenção em sua elaboração, pois são muitas as expectativas de aprendizagem pelos estrangeiros uma vez que esse domínio pode oportunizar seu sucesso nas relações de interação que serão travadas com as pessoas as quais passarão a conviver em território mato-grossense. A ausência de um ensino de qualidade pode colocar em risco e frustrar as expectativas de todo um grupo que não obtenha êxito nessa empreitada. Essas relações perpassam aspectos importantes da vida deles como a busca pelo emprego, para assegurar a sobrevivência financeira e outras relações como as de convivência necessárias para boas relações em todos os sentidos e que o domínio da LP pode facilitar essas relações de proximidade.

Durante nosso processo investigativo, percebemos as fragilidades que os documentos confeccionados pela Seduc-MT apresentam e que precisam ser melhorados para que as unidades escolares possam se sentir contempladas com os caminhos a serem percorridos e, assim, assegurar que os estrangeiros se sintam acolhidos, ao menos no aspecto linguístico em seu processo de aprendizagem, promovendo assim a justiça linguística em relação a eles.

Os planos de aula dos professores, consequentemente, refletem aquilo que os professores recebem, enquanto orientativos da Seduc-MT e, portanto, nesse sentido, eles refletem a fragilidade apresentada nesses orientativos, pois eles devem ser seguidos por todos os educadores. A política de ensino voltada para os imigrantes ainda está muito longe de alcançar êxito em sua proposta. A análise realizada nos documentos oficiais demonstra que ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas e, assim, corrigi-las significa oportunizar a justiça linguística para aqueles que mais necessitam do domínio da LP para se comunicar em uma cultura absolutamente nova em todos os sentidos para os imigrantes.

3.1 A relação da pesquisa metodológica com os corpos de imigrantes negros

Consoante o doutor em sociologia Delvison Faustino (2019), em seu artigo na revista eletrônica *Cult*, intitulado “O negro, o drama e os traumas da masculinidade no Brasil,” assevera:

O segundo problema, muito bem descrito por Frantz Fanon, está relacionado ao racismo antinegro. O autor – que também toma a palavra “homem” como sinônimo de gênero humano – denuncia o caráter necropolítico das sociedades modernas. Para ele, negros e negras não são vistos como humanos porque o desenvolvimento moderno da noção de humanidade teve na Europa colonialista o seu apogeu. Diante dessa realidade, os povos colonizados não poderiam compor a “orquestra da humanidade” como sujeitos, exceto como instrumentos (objetos), via trabalho forçado e apropriação não reconhecida de suas contribuições societárias. O racismo, representa, assim, antes de qualquer coisa, a negação substancial – e não apenas linguística – da humanidade das pessoas negras; por isso, “o negro, não é um homem”.

Apesar dessas afirmações fortes do autor Faustino em relação aos corpos negros, infelizmente o que se observa em relação às políticas de ensino no estado de Mato Grosso acabam por evidenciar que elas não são pensadas com o objetivo de uma continuidade que possa assegurar a continuidade da aprendizagem em níveis mais aprofundados. O que se percebe é uma tentativa de ensino com o objetivo de inserir os imigrantes em contextos de interação de comunicação muito superficiais.

A situação se torna ainda mais grave ao se observar o grande número, quase majoritário, de haitianos que chegam, sistematicamente, em busca de melhores condições de vida e que nem sempre são atendidos em seus anseios. Essa situação, ainda, representa a concepção equivocada que os brasileiros têm em relação a como eles enxergam os corpos negros: visão que ainda perdura do período em que os africanos foram escravizados ao chegarem no Brasil. Assim, fazer a negação linguística desses povos, também, significa negar a eles a oportunidade de ascensão em qualquer espaço da sociedade em que eles não sejam bem vistos e que, também, não lhes permite a oportunidade de transitar nesses espaços. Entendemos que os corpos dos haitianos são marcados por sua cor. Ainda que eles consigam êxito na aprendizagem da LP, ainda que eles consigam validar seus documentos, demonstrando que têm competência para trabalhar em posições sociais melhores. Para os brasileiros, eles serão sempre haitianos falando a LP e, portanto, sem nenhuma chance de se promover a justiça linguística.

3.2 Documentos oficiais como *corpus* de pesquisa

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a reconhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade.

Brasil (1998)

Abordar a questão dos documentos oficiais diz respeito às esferas de poder que regem e organizam o funcionamento de nossa sociedade, uma vez que eles são preparados em diferentes instâncias da federação para atenderem a nação, bem como as especificidades de cada Estado que a compõe. Esses documentos são muitos, porém, o que mais interessa a esta Tese são aqueles voltados para a educação, tais como as diretrizes apontadas pelos documentos oficiais do Ensino de LP no Brasil, em especial os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Língua Portuguesa, bem como os PCN - Temas Transversais - Pluralidade Cultural.

A epígrafe supracitada apresenta o grande desafio enfrentado pelas escolas em reconhecer a diversidade presente na sala de aula como identidade nacional. Essa identidade passa por muitas questões, entre elas encontra-se, também, a diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro.

Em relação às leis nacionais, que regem a nação, destacam-se como primeiros documentos as leis presentes na Constituição Federal (CF), que é o conjunto composto por leis fundamentais que organizam e regem o Brasil. Nos países democráticos a CF é a lei máxima que deve ser seguida por todos os cidadãos de uma nação e, assim, garantir seus direitos e deveres. A Constituição Federal brasileira, vigente no país é a sétima, desde a independência do Brasil em 1822, criada na Assembleia Constituinte de 5 de outubro de 1988.

Os dispositivos de leis nela contidos são a garantia de que os direitos e os deveres são assegurados não apenas aos brasileiros, mas também a todos os que residirem no Brasil por diferentes motivos, quando da imigração. Por ter sido promulgada muitos anos após o regime de ditadura, ela ficou conhecida como “Constituição Cidadã”, o que reforça a importância de sempre se olhar toda a sociedade com igualdade de direitos e deveres.

A Constituição Federal de 1988 preconiza, em seus artigos, sobre como deve ser o tratamento dispensado aos brasileiros e, também, sobre o acolhimento de imigrantes no país: “Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade,

à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (Brasil, 2020). Este artigo da CF deixa bastante claro como devem ser tratados todos os brasileiros e estrangeiros residentes no Brasil. Ao preconizar que “Todos são iguais perante a lei”, o art. 5º é bastante abrangente e assegura para todos os que se encontram em solo brasileiro, independentemente de sua origem se nascido ou não no Brasil são amparados por esta lei.

O artigo subsequente, da CF, traz: “Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 2020). O art. 6º reforça o que é preconizado no art. 5º, ao assegurar os direitos sociais relativos a educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, entre outros, também, abrange os desamparados, e esses são justamente os que mais precisam quando se encontram na condição de aprendizes-imigrantes, ou seja, os estudantes imigrantes, refugiados, solicitantes de refúgio, residentes fronteiriços e apátridas que se encontram em condições de vulnerabilidade, especialmente pelo desconhecimento da LP necessária para realizar os mais diversos tipos de interação social.

“Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2020). O art. 205 expressa, mais especificamente, a normatização referente à educação oriunda da CF, deixando evidente que todos têm direito à educação e que ela é dever do Estado e da família. Em parceria com a sociedade, a educação deverá ser desenvolvida visando ao aperfeiçoamento do sujeito para o exercício da cidadania e sua qualificação para o exercício do trabalho. Este é, sem dúvida o maior desejo de todos os imigrantes quando são obrigados a deixar seus países em busca de novas oportunidades de sobrevivência.

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade. (Brasil, 2020).

O art. 206 apresenta, nos princípios de I a VII, como devem ser observadas as condições para que a educação, em sala de aula, efetivamente, aconteça. Estes princípios norteiam como

devem ser os procedimentos a serem adotados em todas as escolas do país para que a educação possa alcançar seu objetivo principal: levar o conhecimento aos estudantes.

Ainda em âmbito nacional, pensando na questão dos documentos oficiais, encontra-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, que apresenta, em seus artigos, como deve ser a parametrização da educação nacional. Como se pode observar, ao analisar, os artigos da LDBEN, percebe-se que eles foram pensados com base nas diretrizes do art. 206 da CF, como se pode notar, adiante.

“Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996). O art. 2º da LDBEN, em seu conteúdo, demonstra consonância com o art. 205 da CF, acrescentando o aspecto da solidariedade, que não aparece no art. 205 e que, ao que parece, apresenta a complementação necessária relativa aos estudantes que não são brasileiros nascidos no território brasileiro, mas que adotaram o Brasil como pátria.

O art. 3º é apresentado com base em princípios que norteiam a educação de acordo com a LDBEN, e que, também, tem em seus princípios as leis presentes na CF com o objetivo de assegurar o ensino a todos.

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Brasil, 1996).

As diretrizes presentes na LDBEN são muitos similares aos princípios presentes no art. 206 da CF, sobre como o ensino deve ser ministrado. Eis alguns comparativos:

- “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; *Ibidem* a redação do princípio I do art. 206 da CF;

- “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”; redação quase idêntica à do princípio II do art. 206 da CF; com o acréscimo da cultura no princípio da LDBEN;
- “III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”; o que preconiza a LDBEN em seu princípio III, diz respeito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas na CF.
- “VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”; o princípio VI da LDBEN coaduna inteiramente com o princípio IV da CF.
- “VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”; o princípio VIII da LDBEN tem base no princípio VI da CF e é ampliado.
- “IX - garantia de padrão de qualidade”; este princípio da LDBEN está em completa harmonia com o que é preconizado no princípio VII da CF.

O que se pode perceber é a comunicação entre as leis, que têm em comum a busca pela garantia da educação em seus mais diferentes princípios. Em cada uma delas, tanto na CF quanto na LDBEN, é possível perceber a preocupação em parametrizar a educação para que todos aqueles que por ela sejam atendidos tenham assegurados os seus direitos, amparados pelas leis que a regem.

Estas leis têm em comum a preocupação em levar aos imigrantes a garantia de que eles encontraram o atendimento educacional necessário. Ao serem elaboradas, elas seguem preceitos hierárquicos na linha da federação nacional, estadual e municipal. A interpretação destas leis aparece nos documentos oficiais dos professores – os planos de aulas –, os quais precisam assegurar que as resoluções presentes nos documentos dos órgãos federais e estaduais sejam respeitadas.

3.3 Resoluções nacionais sobre o ensino de línguas voltado aos imigrantes

Muitas são as publicações sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil. Para o objetivo de ilustrar a temática específica sobre o ensino de língua voltada aos imigrantes, ancorou-se, aqui, nos conceitos de Spolsky (2004, 2009, 2012) e Sousa e Soares (2014), que abordam, em seus textos, como é o funcionamento das políticas linguísticas no Brasil. Para essas autoras, o estudo da língua não se restringe ao aspecto da linguagem – colocadas em prática na sala de aula entre professores e estudantes –, mas, sobretudo, nas políticas linguísticas

praticadas. Para elas, essas dimensões que compõem o aspecto linguístico são responsáveis pela boa ou má condução do ensino de uma língua nas escolas brasileiras. O olhar sobre essas dimensões precisa ser melhor observado quando a abordagem é o ensino de língua portuguesa voltada para as pessoas oriundas das mais diferentes localidades geográficas, de diferentes nacionalidades e com culturas completamente diferentes daquelas praticadas em solo nacional. A depender de como as políticas linguísticas são praticadas, elas podem ajudar ou prejudicar os imigrantes.

Para a compreensão das resoluções nacionais sobre o ensino de línguas destinadas aos imigrantes, cabe entender como foi o processo histórico das legislações sobre imigração que passaram a reger essa temática ao longo do tempo. Para tanto, a Figura 2, elaborada por Oliveira e Sampaio (2020), traz um histórico da legislação voltada para a imigração.

Figura 2 - Histórico legislativo

Tabela 1 – Principais legislações sobre migração e migrantes no Brasil

Lei	Ementa
Constituição Política do Império do Brasil ⁹ de 25 de março de 1824	Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I.
Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850	Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império.
Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850	Dispõe sobre as terras devolutas do Império.
Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890	Regularisa o serviço da introdução e localização de imigrantes na Republica dos Estados Unidos do Brazil.
Decreto nº 9.081, de 3 de Novembro de 1911	Dá novo regulamento ao Serviço de Povoamento.
Decreto nº 4.247, de 6 de janeiro de 1921	Regula a entrada de estrangeiros no território nacional.
Decreto-Lei nº 406, de 04 de maio de 1938	Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional.
Decreto-Lei nº 3.175, de 7 de Abril de 1941	Restringe a imigração e dá outras providências.
Decreto-Lei nº 7967, de 18 de setembro de 1945	Dispõe sobre a Imigração e a Colonização, e dá outras providências.
Lei nº 2526, de 5 de julho de 1955	Isenta de visto consular turistas cidadãos de países Americanos.

Lei nº 4.473, de 12 de novembro de 1964	Dispõe sobre atribuições das autoridades para fiscalizar a entrada de estrangeiros no território nacional, e dá outras providências.
Decreto-Lei nº 314, de 13 de março de 1967	Define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social e dá outras providências.
Decreto-Lei nº 417, de 10 de janeiro de 1969	Dispõe sobre a expulsão de estrangeiros.
Ato Institucional nº 13, de 5 de setembro de 1969	Institui a pena de banimento do Território Nacional para o brasileiro que se tornar inconveniente, nocivo ou perigoso à Segurança Nacional e dá outras providências.
Ato Institucional nº 14, de 5 de setembro de 1969	Dá nova redação ao parágrafo II do artigo 150 da Constituição do Brasil, acrescentando que não haverá pena de morte, de prisão perpétua, de banimento ou confisco, salvo nos casos de guerra externa, psicológica adversa, ou revolucionária ou subversiva nos termos que a lei determinar - esta disporá, também, sobre o perdimento de bens por danos causados ao erário ou no caso de enriquecimento ilícito no exercício de cargo, função ou emprego na administração pública direta ou indireta.

Decreto-Lei nº 941, de 13 de outubro de 1969	Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, e dá outras providências.
Lei 6.815, de 19 de agosto de 1980	Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração.
Lei nº 7.685, de 2 de dezembro de 1988	Dispõe sobre o registro provisório para o estrangeiro em situação ilegal em território nacional.
Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997	Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências.
Lei nº 9.675, de 29 de junho de 1998	Amplia, para o estrangeiro em situação ilegal no território nacional, o prazo para requerer registro provisório.
Lei nº 11.961, de 2 de julho de 2009	Dispõe sobre a residência provisória para o estrangeiro em situação irregular no território nacional e dá outras providências.
Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017	Institui a Lei de Migração.
VET 12/2017 (Institui a Lei de Migração)	Veto Parcial aposto ao Projeto de Lei do Senado nº 288 de 2013 (nº 2.516 de 2015, na Câmara dos Deputados e devolvido ao Senado como SCD 7 de 2016), que "Institui a Lei de Migração".
Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017	Regulamenta a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração.

Fonte: Oliveira e Sampaio (2020).

Os dados expressos na Figura 2, do quadro demonstrativo de Oliveira e Sampaio (2020), revelam que desde 1824 existe a preocupação legal relacionada à acolhida dos imigrantes, no Brasil. Percebe-se que, historicamente, esse assunto tem sido repleto de

mudanças, na esperança de uma regulamentação que, efetivamente, resolva a situação da chegada e da permanência do imigrante em solo brasileiro. Desde o Brasil Império que as Leis têm sido modificadas, a partir de decretos, no anseio de uma regulamentação definitiva, porém não é o que se tem assistido, ultimamente.

Essas mudanças nas leis, a partir de decretos regulamentadores, com o propósito de ajustar os problemas relacionados à entrada de imigrantes no país não tem sido eficaz, pois a cada nova mudança o que se percebe é a falta de acolhimento humanitário para com as pessoas que escolhem este país como sua segunda pátria. Em geral, o que eles encontram é o descaso e a discriminação, especialmente se são oriundos de países economicamente pobres e, pior, ainda se esses imigrantes são negros.

3.4 Resolução estadual sobre o ensino de línguas aos imigrantes

A Resolução Normativa nº 002/2019, publicada pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE-MT), representou um marco nas políticas públicas voltadas para a inclusão educacional de imigrantes, residentes fronteiriços, visitantes e apátridas no sistema estadual de ensino. Este documento normativo estabelece um conjunto de diretrizes e princípios que visam garantir o acesso universal, gratuito e sem discriminação à Educação Básica, abrangendo todas as etapas e modalidades previstas na legislação brasileira, tais como Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial e Educação Profissional Técnica. A resolução destaca, de forma clara, que a ausência de domínio da língua portuguesa não deve constituir barreira para a matrícula e permanência desses estudantes, enfatizando a necessidade de um atendimento pedagógico humanizado, inclusivo e livre de preconceitos, xenofobia e outras formas de intolerância.

No âmbito da formação docente, a Resolução nº 002/2019 atribui papel central à capacitação continuada dos profissionais envolvidos no atendimento aos estudantes imigrantes, especialmente professores de Língua Portuguesa, integradores e intérpretes. Essa ênfase na qualificação profissional reconhece a complexidade do processo de ensino-aprendizagem em contextos multilíngues e multiculturais, onde a mediação linguística e cultural é fundamental para a efetiva inclusão escolar. Além disso, o documento estabelece que as mantenedoras do sistema estadual e municipal devem selecionar e estruturar escolas com condições adequadas para receber esses estudantes, promovendo a articulação entre comunidade escolar e população migrante, bem como a adoção de metodologias pedagógicas que considerem as especificidades culturais e linguísticas dos alunos.

Outro aspecto relevante da Resolução nº 002/2019 é o reconhecimento explícito da diversidade cultural e linguística dos estudantes estrangeiros, com a garantia do respeito aos seus valores, expressões artísticas, históricas e culturais no ambiente escolar. Essa perspectiva dialoga diretamente com os princípios da educação intercultural crítica, que valorizam o reconhecimento da pluralidade e a construção de espaços educativos que promovam a equidade e o combate às desigualdades sociais e culturais. A referida Resolução, portanto, não apenas assegura o direito formal à educação, mas também orienta a construção de práticas educacionais que possam efetivamente acolher e valorizar as diferenças, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e socialmente engajados.

A análise crítica desse documento possibilita refletir sobre as implicações da política educacional para imigrantes no processo de construção de uma educação intercultural efetiva, que dialogue com as demandas sociais contemporâneas e contribua para a superação de barreiras linguísticas e culturais no ambiente escolar.

3.5 Orientações pedagógicas da Seduc/MT

A Secretaria de estado de Educação é a representante legal e a maior de todas as modalidades de ensino no estado de Mato Grosso. Assim, cabe a este órgão todas as decisões relativas aos encaminhamentos de diretrizes para todas as escolas, com o propósito de regular o que deve ser feito para o bom andamento das aulas.

As modalidades de ensino são várias e, por esse motivo, também são muitas as preocupações relativas à educação. Ela não pode tomar as deliberações que venham a colidir com as diretrizes encaminhadas em âmbito nacional, ou seja, as diretrizes do Ministério da Educação e Cultura (MEC), responsável pelos encaminhamentos das diretrizes educacionais dos estados e dos municípios no Brasil.

Na qualidade de órgão maior, em âmbito nacional, cabe, portanto, ao MEC o encaminhamento das diretrizes relacionadas às políticas educacionais para imigrantes que chegam ao Brasil. Esta, por sua vez, precisa observar os preceitos encaminhados pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Em consonância com as diretrizes da UNESCO, MEC e Seduc/MT, é possível perceber que todas elas têm a preocupação em observar os aspectos culturais e, portanto, relacionados com a aprendizagem da cultura, que remete à importância da troca de conhecimentos entre as culturas de diferentes países e, assim, devem observar o quanto as trocas

culturais propiciadas pelos fluxos migratórios das podem contribuir para o desenvolvimento das nações.

3.6 Planos de aula voltados para o ensino de línguas aos imigrantes no estado de Mato Grosso

Inicialmente, é analisado o Plano de Aula (PA), da Escola Estadual “A”, que consta de um planejamento bimestral para o ano letivo de 2021. Observa-se que o planejamento foi elaborado por onze professores de diferentes áreas do conhecimento, com o foco principal voltado para Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, porém, o componente curricular do planejamento é Língua Portuguesa. As turmas de estudantes são da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) para Imigrantes – turmas A, B, C, D e E – do Ensino Fundamental, no período noturno.

Na parte 2 do plano, intitulada Justificativa, consta uma citação de Delors: “Em sendo, a metodologia de atendimento e acolhimento destes, permanece, no entanto, sempre no sentido de acolher esses sujeitos e garantir a eles/elas o direito de aprender a aprender, Delors, 1998” (Cópia do planejamento, grifos nossos). Nota-se o uso simultâneo das palavras “acolhimento” e “acolher”, mas o excerto não estabelece relação direta com o restante do texto da justificativa, o qual, além disso, carece de maior elaboração. O trecho citado aparece deslocado, sem contextualização nem explicação sobre seu propósito no plano. Esperava-se que os autores do planejamento justificassem o uso do excerto de Delors, demonstrando como eles pretendem fazer o acolhimento. Essa demonstração poderia estar representada em forma de texto ou, ainda, em forma das atividades que seriam desenvolvidas com o objetivo de promover o *acolhimento* – no sentido de o conteúdo demonstrar esse acolhimento - proposto pela autora e ou as práticas em relação às atividades desenvolvidas de fato *acolher* os estudantes.

Na parte 3 – Objetivo geral –, a tessitura do texto se mostra muito preocupada com o aspecto legal do *direito do imigrante em ter assegurado a aprendizagem da LP*, porém, não se percebe, no corpo do texto, nada relacionado à questão do acolhimento necessário em sala de aula, desde a sua chegada - por exemplo atividades de boas-vindas para recepcioná-los -, e aos aspectos que na aprendizagem o imigrante possa se sentir parte integrante da sociedade brasileira em que passará a conviver, nesse sentido poderia ser pensado a utilização de textos que valorizem as culturas de diferentes países demonstrando o quanto elas têm a oferecer uma para outra. O texto do objetivo geral, do planejamento propõe: *Assegurar o direito de participação social e política de educandos jovens e adultos imigrantes, nos espaços e*

movimentos da sociedade, através do uso da Língua Portuguesa oral e escrita. Essa participação social não esclarece se haverá, por parte dos professores, alguma forma de acolhimento do imigrante no contexto linguístico proposto. Acredita-se, ainda, que a ausência de enunciados que possam assegurar o acolhimento do imigrante pode acabar gerando a falta de justiça linguística, pois, na aprendizagem de uma língua, independente de qual seja ela, busca-se a capacidade de se comunicar com os pares e, nessa comunicação, torna-se possível a interação com todos aqueles que fazem parte do contexto da sala de aula.

No espaço destinado aos **Objetivos específicos**, em que haveria a oportunidade de se demonstrar os objetivos atrelados ao acolhimento necessário, novamente não se encontra, nos enunciados do texto, nenhuma referência sobre o uso de estratégias que demonstrem preocupação com o acolhimento dos imigrantes. Os excertos a seguir são enunciados dos objetivos específicos que demonstram como os professores pretendiam trabalhar o ensino destinando aos imigrantes:

- *Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.*
- *Trabalhar o desenvolvimento da escrita por meio de produções textuais;*
- *Reconhecimento dos gêneros de linguagem;*
- *Fazer um levantamento dos conhecimentos que o aluno já possui;*
- *Interpretação de textos verbais e não verbais;*
- *Compreender e valorizar as manifestações populares como componentes do vasto campo da cultura;*
- *Situar a figura do imigrante no contexto de construção social;*
- *Perceber que a escola deve ser um espaço de diversidade onde se aprende a conviver com as diferenças;*
- *Localizar no tempo e espaço social, tendo a sua cultura e a cultura local como referência;*
- *Reconhecer as possibilidades de formação de palavras na Língua Portuguesa.*

O que se observa, nos excertos apresentados, é a preocupação do ensino de língua sem, no entanto, buscar compreender que o imigrante não é parte do sistema de ensino brasileiro e

que já detém o conhecimento prévio da língua, mas um aprendiz que partirá do início da aprendizagem de um novo idioma.

Os excertos deixam explícita a questão da produção de enunciados com base na construção da LP que será apresentada ao imigrante, porém, a sexta afirmação – *Compreender e valorizar as manifestações populares como componentes do vasto campo da cultura* – não especifica como esse procedimento acontecerá em sala de aula e, para além, quais manifestações populares da cultura serão trabalhadas. A cultura brasileira, a cultura do imigrante, ou seja, a interação deveria acontecer para que ambas fossem beneficiadas. Este poderia ser o momento em que a utilização da língua de acolhimento poderia ser colocada em prática na sala de aula, pois o imigrante, naturalmente, já se sente desconectado de sua cultura por tê-la deixado em seu país, e a possibilidade de voltar a entrar em contato com ela é, sem dúvida, o momento da valorização da troca de experiência. É, também, o momento de perceber quais as diferenças existentes em ambas as línguas e poder se beneficiar dessa observação para o seu processo de aprendizagem. A sala de aula deve ser o momento da interação e do acolhimento de todos os que dela fazem parte.

Logo depois dos objetivos específicos consta um quadro demonstrativo com os seguintes itens: turmas; habilidades e objetivos de conhecimento. O quadro tem por objetivo demonstrar quais são os conteúdos programados a serem trabalhados com as turmas A, B, C, D e E de imigrantes. Nota-se a preocupação em detalhar, de acordo com as habilidades selecionadas (EF...LP...), correspondentes às siglas de cada habilidade a ser trabalhada no ensino de LP, o que os aprendizes precisam estar aptos na aprendizagem de acordo com os estágios de ensino. Novamente, não se percebe a preocupação com o acolhimento necessário no ensino. As descrições dos conteúdos, já de rajada, trazem as habilidades que são esperadas dos estudantes, porém não deixam claro como o professor, em sala de aula, fará para atingir tais objetivos. Isso pode ser o reflexo do contato com as diretrizes que o professor recebe e os coloca no planejamento sem a devida reflexão de como eles impactaram na aprendizagem dos estudantes. O excerto selecionado a seguir é o que mais se aproxima da preocupação com a cultura do imigrante, no entanto ele não especifica como acontecerá essa valorização mencionada no texto:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

O excerto não especifica quais textos serão trabalhados. Pelo que se pode notar, parece que eles serão textos em LP. Mas, e os textos que remetem a cultura do imigrante? Se é preciso haver a valorização social, cultural e humana de diferentes visões de mundo, por que não se faz menção dos textos oriundos da cultura do imigrante no planejamento apresentado?

O item 5 – **Estratégias de ensino** –, novamente perdeu-se a oportunidade de demonstrar como as atividades de acolhimento poderiam ser feitas e desenvolvidas entre os estudantes. Como o planejamento se refere ao ano de 2021, estudantes e professores, no Brasil e no mundo, ainda se encontravam na pandemia do Covid-19 e, portanto, a preocupação é mais sanitária que pedagógica, como se pode notar no excerto de abertura:

Quando pensamos no desenvolvimento de cada estudante como um processo contínuo e não fragmentado em apenas uma ou outra etapa escolar, fica ainda mais clara a necessidade de desenhar novos caminhos para garantir que a aprendizagem aconteça visando essa nova realidade de ensino em tempo de pandemia.

Na sequência das estratégias de ensino, o que se percebe é a preocupação com as normas de convívio para assegurar a não contaminação dos estudantes e a comunidade escolar no espaço destinando à aprendizagem. Elas são necessárias, sim, porém não podem se sobrepor ao sentido maior da escola: o ensino. Este deve acontecer com a participação de todos que dela fazem parte e, em especial, com estratégias de ensino que possam assegurar aos aprendizes o acesso à educação. Como bem aparece, várias vezes, a questão das habilidades e dos objetivos de conhecimento para cada turma, no quadro demonstrativo, eles não poderiam ter sido abandonados no item 5 – Estratégias de ensino – e deveriam sim, estar atrelados aos objetivos de conhecimento mencionados anteriormente.

O último item que antecede a bibliografia – **Avaliação** –, traz alguns pontos interessantes que cabem bastante reflexão:

Ao reconhecer o seu percurso histórico e o contexto concreto em que vive, o educando imigrante poderá participar criticamente na concepção e execução de iniciativas sociais e econômicas da sociedade. Nesse sentido, a avaliação pautar-se-á: Na perspectiva Diagnóstica, identificando os conhecimentos, valores, atitudes e consciência de mundo de que o educando traz consigo, corroborando para a concretização da aprendizagem da Língua Portuguesa, que se observa na perspectiva da Avaliação Contínua, que ao desencadear os processos de aprendizagens, significam o estar no mundo, do sujeito imigrante, através da comunicação, que serão acompanhados ao longo do ano. Com isso, a Avaliação final, será aquela realizada no fechamento de cada semestre, ou quando observado que o educando, desenvolveu bem o processo de aprendizagem da língua portuguesa escrita e oral.

Nos procedimentos para a avaliação, conforme excerto acima, fala-se muito do processo avaliativo contínuo das competências desenvolvidas ao longo do ano pelo imigrante, no entanto, não fica claro em que momento os conhecimentos de mundo dele serão levados em conta. Se o imigrante poderá participar *criticamente na concepção e execução de iniciativas sociais e econômicas da sociedade*, como esse procedimento será feito se não foi mencionado anteriormente? Em que momento os *conhecimentos, valores, atitudes e consciência de mundo de que o educando traz consigo* foram devidamente trabalhados em sala de aula? Como a competência de *comunicação* do estudante será avaliada se não há, no corpo do planejamento, estratégias de ensino que possibilitem ao imigrante a interação com os estudantes e professores?

3.7 Como os documentos oficiais auxiliam no trabalho voltado para o PLAc

Como apresentado no capítulo introdutório desta tese, nos estudos de Barbosa (2019), Barbosa e Lerquin (2018), Barbosa e São Bernardo (2017) é mencionada a importância de se trabalhar com o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), pois é uma possibilidade de se propiciar a diminuição da discriminação existente quando o assunto é o ensino de LP para estrangeiros. Suas falas ainda abordam a necessidade de o Brasil repensar suas políticas públicas de imigração, para que esses povos sejam recebidos, efetivamente, com acolhimento.

No item 3.3: Resoluções nacionais sobre o ensino de línguas voltado aos imigrantes, anteriormente apresentado, mais especificamente no quadro 2 – Histórico Legislativo de Oliveira e Sampaio, 2020, é possível perceber o quanto essas resoluções têm sofrido mudanças o que não é visto como um ponto positivo, pois passa a impressão de descaso para com o tema em questão e que não se resolve para que o ensino mediado pelo PLAc efetivamente possa acontecer.

Os documentos oficiais funcionam como faróis a guiar o trabalho de sala de aula e, portanto, aquilo que é planejado deve ser colocado em prática quando se encontra na ponta de seu destinatário: a sala de aula. Como se pode notar, anteriormente, nos dados expressos na Figura 2 – Histórico legislativo. As trocas culturais são bem-vistas quando economicamente são viáveis, mas quando envolvem questões de tentativas de equidade elas não são bem-vistas por aqueles que se preocupam em manter a hegemonia da língua e, também, econômica nas mãos de poucas pessoas.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS BASEADOS NA ANÁLISE DOS DADOS PRESENTES NO *CORPUS* DA PESQUISA

CAPÍTULO IV – ANÁLISE QUALITATIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Na presente pesquisa, buscamos analisar a elaboração dos documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas nas escolas. Nosso foco principal é analisar a elaboração dos documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas nas escolas da rede estadual, com foco no ensino de Língua Portuguesa para imigrantes e verificar se esses documentos contemplam os três pilares essenciais para a efetivação da justiça linguística: o uso do Português como Língua de Acolhimento (PLAc); a abordagem das relações étnico-raciais; a garantia de um atendimento educacional que respeite a diversidade cultural dos imigrantes. Bem como investigar como tais documentos refletem essas dimensões e contribuem para a promoção de um ensino de Língua Portuguesa inclusivo e sensível às especificidades desse público.

O contato com os documentos oficiais e a devida observação de como são as diretrizes voltadas para o ensino de LP para imigrantes demonstrou que eles ainda são insuficientes para atender as demandas desse público. Existe sim a preocupação nesse sentido de assegurar o ensino, porém, há que se lançar luz sobre essa temática para que soluções possam ser encontradas em relação ao ensino que contemple, efetivamente, o acolhimento necessário.

Buscamos, em nossa análise qualitativa por esses indicadores nos documentos, pois os entendemos de grande importância na ajuda da integração dos imigrantes no Brasil, em particular no estado de Mato Grosso, assegurando não apenas a competência linguística, mas para além a possibilidade de se comunicar com as pessoas as quais passarão a se relacionar.

O que se observa é a importância de se levar em conta os documentos existentes, no âmbito nacional, e as peculiaridades, como acontece em outras modalidades de ensino no estado de Mato Grosso e, assim, encontrar mecanismos de receber os imigrantes, assegurando a eles não apenas o ensino da LP, mas para além o acolhimento e a demonstração de que discriminação racial não deve fazer parte do contexto de sala de aula.

O Português como Língua de Acolhimento (PLAc) tem como objetivo auxiliar jovens e adultos em situação de migração forçada, independentemente do nível de escolaridade que possuam em sua língua materna. Ao aprenderem a interagir, mesmo que minimamente, esses

sujeitos começam a vivenciar a justiça linguística, o que contribui para a minimização dos conflitos nas relações étnico-raciais e para a construção de processos de trocas interculturais mais respeitosos e inclusivos. Essa justiça, somente, pode encontrar terreno fértil caso o país de acolhimento realmente faça a abertura para os imigrantes e, assim, assegurar as garantias mínimas de integração deles no contexto social brasileiro e a ferramenta mais importante, nesse contexto, é a aprendizagem da língua, para tanto os documentos oficiais devem se comprometer em trazer as melhores indicações de como os professores devem proceder para que propiciem ensino de melhor qualidade.

Na perspectiva de documentos orientativos indica que eles são a fonte de pesquisa para o professor que se encontra em sala de aula. Eles são capazes de demonstrar como será o procedimento da condução da aula para que ela possa atingir seus objetivos e, portanto, precisam trazer o máximo de informações e especificações de como funciona a proposta de ensino para o público específico dos imigrantes.

Ainda que não exista a concordância com as orientações que os documentos oficiais apontam, estes são pensados enquanto diretrizes para auxiliar o trabalho pedagógico nas escolas, bem como o trabalho dos professores na elaboração dos planos de aulas a serem levados aos estudantes imigrantes. É preciso ressaltar que o imigrante não aprende da mesma maneira que os estudantes brasileiros em se tratando da aprendizagem da LP, pois os falantes nativos de uma língua materna internalizada desde o ventre de suas mães, o que não acontece com um imigrante que além de todas as preocupações relacionadas com a mudança geográfica e cultural, ainda precisam lidar com a aprendizagem de um novo idioma e, ainda, precisamos lembrar que ele já traz a dele internalizada, portanto as diretrizes dos documentos oficiais destinados a esse público precisam levar em conta esse diferencial e trazer em seu corpo as informações que possam guiar os professores na melhor condução de como levar os aprendizes a compreender o novo idioma e ao mesmo tempo demonstrar aos estudantes brasileiros que estudam na mesma turma quão grande é a oportunidade de acontecerem as trocas culturais.

Dividimos a nossa análise dos documentos em três partes distintas a saber:

A nossa primeira análise tem como base o “Plano Anual da Escola Estadual “A”, que se encontra em nosso Anexo III. A segunda análise se ancora, também em um “Planejamento”, porém ele é bimestral e de uma unidade escolar diferente: a “Escola Estadual “B” que, também, atende aos imigrantes. Esse documento se encontra nesta tese no anexo IV.

A terceira análise, com base em um documento no anexo I, foi feita a partir da “Resolução Normativa 002/2019,” publicado no Diário Oficial do dia 27 de dezembro de 2019,

páginas 31 e 32, que fixa normas para a oferta da Educação Básica para imigrantes estrangeiros, ingressantes no Sistema Estadual de Ensino.

E, finalmente, a quarta fonte para as nossas análises foram feitas nas “Orientações para Semana Pedagógica 2023, que pela data, podemos observar trata-se de um documento bem atual e, portanto, o entendemos como um dos documentos mais completos em relação as orientações voltadas para o ensino aos imigrantes, que se encontra no anexo II.

Depois de uma breve apresentação dos nossos objetos de estudo, passemos agora a uma análise mais detalhada de cada um deles. É importante retomar que o foco principal dessa pesquisa é analisar em que medida os documentos oficiais contemplam os pilares fundamentais da justiça linguística, entendida como uma abordagem integral que articula o ensino do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), a valorização das relações étnico-raciais, a interculturalidade crítica e a equidade educacional. A presente análise procura problematizar esses documentos no sentido do reconhecimento e promoção da diversidade cultural e linguística dos imigrantes, na busca de condições justas e diferenciadas de um sistema educacional que ofereça acesso, permanência e qualidade para os estudantes imigrantes. Dessa forma, pretende-se oferecer subsídios para que os professores desenvolvam práticas pedagógicas inclusivas, capazes de desafiar as desigualdades históricas e as hegemonias culturais presentes no ambiente escolar, contribuindo para a efetiva inclusão social, o reconhecimento cultural e o empoderamento político dos imigrantes.

4.1 Análise no plano anual da Escola Estadual “A”

A Escola “A”, bem como várias outras escolas da rede estadual, passou por um redimensionamento para atender ao público de jovens e adultos e, nessa nova configuração, notou-se a grande procura do público de imigrantes, no período noturno de funcionamento da escola.

Este documento é composto por vinte e nove páginas, das quais já apresentamos algumas análises no capítulo da metodologia e que agora daremos ênfase mais aprofundada na presença ou não da justiça linguística e do PLAc. Porém, não faremos a análise dele como um todo. Nosso objetivo é voltar apenas para os excertos que são relacionados ao nosso escopo da pesquisa: ensino de Língua Portuguesa para imigrantes.

Inicialmente, tomamos o que nos apresenta o título “Plano Anual 2021”, o que já pressupõe a ideia de um planejamento que foi pensado para um ano letivo inteiro para uma determinada turma em uma unidade escolar. É preciso observar que os planejamentos, em geral,

são mensais, bimestrais ou trimestrais. A ideia de se pensar um planejamento para um ano todo, deve pressupor a possibilidade de adequações, pois as aulas, quando são ministradas, tendem a acompanhar as mudanças que acontecem no contexto escolar. A nossa pesquisa se ateve a observar a área da linguagem e como ela trabalha as questões que buscamos investigar em nossa pesquisa. Por razões óbvias, buscamos compreender como a língua pode colaborar para a aprendizagem do componente curricular da LP e, portanto, levamos em conta todas as disciplinas que dialogam com ela.

O Plano Anual ao trazer a informação: “Este Plano Anual foi escrito a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” já demonstra que ele está ancorado em um outro documento maior que aponta as orientações que todo o país deve seguir. Assim esse documento assevera que esse: “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. Temos que a BNCC ao ser elaborado tem como objetivo que os estudantes “tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).”

Não encontramos nas análises do Plano Anual 2021 como seria feito o acompanhamento das atividades em sala de aula por parte da coordenação da escola o que pressupõe que os professores tiveram a liberdade de conduzir seus planos de aula sem a devida observação de alguém que pudesse contribuir e orientar os trabalhos pedagógicos.

Na sessão das “Competências gerais da educação básica” encontramos a seguinte definição no item dois: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais e, também, participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.” Observamos, no item mencionado anteriormente, que o Plano Anual não contempla adequadamente a riqueza cultural que o imigrante traz consigo, tampouco valoriza o uso do Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Embora reconheça a importância da aprendizagem da Língua Portuguesa, o documento deixa de enfatizar a relevância das trocas linguísticas e culturais que ocorrem nesse processo. Além disso, a abordagem das relações étnico-raciais é limitada, não evidenciando suficientemente como os aspectos étnicos podem ser valorizados e como as diferenças culturais podem contribuir significativamente para a aprendizagem, assim como para a dinâmica das aulas.

Ainda em relação a essa mesma seção, no item seis encontramos: “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais”, porém não há uma definição de como essa ação será desenvolvida em sala de aula. Nesse mesmo item existe a seguinte continuidade:

“apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.” Excelentes observações, porém o documento continua não apontado quais serão as ações para que essas propostas sejam viabilizadas para o imigrante.

No item oito temos: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.” Apesar de não ter utilizado a nomenclatura do PLAc, o item acima é o que mais se aproxima dessa proposta, pois leva em consideração, em sua formulação, a ideia de acolhimento ao usar o vocábulo “cuidar”, porém, em uma análise mais apurada é possível perceber que esse “conhecer-se”, “apreciar-se” e “cuidar” não tem o mesmo valor semântico da palavra “acolhimento” da sigla PLAc. O primeiro tipo de cuidado está mais relacionado ao cuidado físico e mental voltado para a saúde do imigrante, abrangendo aspectos que garantem seu bem-estar geral. Já o segundo tipo de cuidado possui um caráter mais amplo, especialmente focado em encontrar mecanismos que promovam a permanência dos estudantes em sala de aula, favorecendo sua aprendizagem. Trata-se, portanto, da forma como o estudante é recebido no ambiente escolar, com consideração e acolhimento, garantindo condições para que se sinta incluído e motivado a participar do processo educativo.

Já no item dez temos enquanto excerto: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” Iniciaremos nossa análise, desse enunciado, a partir da oração “Agir pessoal” que apresenta a ideia de ação individual, ou seja, com autonomia do estudante, mas sabemos que o imigrante precisa de todo o apoio possível para que ele se sinta parte do processo de aprendizagem, porém ao observar a sequência desse enunciado temos o vocábulo “coletivamente” que dá a ideia de um trabalho com a participação de todos, ou seja, em coletividade, no entanto não fica claro como acontecerá para que o trabalho desenvolvido em sala seja, realmente, em coletividade e que, portanto, também, não assegura o acolhimento necessário ao aprendiz. Seria interessante acrescentar “trabalho entre estudantes e estudantes e professor e estudantes.”

Em seguida temos o vocábulo “autonomia” que apesar de parecer algo bom, acreditamos que ele está mais relacionado ao aprendizado da LP para estudantes brasileiros, pois essa autonomia linguística é conquistada naturalmente durante o processo de aprendizagem, o que não acontece no caso dos imigrantes, pois eles dependem da abordagem de ensino que o professor utilizará com eles, demonstrando as conquistas, passo a passo, por mínimas que

sejam. Nesse sentido a busca pela autonomia linguística se torna um problema para o imigrante, pois a ideia equivocada de que ele a adquire naturalmente, como o faz o falante nativo passa a impressão de que a proficiência esteja sendo conquistada, quando na verdade não é o que acontece. Em geral, os estudantes têm contato com a LP em sala de aula e em seus ambientes de trabalho, porém quando estão entre os seus é a língua materna a ser utilizada.

Em relação a aprendizagem de um idioma os termos: “responsabilidade, flexibilidade, resiliência” já são partes constitutivas desse processo. Os estudantes, bem como os professores precisam, naturalmente, serem responsáveis pelo papel que cada um ocupa no ensino-aprendizagem. Delimitar o que compete a cada um dessa responsabilidade é condição para que todos sejam beneficiados com as ações que acontecem em sala de aula.

A “flexibilidade” é vital no contexto da aprendizagem da LP por imigrantes, pois a realidade deles é completamente diferente daqueles que são estudantes regulares de ensino para jovens e adultos. Eles trazem a responsabilidade de manter o emprego no qual se encontram, sem poder faltar ou sair mais cedo para se dirigir à escola. Ao mesmo tempo, não podem faltar, pois sabem da importância dessa aprendizagem para a vida deles, já que lhes permite se comunicar nessa nova realidade. O domínio do novo idioma representa, assim, a oportunidade de conseguir sobreviver no local onde eles se encontram.

Em relação a “resiliência”, como dito acima, ela também tem importância, porém, ainda maior, pois o imigrante precisa, antes de tudo, resistir aos muitos obstáculos que serão colocados à sua frente para que não venham a desistir da sua aprendizagem. Essa resiliência implica em o professor encontrar mecanismos, em formações e discussões com seus pares e com os estudantes de como fazer para que eles permaneçam motivados a querer continuar frequentando o curso e vencendo o desafio da aprendizagem de uma nova língua para eles.

A parte final desse excerto traz a abordagem: “tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” E, nesse sentido, o entendemos mais abrangente. A tomada de decisões com princípios éticos demonstra a importância de se observar quem são os sujeitos que participam do processo de aprendizagem e, assim, levar em conta os princípios da justiça linguística, do uso da PLAc e, também, da relação étnico racial, pois se esses preceitos não são levados em conta não há que se pensar em um trabalho pautado pela ética.

Entendemos que o vocábulo “inclusivo” é um dos itens apresentados que mais se aproximam da PLAc, pois a ideia de inclusão implica colocar os estudantes de fato inclusos no processo de aquisição de uma língua, o que acarreta promover, simultaneamente, a justiça linguística tão desejada.

As ações “sustentáveis e solidárias” estão relacionadas com o papel da formação do cidadão que abrange o bem estar dele no espaço em que se encontra, logo pensar em algo sustentável, no contexto da educação, implica em levar em conta não apenas o estudante imigrante, mas todas as potencialidades que ele pode propiciar enquanto estar no mundo e ser um sujeito de ações, assim, quanto mais ele sentir a ação solidária que o cerca maior será a sua vontade de a praticar, também, com o seu próximo.

Depois das competências gerais da educação básica o Plano Anual 2021 da EE “A” traz uma série de demonstrativos das exigências da BNCC e suas justificativas de utilização no plano.

Observa-se, no item referente à matriz de referência dos descritores de Língua Portuguesa, o descritor EF12LP02, que estabelece a seguinte habilidade: “Selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.” Esse descritor evidencia a importância de práticas mediadas que considerem os interesses dos estudantes para a efetivação da leitura. Esse item chama atenção para uma proposta de aula voltada para um estudante que seja falante nativo de LP, pois as orientações da BNCC não fazem a distinção sobre ensino de LP para nativos e imigrantes, assim, há que se observar que, nesse caso, o ideal é partir de enunciados mais curtos, partindo para orações mais longas e depois o trabalho com textos curtos como crônicas, para depois começar o trabalho com contos.

Outra orientação apresentada no Plano Anual é “(EF12LP17) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor enunciado de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experiências, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.” Esse item apresenta o mesmo problema do anterior, pois as orientações contidas neles esbarram na ideia de que elas foram pensadas para o estudante de língua nativa da LP e não para um imigrante.

4.2 Análise no planejamento bimestral da EE “B” 2021

Este planejamento bimestral já apresenta em seu texto o enunciado “Educação para Imigrantes,” o que já pressupõe que ele foi elaborado com o propósito de atender a especificidade do ensino de LP para os imigrantes.

Já de início, na justificativa desse planejamento, encontramos a seguinte afirmativa: “Olhar para o outro e pensar sua inclusão é também o modo de nos incluirmos, de pensar a superação de nossas próprias dificuldades e fragilidades.” Esse excerto faz parte de um relatório

da I COMIGRAR, 2014, p. 10 e nele podemos observar muitos pontos importantes a serem analisados. Iniciaremos com o uso da expressão “Olhar para o outro e pensar sua inclusão é também o modo de nos incluirmos.” Sobre essa questão o filósofo búlgaro-francês Tzvetan Todorov relata em sua epopeia da “descoberta da América” que ao chegar em terras americanas o navegante Cristovão Colombo não conseguiu ver o “outro” e, assim, o ignorou. Ele o enxergou apenas como a um índio. Ao fazer seu relato para a sua majestade ele afirma que enquanto fazia seu discurso na praia para aqueles mais próximos, os “índios” que estavam mais distantes não paravam de cantar e que eles se sentiam felizes com suas palavras.

Ao ignorar o “outro”, ao ignorar sua língua e seu modo de vida cultural, Colombo não se deu conta de que enquanto ele discursava, os “índios” em sua língua entoavam cânticos litúrgicos relacionados a preparação para o canibalismo. Assim, não podemos fazer como o fez Colombo, tomar o outro como a um objeto. O “Eu” presente em cada um dos sujeitos, presentes na praia, foi simplesmente ignorado e, assim, o apagamento da cultura dele também foi feita. Quando recebemos um imigrante sem assegurar a ele as condições para sua sobrevivência e domínio da LP, repetimos a ação de Colombo, relatado por Todorov.

Ao nos colocar na posição de aprendiz com os outros aprendemos na interação com o outro a encontrar a superação de nossas próprias dificuldades e fragilidades, pois o imigrante enfrenta os mesmos problemas e vulnerabilidade.

Ainda, enquanto justificativa outro problema grave é apresentado quanto a participação dos imigrantes nas aulas de LP: “a rotatividade desses sujeitos é intensa, a cada período escolar um novo grupo se apresenta.” Embora esse seja um problema a ser enfrentado, o entendemos na mesma proporção em relação aos estudantes brasileiros, pois eles também, nesse sistema de ensino, não têm uma frequência constante. É preciso que políticas públicas sejam pensadas para atender às necessidades desse público de aprendizes. Em geral, eles têm aulas no período noturno o que implica em ir para a escola depois de uma jornada de trabalho que, na maioria das vezes, é uma jornada com serviços pesados o que os acaba esgotando física e mentalmente.

Apesar dessa rotatividade não se pode perder de vista que os estudantes necessitam dessa aprendizagem e negar o atendimento educacional a eles implica em desampará-los, deixando-os a própria sorte. Quanto maior é o engajamento daqueles que estão na ponta do trabalho de ensino-aprendizagem desse público maior será a empatia e o desejo de querer voltar e aprender cada vez mais.

Para que a educação, de fato aconteça, entendemos com Jacques Delors e seu grupo de pesquisa que os pilares da educação precisam ser levados em conta. Consoante ele e seu grupo a aprendizagem deve se basear em quatro pilares do conhecimento:

- **Aprender a conhecer** - que se relaciona com a aquisição dos instrumentos da compreensão. Nesse sentido “O processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado e pode enriquecer-se com qualquer experiência (Delors, 1998, p. 89-92).”

Partindo dessa premissa temos que o imigrante está em constante processo de formação na sua construção da aquisição de uma língua. Assim o contato com uma língua diferente da materna pode enriquecer a bagagem cultural de todos.

- **Aprender a fazer** - para poder agir com o meio que os envolve. “objetivando adquirir não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe, com reflexos também no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes (Delors, 1998, p. 101-102).”

Para os imigrantes o “Aprender a fazer” é um dos pilares mais importantes, pois o contato com os outros, especialmente no ambiente do trabalho, demonstra o quanto a fragilidade da aprendizagem do idioma faz falta no momento da comunicação. Ao entrar em contato com as competências do “Aprender a fazer” o estudante começa a interagir com mais segurança nos ambientes em que ele circula.

- **Aprender a viver juntos** - consiste em um trabalho cooperativo e participativo com os outros em todas as atividades humanas. Quando desenvolvido, esse trabalho, na verdade está “desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências, realizando projetos comuns e preparando-se para gerir conflitos, observando-se o respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz (Delors, 1998, p. 90 e 102).

Ao se pensar sobre a educação, consoante a comunidade internacional, responsável por resguardar os direitos da educação em direitos humanos, a entendemos “como o conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes, com a finalidade de:

- fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais;

- desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano;
- promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos;
- facilitar a participação efetiva de todas as pessoas em uma sociedade livre e democrática na qual impere o Estado de Direito;
- fomentar e manter a paz;
- promover um desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social. (Unesco, 2012, p. 14).”

Nos juntamos à Unesco ao asseverar que “criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos” é o caminho para que os imigrantes ao mudar de seus países possam ter assegurados o mínimo de estrutura para poder se reorganizar. Partimos ainda da premissa de Moacir Gadotti ao observar a necessidade de se “educar para comunicar-se.” Esse aprender a comunicar-se precisa se distanciar da ideia de Cristóvão Colombo e Pedro Álvares Cabral que entendiam a comunicação como um mecanismo de exploração. Assim o comunicar-se de Gadotti implica em:

Não comunicar para explorar, para tirar proveito do outro, mas para compreendê-lo melhor. Inteligente não é aquele que sabe resolver problemas (inteligência instrumental), mas aquele que tem um projeto de vida solidário. Porque a solidariedade não é hoje apenas um valor. É condição de sobrevivência de todos” (Gadotti, 2008, p. 74-75).

Voltemos aos pilares da educação, pois citamos três e ficou faltando a apresentação do quarto que sustenta a educação, consoante Jacques Delors em parceria com seu grupo de pesquisa e que para eles constitui a junção dos três anteriores em um processo de complementação.

- **Aprender a ser** - Este pilar é a integração dos três precedentes dele. Nele, entendemos com Delors “para melhor desenvolver a personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal (Delors, 1998, p. 90 e 102).”

Essas assertivas, trazidas nos quatro pilares acima, demonstram a preocupação com a educação no mundo. As considerações de Delors e seu grupo, ao serem apresentadas pela

UNESCO, demonstram o quão distantes estamos para que possamos alcançar a justiça linguística. Em relação a educação voltada para os imigrantes ela se torna ainda mais complicada. Assim entendemos com esse autor e seu grupo de estudos a importância de a observar no aspecto macro, mas, sobretudo, no aspecto micro em cada uma das unidades escolares que se propõem a ensinar a LP para imigrantes. Ao se propor ao ensino ela deve:

Fixar como objetivos o direito à educação e a igualdade de acesso para todos exige a implicação de diferentes categorias de atores a vários níveis. Os poderes públicos não devem, apenas, diligenciar para que a educação básica seja uma realidade, devem também esforçar-se por eliminar os obstáculos à frequência escolar, em particular para as jovens, pondo em prática algumas das seguintes medidas:

– [...];

– criar escolas ou instalações especiais reservadas às jovens, nas culturas em que os pais não as enviam à escola, para que não fiquem em contato com os rapazes;

– [...];

– organizar programas de alimentação escolar;

– adaptar os horários escolares às tarefas que as crianças têm de executar em casa;

– manter programas não-formais com a participação [...] de organizações locais,

– melhorar as infraestruturas básicas e, em particular, o acesso à água potável, para evitar às jovens certas tarefas domésticas e dar-lhes tempo livre para a educação. (Delors, 1998, p. 127)

Essas ações, apresentadas por Delors, embora sejam pensadas para as escolas em um contexto macro, muitas delas se aplicam a realidade das unidades escolares que têm como objetivo o ensino voltado para imigrantes. Apenas o ensino da língua não é atrativo o suficiente para que estudantes imigrantes busquem as escolas. Há que se pensar em parcerias com o poder público e as empresas locais para o fomento de oferta de empregos para essas pessoas, pois ao deixar o seu país de origem o que se busca, em primeiro lugar, é a condição financeira de permanecer em outro país e as parcerias podem funcionar como um bom caminho para a construção de um atrativo para a frequência na escola e nas aulas de LP.

Para Delors (1998) é preciso prestar particular atenção à qualidade do ensino, pois ao buscar a escola, além de se constituir numa preparação para a vida, ela ocorre no melhor

momento para aprender a aprender. Ainda para esse autor é preciso observar a questão do tempo em que o estudante passa no ambiente escolar:

[...] “Cada interrupção, cada incidente que reduza o tempo de aprender compromete a qualidade dos resultados: os responsáveis pelas políticas educativas devem preocupar-se, cada vez mais, em fazer com que o ano escolar oficialmente previsto corresponda, na maior parte dos casos, ao ano escolar efetivo” (Delors, 1998, p. 127-129).

Assim, voltamos ao ponto da necessidade da junção de todos que fazem parte da educação possam pensar estratégias para a permanências dos estudantes, o maior tempo possível, nas escolas. No caso dos imigrantes essa preocupação deve ser maior dado ao fato de eles não terem a cultura da permanência na escola por razões socioeconômicas, portanto as estratégias devem envolver aspectos relacionados a resolver os problemas financeiros e, também, aqueles de ordem emocional, pois a mudança de espaços geográficos influencia no psicológico de qualquer pessoa.

Delors aponta seu posicionamento sobre essa questão da seguinte forma:

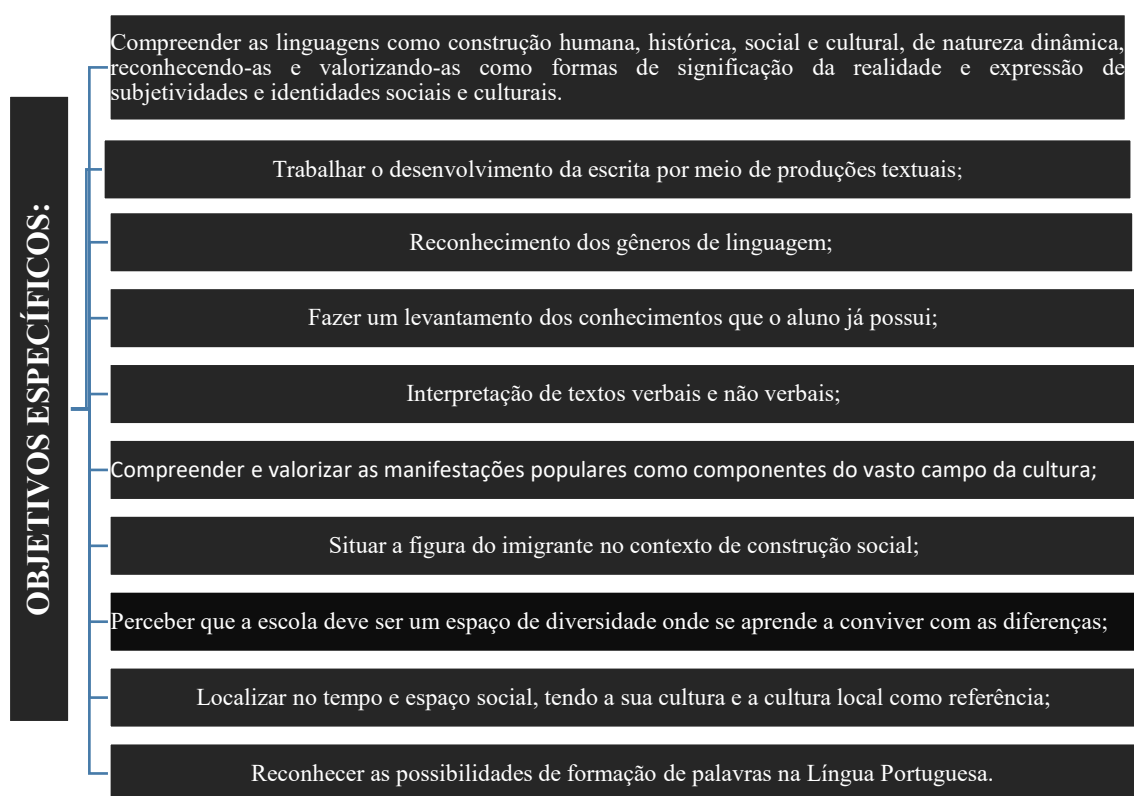
Como o ensino dá, muitas vezes, grande importância ao sucesso nos exames, cabe às autoridades assegurar que estes controlem adequadamente os conhecimentos e aptidões que se pretende que os alunos adquiram. Por outro lado, é necessário rever, com cuidado, o conteúdo dos programas e os métodos de ensino se se quiser ampliar o campo da educação, de modo que não trate apenas de conhecimentos e do saber-fazer mas englobe também a aptidão para viver juntos e a realização individual. (Delors, 1998, p. 129).

Como observamos nas definições sobre a educação, acima apresentadas, por Delors e seu grupo a educação é muito mais complexa para ser pensada e trazida para o bojo da sociedade. O plano bimestral da EE “B” 2021, ao trazer uma ínfima parte do todo do documento de Delors encaminhado à Unesco, perde uma grande oportunidade de trazer reflexões aos professores de se olhar a educação com olhar mais amplo e, assim, promover em seu desenvolvimento, a prática de se perceber o outro e as possibilidades de contribuições que ele pode propiciar. Esses desafios se agravam pelo fato de que o plano analisado foi elaborado para ser executado durante um ano marcado pela pandemia, que colocou a população global em situação de isolamento total. A nosso ver, esse plano deveria ter sido desenvolvido com maior atenção ao aspecto humano, especialmente considerando as necessidades específicas do público de estudantes imigrantes.

Enquanto objetivo geral, o plano aponta para a ideia de que ele poderá: “Assegurar o direito de participação social e política de educandos jovens e adultos imigrantes, nos espaços

e movimentos da sociedade, através do uso da Língua Portuguesa oral e escrita.” O que nos leva, mais uma vez a refletir como essa unidade escolar pode fazer tal afirmação se ela não cumpre com os requisitos do PLAc, como apontamos anteriormente. Esta é uma proposta muito ampla e que deve ser repensada para que os objetivos sejam claros e atendam às necessidades básicas deles: se comunicar. Ao aprender a se comunicar os demais objetivos são alcançados naturalmente.

Chamaram especialmente a atenção os objetivos específicos que, de acordo com o plano, são:



Fonte: Itamar José de Bressan, 2023 (adaptado)

Chamou-nos a atenção para a quantidade de objetivos específicos apresentados. Eles não aparecem ao longo do texto, nem mesmo como pistas, e no entanto, aparecem todos de uma vez nos objetivos específicos. Por se tratar de uma proposta ousada para ser cumprida em um único ano letivo, sentimos a falta do como fazer para que esses objetivos sejam alcançados. Devemos, ainda, observar que eles foram pensados para um contexto de ano letivo com a pandemia e que certamente o contato pessoal, tão necessário, seria sentido com mais intensidade nesse contexto.

4.3 Implicação da Resolução Normativa nº 002/2019 para a educação de imigrantes para o estado de Mato Grosso, Anexo I.

Essa resolução normativa em seu resumo deixa claro que ela:

Fixa normas para a oferta da Educação Básica para imigrantes estrangeiros, ingressantes no Sistema Estadual de Ensino.

É perceptível, ao dar início na leitura da Resolução Normativa nº 002/2019, observar o uso da expressão “Fixa normas” e, portanto, a entendemos como uma normativa que não abre para mudanças e ou discussões. Assim, elas devem ser seguidas pelas unidades escolares que trabalham com o público de imigrantes estrangeiros que desejem ingressar no Sistema Estadual de Ensino.

Na sequência o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, no uso de suas atribuições e com base em Leis que regem o sistema de educação no Brasil e no mundo resolve:

Art. 1º Fixar normas para o acesso à Educação Básica aos imigrantes estrangeiros, residentes fronteiriços, visitantes e apátridas.

O parágrafo único dessa resolução se divide em quatro incisos: a, b, c e d. Todos eles estão relacionados ao amparo à educação dos imigrantes, bem como assegurar que esses direitos sejam respeitados.

Parágrafo único O público a que se refere o *caput* do artigo, conforme legislação pertinente, assim se define:

Inciso “a” apresenta a definição da pessoa enquanto imigrante. Essa definição é bastante ampla e já deixa bem claro quem são as pessoas que podem ser consideradas como imigrantes e que se encontram no Brasil.

O inciso “b” é mais abrangente e coloca nessa mesma perspectiva aqueles que moram nas situações limítrofes do Brasil.

No inciso “c” estão contemplados aqueles que estão de passagem no Brasil e que, também, são considerados como imigrantes.

Finalmente o inciso “d” traz a definição de apátrida que se configura como a pessoa que em qualquer Estado não é considerada como nacional, consoante o Estatuto dos Apátridas de 1954.

O Art. 2º retoma as diretrizes apresentadas no **Art. 1º** e avança em relação aos princípios e garantidas dos direitos dos imigrantes estrangeiros residentes e fronteiriços no estado de Mato Grosso. Nas alíneas de I à XVIII não se observa de forma direta a existência da preocupação com a justiça linguística, o uso do PLAc - e a relação étnico racial, A alínea V é o que mais se

aproxima ao asseverar a “promoção do reconhecimento acadêmico e do exercício profissional no Brasil, nos termos da lei.” Essa assertiva desconsiderou que a aprendizagem acadêmica envolve uma série de fatores necessários para a sua realização e apenas promover seu reconhecimento não é a garantia de que esses fatores que implicam na aprendizagem educacional serão respeitados.

A alínea XIII ao definir o “repúdio e prevenção à xenofobia; ao racismo e a qualquer forma de discriminação,” se aproxima da importância de se observar “a relação étnico racial”, porém, ela deveria assegurar, no corpo do enunciado, a garantia de se promover a interação étnico racial entre todos os que estão direta e indiretamente relacionados com a promoção de uma educação justa e igualitária entre todos os que fazem parte dela.

A alínea XV menciona a questão da “acolhida humanitária”, porém ela não traz, em seu bojo, de forma clara o uso do PLAc, que a nosso ver deveria ter sido considerada por se tratar de um tratamento diferenciado e mais humanitário para aqueles que se encontram em condições de vulnerabilidade. Ao ser acolhido no momento da aprendizagem da LP o imigrante se sente parte do local em que se vive, pois começa a se sentir confiante por entender o outro e se fazer entender, mediados por uma língua que atenda ambas as partes da comunicação.

A alínea XVIII abrange a questão da “observância dos dispostos em tratados” que ao nosso ver pode ser entendido como a garantia de que os imigrantes terão assegurados o que dispõe as afirmativas trazidas pela UNESCO, como apresentamos anteriormente, bem como as indicações de mudanças a partir dos quatro pilares propostos por Jacques Delors e que, apesar de falar de educação de forma ampla, eles, também, trazem especificidades relacionadas aos imigrantes.

O Art. 3º se utiliza do vocábulo “É dever” o que já nos leva para o *status* de “obrigação” em relação ao que deve ser feito para que os estrangeiros, ao chegar no estado de Mato Grosso, tenham garantidos seu direito à aprendizagem e apresenta o que as unidades de ensino (municipal e estadual) da rede pública de ensino “devem” fazer para assegurar a aprendizagem de qualidade aos imigrantes.

O Art. 3º é composto por cinco parágrafos. Destes, vamos nos ater ao parágrafo IV e X. O parágrafo IV por trazer em seu texto que o atendimento ao imigrante deve assegurar “o ensino regular para jovens e adultos, garantindo-se aos que forem trabalhadores, condições de acesso e permanência na escola,” porém ele não apresenta de maneira explícita como será feita essa garantia de manutenção da permanência dos estudantes em sala de aula e que se constitui em um dos maiores problemas enfrentados pelas escolas. A apresentação de atrativos financeiros, enquanto ajuda de custo humanitária, poderia ser uma das soluções para essa questão. Já o X

aborda sobre os “padrões de qualidade, entendidos como capacitação para o trabalho e para o posicionamento crítico frente à realidade,” o que na nossa observação acaba esbarrando no mesmo problema apresentado pelo IV, pois o imigrante ao mesmo tempo que deve se preocupar com a aprendizagem da LP, também deve se preocupar com o seu sustento financeiro. Assim, consideramos estes dois últimos os mais importantes por levar em consideração sua relevância para a especificidade da educação voltada para imigrantes, enquanto os demais fazem uma abordagem mais generalizada dela. No entanto, como apresentamos acima, eles também precisam ser elaborados para atender de fato às necessidades dos imigrantes que vivem em Mato Grosso.

Ainda no Art. 3º temos os parágrafos 1º, 2º e 3º. O § 1º apresenta a obrigatoriedade da oferta do ensino gratuito para os imigrantes. O que a nosso ver é algo importante, ou seja, os imigrantes que chegam no Brasil terem assegurado o direito do acesso à uma aprendizagem de qualidade. O § 2º aponta para a responsabilização do órgão governamental em caso de não cumprimento do § 1º e as implicações legais que ele pode vir a sofrer. Nesse contexto entendemos como algo importante, pois cobra dos órgãos governamentais a responsabilidade necessária com esse público. Especialmente quando vem acompanhado de sanções em relação ao seu não cumprimento. Já o § 3º observa que o poder público deve dividir com a família a responsabilidade pela frequência às aulas pelos estudantes. Consideramos este aspecto como algo positivo, em se tratando de crianças – os filhos dos imigrantes –, porém quando se trata do público de jovens e adultos, como já observamos anteriormente é preciso pensar em outras estratégias para assegurar que eles continuem frequentando as aulas.

O Art. 4º fala sobre a oferta de educação para todas as etapas da aprendizagem voltadas para os imigrantes e mesmo de visitantes no Mato Grosso que não optaram por morar neste estado, incluindo a modalidade EJA, especial, profissional técnica e de Nível Médio. Mais uma vez é utilizado o verbo no imperativo “deve”, porém, dessa vez é atenuado com a expressão “dar-se em conformidade com a legislação” o que assegura que o atendimento dispensado deve acontecer de acordo com o que diz a lei.

No Art. 5º existe a exigência de que nenhum imigrante deve ficar fora do contexto escolar por não dominar a LP e caberá a mantenedora providenciar mecanismos para atender a esse estudante. E vai além, pois nesse mesmo artigo há a exigência de se observar qualquer forma de xenofobia, preconceito, racismo e intolerância correlatas, o que é um grande avanço. Nesse sentido, entendemos como dois aspectos positivos, pois o primeiro aspecto, ao aceitar o imigrante que não domina a LP em uma unidade escolar, significa assegurar a ele o direito à aprendizagem, porém, ainda não é mediado pelo PLAc e o segundo é o registro de que não será

aceito nenhum tipo de discriminação em relação ao imigrante, mas, também, não fala sobre as penalidades para aqueles que, eventualmente, venham a praticá-los, o que acaba deixando a abertura para que eles continuem acontecendo.

O Art. 6º está voltado para o dever do poder público em estimular e promover pesquisas, fomentar experiências e novas propostas de atendimento na busca pela inserção de crianças jovens e dos adultos na Educação Básica. O que é absolutamente necessário, porém não explica como deve ser esse fomento. O corpo do texto já deveria trazer assegurado como se fará tal promoção. Quais as alternativas para que as unidades escolares possam promover essas políticas públicas e mais uma vez fica a cargo da escola buscar essas estratégias, mesmo sabendo que ela já tem tantas demandas a cumprir.

O Art. 7º fala a respeito da importância aos valores culturais que é necessário ser dispensado aos imigrantes. Deve-se garantir a eles o direito de se expressar, ter liberdade de criação, de produção e acesso às fontes de cultura. Toda essa importância dada a expressão artística do imigrante deve vir acompanhado do respeito a troca cultural que deve ser valorizada em sala e que, infelizmente não consta nesse artigo e em relação aos documentos oficiais, eles devem trazer no corpo de seu texto indicações de como o professor pode trabalhar sobre a importância da valorização da cultura dos imigrantes.

O Art. 8º aponta para a necessidade de os imigrantes terem seus direitos de aprendizagem assegurados e continuados de acordo com o estágio em que ele se encontrava em seu país de origem. O que não apresenta no artigo é quais são os responsáveis legais que devem ser procurados para que eles tenham esses direitos assegurados em lei, pois a escola não tem o poder de tomar essa decisão sem que esteja amparada legalmente.

No Art. 9º se encontra bem expresso que as mantenedoras do SEE, municipal ou estadual - devem selecionar as escolas para ofertar essa modalidade de ensino da Educação Básica aos imigrantes. Isso acontece com certa frequência em relação aos jovens e adultos, porém, em relação ao ensino voltado para as crianças não há tal preocupação por parte do estado e nem da prefeitura, dificultando para as escolas a recepção desses estudantes, pois não há formação geral. Nesse sentido, para os professores é uma luta constante para resolver os problemas relacionados a comunicação com esses estudantes, bem como deles com os colegas em sala de aula.

Ainda nesse artigo encontramos os parágrafos 1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 6º. O § 1º apresenta os critérios de seleção das unidades escolares divididos nas alíneas a, b e c.

A alínea “a” apresenta a oferta de todas as etapas da Educação Básica. Como observamos, anteriormente, é preciso entender como é o funcionamento de cada uma dessas

etapas de aprendizagem para que exista de fato o direito à aprendizagem de maneira adequada para o público dos imigrantes.

Na alínea “b” a preocupação é para com os estudantes jovens e adultos, com ênfase na educação voltada para o ensino técnico, que novamente enfatizamos a importância de se encontrar mecanismos para a permanência desses jovens e adultos imigrantes em sala de aula e diminuir a rotatividade existente nas escolas que ofertam essa modalidade de ensino e isso acontece não apenas com eles, mas, também, com estudantes brasileiros que ingressão no EJA.

A alínea “c” demonstra preocupação com a demanda de migrantes estrangeiros. Consideramos essa preocupação bastante salutar e a entendemos como uma ação que deve ser desenvolvida e acompanhada de perto por todos aqueles que estão envolvidos com a recepção desses estrangeiros desde a chegada ao estado do Mato Grosso, em especial, destacamos a figura do professor com o uso do PLAC, pois tudo o que ele fará depende diretamente desse acolhimento dispensado pela disciplina de Língua Portuguesa aos estudantes.

O § 2º apresenta a necessidade de atribuição no quadro das escolas que ofertam a modalidade de ensino para imigrantes, conforme as alíneas a e b:

Alínea “a” A existência do profissional com formação em Letras e com habilitação Língua Portuguesa para a implementação dessa disciplina para estrangeiros. Observamos que apenas a existência desse profissional sem a devida formação oferecida pelos órgãos competentes não conseguirá atender às necessidades específicas do PLAC.

A alínea “b” observa a necessidade da existência do intérprete que vai mediar a comunicação. Essa escolha do intérprete precisa ser muito bem pensada, pois caberia a ele o papel de acompanhar de perto a preparação de cada uma das aulas que serão ministradas, pois ele exerce a função de facilitador da comunicação, bem como da mediação do PLAC, pois ele é a ponte entre o professor e os estudantes imigrantes, seus pares.

No § 3º existe a especificidade voltado para o professor da disciplina de LP que assevera “Cabe ao professor de Língua Portuguesa ministrar suas aulas com metodologia específica: a fim de permitir ao imigrante estrangeiro o domínio de nossa língua.” Como já antecipamos temos aqui alguns problemas em relação a esse parágrafo: a) a falta de formação específica para os professores que trabalham com essa modalidade de ensino; b) a ausência por parte dos documentos oficiais de orientações nesse sentido o que deixa o professor sem um norte de para onde seguir com a sua metodologia de ensino; c) como mencionado acima a falta da interação do intérprete na elaboração dos planos de aulas para diminuir os ruídos provocados pela comunicação tanto do professor quanto dos estudantes o que acaba contribuindo para a evasão escolar, especialmente de imigrantes.

O § 4º aborda a questão da presença do intérprete em sala de aula fazendo a tradução fiel do conteúdo ministrado pelo professor. Novamente voltamos na mesma questão da necessidade de que este profissional tenha formação adequada para que ele possa acompanhar a elaboração dos planos de aula e, assim, tenha condições efetivamente de atuar como mediador da comunicação, ou seja, a ponte necessária entre o professor e os demais estudantes.

O § 5º diz respeito às responsabilidades do coordenador de ensino voltadas aos imigrantes. Em suas atribuições cabe estabelecer a relação entre a comunidade estrangeira e a comunidade escolar. Gerenciar as melhores metodologias a serem trabalhadas com os estudantes. Essas funções só encontrarão êxito se as prerrogativas, comentadas anteriormente, como formação específica para os professores, preparação adequada para os intérpretes e muitas outras condições já especificadas aqui.

O § 6º estabelece as exigências de que as mantenedoras do SEE – municipais ou estaduais – cumpram com as exigências como a formação continuada para os professores e a preparação de intérpretes para atuarem junto aos professores, porém não aponta caminhos de como eles devem ser feitos. Apenas exigir não significa que eles serão cumpridos é preciso que se aponte como será o procedimento para que isso aconteça.

O **Art. 10º** é o mais complexo de todos os seus antecessores. Em seu corpo textual ele assevera: “O imigrante estrangeiro deve ser matriculado na escola com o objetivo de, inicialmente, aprender a LP e, depois, ser incluído no processo de educação formal, através da classificação, tornando-se apto a matricular-se na oferta regular da Educação Básica, conforme prevê a legislação vigente.” A entendemos como a mais complexa por exigir que tudo o que não é ofertado, de acordo com as nossas observações, sejam levados em conta. Que o imigrante deve ser matriculado é muito importante, porém, quais são as garantias que ele tem de aprendizagem da LP se não há evidências do uso do PLAc. Não há tal garantia. A inclusão no processo formal de educação formal em Educação Básica é ainda mais distante, pois ele precisa provar, mediante exame de proficiência uma aprendizagem que não aconteceu de acordo com o esperado por esse tipo de exame.

Entendemos, assim, que são muitos os obstáculos que os imigrantes precisam passar para terem assegurado o seu direito à aprendizagem o que os distancia cada vez mais da justiça linguística. Todos esses fatores na aprendizagem de um idioma precisam ser levados em consideração ou dificilmente se obterá sucesso em uma proposta de ensino de LP para imigrantes.

4.4 Orientações para Semana Pedagógica 2023 no estado de Mato Grosso

Na capa do orientativo, podemos observar o excerto “Coordenadoria da EJA Atendimento ao Imigrante”, que já suscita uma série de expectativas em dois aspectos. Primeiramente, espera-se que o documento traga orientações efetivas para auxiliar o trabalho pedagógico do professor em sala de aula. Em segundo lugar, espera-se que essas orientações favoreçam um bom desempenho das aulas, atendendo às necessidades específicas dos imigrantes, especialmente no que tange ao aprendizado da Língua Portuguesa mediado pelo PLAc. Contudo, ao longo da análise, percebe-se que, embora haja essa expectativa legítima de aproximação com o PLAc, as orientações oficiais não o seguem de forma consistente, o que limita o potencial de promoção da justiça linguística e do acolhimento intercultural no processo educativo.

Essas orientações são resultado de um encontro promovido pelo governo do estado de Mato Grosso, Secretaria de Estado de Educação - SEDUC -, Secretaria Adjunta de Gestão Educacional - SAGE -, Superintendência de Educação Básica - SUEB - e Superintendência de Diversidade - SUDI. Como é possível perceber a partir dos órgãos e seus respectivos representantes que compõem a elaboração desse documento são todos diretamente ligados à educação voltada ao atendimento aos imigrantes o que pressupõe a eficiência na elaboração de cada um dos seus itens.

O primeiro parágrafo da introdução desse documento traz o seguinte texto:

Devido ao grande movimento migratório mundial causado por crises econômicas, guerras, conflitos políticos e/ou desastres naturais, o processo de acolhida de imigrantes, refugiados, residentes fronteiriços ou apátridas se intensificou. No Brasil, em especial no Estado de Mato Grosso, importantes iniciativas estão sendo construídas pelo poder público e privado para a recepção e inserção desse público na sociedade.

O primeiro parágrafo do documento que registra a semana pedagógica, presumivelmente elaborado com a participação de todos os envolvidos no evento, perdeu a oportunidade de abordar desde o início alguns pontos cruciais, como a ausência de segurança em relação ao ensino — tema central da discussão desse encontro. Além disso, o uso da expressão “desse público” revela um distanciamento e uma possível discriminação por parte dos órgãos responsáveis pelas discussões sobre as melhores estratégias para o atendimento aos imigrantes. Nesse sentido, seria mais adequado utilizar termos como “pessoas em condição de vulnerabilidade” ou outra expressão equivalente, que demonstre maior sensibilidade e inclusão

Na sequência, no segundo parágrafo da introdução temos:

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso compreende que o processo de recepção, acolhida e inserção destes imigrantes na sociedade, está atrelado ao domínio da língua portuguesa, à compreensão da cultura e aos usos e costumes do povo brasileiro. Através da Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos, a educação para imigrantes vem se consolidando como proposta de atendimento para capacitar, linguista e culturalmente, indivíduos oriundos de diversos países do mundo que escolheram o Estado de Mato Grosso como local de residência e trabalho.

Concordamos com o documento ao afirmar que o “processo de recepção, acolhida e inserção” dos imigrantes, bem como sua permanência está diretamente ligada a aprendizagem da LP, pois a entendemos como condição “sine qua non” para que se possa estabelecer a comunicação entre as pessoas. Ela deve funcionar como ponte entre mim e o outro para que exista a interação, no entanto, discordamos que a compreensão da cultura e aos usos e costumes brasileiro tenha alguma relação nesse sentido. Entendemos sim que deve existir a troca entre as culturas tanto dos brasileiros quanto dos imigrantes que escolhem o Mato Grosso, como espaço geográfico para morar. Entendemos, ainda que o vocábulo “capacitar” deveria ser substituído por “preparar”, pois o uso desse termo implica em imaginar que os imigrantes que chegam no Brasil são inaptos a exercer a aprendizagem de um novo idioma, o que não corresponde à realidade, pois devido a necessidade de sobrevivência, eles dominam a LP em pouco tempo, pois estão imersos na prática da aprendizagem oral com os pares e com os brasileiros com quem convivem.

Em seguida, no terceiro parágrafo temos:

A oferta de educação para imigrantes é parte de um processo que, através do ensino de Português como Língua Estrangeira, busca facilitar o acesso às informações tecnológicas e cultura. Além disso, garante que o imigrante possa seguir com seus estudos, garantindo a ele o direito à educação e conduzindo-o em direção a sua inserção na sociedade e ao mercado de trabalho.

A forma como a educação para imigrantes é ofertada atualmente não assegura plenamente os objetivos propostos neste terceiro parágrafo. Conforme já enfatizado, é imprescindível o uso do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para que se observe progresso efetivo na aprendizagem da Língua Portuguesa pelos imigrantes, uma vez que o modelo de ensino vigente não atende às expectativas desse público.

Ademais, disponibilizar o acesso às informações tecnológicas e culturais sem o acompanhamento pedagógico adequado, que estimule o desenvolvimento do pensamento crítico, dificulta a aprendizagem dos imigrantes. É por meio do apoio do professor que o estudante passa a compreender o novo contexto que o cerca. Assim, não é apenas o aprendizado

da Língua Portuguesa que promoverá a inserção do imigrante na sociedade mato-grossense, mas sim uma abordagem educativa que considere suas especificidades linguísticas e culturais, mediada por práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas. Na verdade, o simples fato de estar em solo brasileiro munido de sua documentação legal já o coloca inserido na sociedade. Quanto ao mercado de trabalho é bastante relativo, pois a depender da função que irá desempenhar em uma empresa, e geralmente são as menos valorizadas, a aprendizagem da LP não é fator tão primordial para que ele venha a ser contratado.

Vejamos o que nos apresenta o quarto parágrafo:

Por meio de uma matriz específica, a educação para imigrantes oferece ao estudante estrangeiro a oportunidade de desenvolver proficiência em língua portuguesa e conhecer a cultura brasileira, além de atender às necessidades de acolhimento e esclarecimento dos direitos destinados aos imigrantes e refugiados.

Infelizmente o atual modelo de ensino não cumpre com essas indicações apresentados no quarto parágrafo, pois o que se observa é uma grande demanda de aprendizes que se matriculam na modalidade de ensino do EJA e que evadem sistematicamente logo em seguida. No caso dos imigrantes essa evasão é ainda maior, pois eles não se sentem devidamente amparados para que possam permanecer no contexto da sala de aula. As políticas de ensino existentes não correspondem aos anseios que eles têm em relação a aprendizagem da LP e, portanto, se sentem deslocados.

No quinto parágrafo encontramos o trecho que aborda a questão da proposta pedagógica para o ensino de LP para imigrantes, ou seja, o que deveria estar no primeiro parágrafo da introdução somente aparece no penúltimo parágrafo:

A proposta pedagógica foi pensada para atender às necessidades específicas dos estudantes e deve levar em conta o grau de escolarização de cada indivíduo. Para o desenvolvimento desse trabalho a Secretaria de Estado de Educação disponibiliza profissionais da área de letras, que atuarão no ensino e aprimoramento da língua portuguesa e um intérprete que auxiliará na interação e desenvolvimento de todos os conteúdos abordados.

Esse penúltimo parágrafo começa explicando que a proposta foi pensada para atender às necessidades específicas dos imigrantes, no entanto, mais uma vez não encontramos os pilares que entendemos como fundantes para que um trabalho sério de ensino voltado aos imigrantes de fato aconteça, ou seja, não se faz menção ao uso do PLAc e aos outros conceitos mencionados no sentido de promover justiça linguística. Esse é o caminho para que realmente

se possa pensar em uma proposta pedagógica que olhe de verdade para os problemas que os imigrantes enfrentam dia após dia em sua jornada do conhecimento.

O sexto parágrafo traz a abordagem do uso do termo “especializado”:

A educação para migrantes faz parte do atendimento especializado ofertado pela Coordenadoria de Jovens e Adultos e considera como imigrante todo indivíduo estrangeiro que, através de um processo de deslocamento de seu país de origem, escolheu o Brasil como país de destino e o Estado de Mato Grosso como local de residência, trabalho, estudo e refúgio.

Esse último parágrafo da introdução chama a atenção para alguns aspectos. O uso do termo especializado aponta para a ideia de alguém especialista em alguma área ou algum assunto. Não teria nenhum problema seu uso, caso, de fato, existisse em Mato Grosso o espaço onde os especialistas no ensino de LP para imigrantes realmente estivessem disponíveis para eles.

O final do parágrafo leva o leitor a entender que de todas as opções que o imigrante tem, no Brasil, em especial no estado de Mato Grosso, funcionam como um verdadeiro oásis na recepção de imigrantes. Sabemos que devido aos inúmeros fatores aqui, anteriormente, elencados essa realidade desejada por eles está muito distante do que Mato Grosso oferece em termos de acolhimento, de ensino e de oferta de trabalho. Infelizmente ainda existe um verdadeiro abismo entre o que é apresentado por esse documento da Semana Pedagógica para que, efetivamente os jovens, em especial os imigrantes, tenham assegurados o direito ao acesso ao conhecimento e, em particular, melhores condições de vida no local em que se encontram. Estamos falando sobre a questão dos imigrantes, porém a realidade daqueles que frequentam a EJA, por não terem tido a chance de estudar na etapa mais apropriada a sua idade, não é muito diferente. O que nos leva a refletir: Se não cuidamos nem dos nossos casos de analfabetismo de adultos, como esperar que o façamos com os imigrantes?

Depois da introdução, o documento da Semana Pedagógica 2023, apresenta o que se denomina de “Organização Pedagógica”, que apresentamos a seguir:

Através de uma matriz optativa de atividade complementar, a educação para migrantes está parametrizada para fornecer ao estudante todo o aporte teórico que lhe proporcione a construção e consolidação de conhecimentos sobre as estruturas básicas da Língua Portuguesa e demais saberes que proporcionem ao estudante migrante ser atuante na sociedade. O atendimento realizado por profissionais de letras e intérpretes tem por objetivo trabalhar as quatro habilidades necessárias para o desenvolvimento linguístico, possibilitando ao estudante migrante ler, escrever, compreender e falar o idioma português. O desenvolvimento de tais habilidades deverá levar em conta os diferentes

saberes apresentados pelos estudantes que após avaliação diagnóstica, poderão ser divididos em três níveis: básico, intermediário e avançado. Para cada nível a equipe pedagógica deverá propor atividades que possibilitem ao estudante progredir no aprendizado do idioma.

Este parágrafo da organização pedagógica, ao afirmar que existe uma matriz optativa de atividade complementar, deixa claro que os estudantes imigrantes têm a possibilidade de fazer escolha em relação ao seu fluxo de estudos, porém na prática não é assim que acontece, pois eles já têm o itinerário definido no currículo e nem sempre eles estão de acordo com as necessidades de cada um deles. Ele é pensado para atender, em geral, a um grupo e não é levado em conta que cada estudante tem necessidades específicas diferentes. É preciso reforçar que a aprendizagem da LP demanda, como qualquer idioma, o tempo de maturação necessária para que o aprendiz compreenda todas as características dela e, em especial, como é o clima que se instaura na sala de aula em que o aprendiz se encontra inserido.

Sobre os demais saberes para que o imigrante se torne atuante na sociedade, há que se considerar os saberes que ele já traz internalizado, pois ele não chega ao país que escolhe viver como alguém que não tem nenhum conhecimento e, portanto, há que se encontrar maneiras de valorizar esse conhecimento e incentivá-lo para que ele se sinta confortável em partilhar.

A organização pedagógica, levando em conta a presença do profissional do curso de Letras com o auxílio dos intérpretes é muito acertada, porém ela precisa ser acompanhada por cursos de preparação que possam auxiliar o professor e, sobremaneira, o acompanhamento do intérprete em todas as etapas da preparação das aulas para que o melhor resultado aconteça no momento do compartilhar do conhecimento entre todos. O intérprete não pode ser pego de surpresa em uma tradução de algo que não tenha sido devidamente articulado com o professor, pois ao se colocar na posição de ponte da comunicação ele precisa conhecer o passo a passo do conteúdo a ser ministrado para que sejam mínimas as situações de tradução simultânea de algo que não foi devidamente preparado.

Essa divisão por níveis de conhecimento de básico, intermediário e avançado precisa ser muito bem pensado para que sejam utilizados, pois, em geral, os estudantes têm muita dificuldade em lidar com essas divisões. Entendemos que elas não deveriam ser tão estanques. Há que se refletir sobre as possibilidades das flexibilizações como elas acontecem nos cursos de idioma e, assim, pensar em níveis como: básico I, básico II, básico III e para os demais níveis as mesmas divisões, para que eles deixem de ser estanques e, a depender das avaliações de proficiência os estudantes podem galgar níveis mais avançados de acordo com o progresso de cada um deles.

O parágrafo final da “Organização Pedagógica” apresenta o seguinte texto sobre o tempo destinado ao professor e ao intérprete para o planejamento e execução das aulas para os imigrantes:

Será disponibilizado 20 horas aulas para o profissional de letras e 20 horas de aula para o intérprete. O acompanhamento desse atendimento ficará a cargo da coordenação escolar e deverá levar em conta a carga horária estabelecida para cada profissional e o tempo necessário para produção das diferentes atividades aplicadas.

Estamos discutindo a questão da importância da participação do intérprete em todas as etapas da preparação da aula em que o professor se propõe a ministrar. Nesse sentido, consideramos o tempo de 20 horas como insuficiente para o planejamento das aulas e as discussões sobre o papel do intérprete como o mediador entre o professor e os estudantes. Quanto mais tempo eles puderem passar juntos durante a preparação das aulas maiores serão as chances de êxito na aprendizagem dos estudantes imigrantes, pois o intérprete tem a vivência da terra natal dos estudantes que são o público do professor regente e a troca inicial de informações pode contribuir em muito em relação as trocas culturais.

Chegamos ao item mais importante do documento denominado de “Acolhimento”, onde esperamos que o documento possa responder a todos os nossos anseios relacionados à aprendizagem de LP pelos imigrantes:

Em face às demandas do mundo atual, o acolhimento não deve ser encarado como modismo ou mera exigência legal, pois muitos imigrantes podem ter sido vítimas de preconceito, por motivos étnico-raciais, religiosos, linguísticos, ou pela própria condição de estrangeiro. É importante que a escola saiba recebê-los com paciência e gentileza, para não perpetuar este tipo de estigma. Por conta disso, além das adaptações nas práticas pedagógicas, as unidades escolares devem promover a interação das famílias desses estudantes, para que possam se adaptar às diferenças culturais proporcionada por sua nova realidade, propondo ações que promovam o desenvolvimento pessoal do migrante e de seus familiares.

Considerando os objetivos centrais desta pesquisa, buscamos identificar nos documentos oficiais a presença dos conceitos essenciais para a efetivação da justiça linguística, tais como: o ensino mediado pelo Português como Língua de Acolhimento (PLAc); a abordagem das discussões acerca das relações étnico-raciais; interculturalidade crítica e equidade educacional. No entanto, constatamos que tais elementos são raros, e em muitos casos praticamente inexistentes no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa. Essa ausência compromete a possibilidade de que esses documentos propiciem práticas pedagógicas

inclusivas e justas, capazes de reconhecer e valorizar a diversidade linguística e cultural dos estudantes imigrantes, bem como de promover sua plena inserção social e educacional. Esse é um dos fatores que podem contribuir para o baixo rendimento e a evasão escolar por esses estudantes.

Nesse sentido concordamos com Cursino (2020) que apesar de os espaços escolares brasileiros sejam construídos, ano após ano, pensando na diversidade e heterogeneidade, os documentos educacionais (oficiais), enquanto orientativos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) - e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) – orientam para a homogeneidade da LP e, em certa medida, impondo o idioma local como sendo o dominante, bem como a língua de escolarização, o que resulta em invisibilização das outras vozes e que reforça nos professores a ideia do *habitus* monolíngue. Assim, as orientações vigentes nos documentos oficiais acabam por excluir a possibilidade do multilinguismo nas salas de aula. Consoante Cursino:

[...] apenas o português brasileiro e as ditas línguas de prestígio são contempladas nas escolas públicas e privadas do Brasil, o que silencia as vozes e apaga as identidades da grande maioria de crianças e jovens migrantes matriculados nas instituições de ensino brasileiras (Cursino, 2020, p. 430).

Ao privilegiar o português em detrimento das outras línguas trazidas pelos imigrantes para a sala de aula, continuamos a promover o preconceito linguístico e nos distanciamos cada vez mais da justiça linguística necessária para a aprendizagem da LP. A valorização da expressão dos estudantes imigrantes e refugiados, com o intuito de se estabelecer a ligação com a aprendizagem da LP pode oportunizar mais conforto ao processo de aquisição da língua nova para eles. Deixar de lado o idioma que eles trazem sem oportunizar a eles o momento de interação demonstra, por parte do professor e dos colegas de sala, que todo o conhecimento que ele traz enquanto bagagem não tem nenhum valor o que pode silenciá-los e, assim, negar toda a biografia linguística e cultural que eles levaram toda a vida para construir. Caso o imigrante não seja percebido e que ele tem voz a ser partilhada, essa atitude, inevitavelmente, contribuirá para a falta de estímulo para que ele continue a frequentar as aulas para a sua aprendizagem.

Ao término do documento aparecem as “Recomendações para Atendimento:” que se apresentam com o seguinte texto:

O imigrante que reside há pouco tempo no Brasil pode apresentar dificuldades no domínio e na compreensão da Língua Portuguesa. Por isso procure:

Ser paciente,

Falar suave e pausadamente;
Atentar-se aos gestos/linguagem corporal;
Ser objetivo, com uma linguagem de fácil compreensão;
Observar se a pessoa está entendendo;
Incentivar o uso da Língua Portuguesa a todo momento.

Obs: Caso necessário, além da ajuda do intérprete, utilize também as ferramentas digitais de tradução disponíveis na internet.

Nas recomendações para atendimento alguns aspectos precisam ser observados. O primeiro é em relação a assertiva que “O imigrante que reside há pouco tempo no Brasil pode apresentar dificuldades no domínio e na compreensão da Língua Portuguesa.” Se ele não se preparou aprendendo a LP é evidente que terá dificuldades para se comunicar, pois, em geral, o maior entrave para que ele possa interagir é a LP.

O segundo é em relação ao que se deve ser feito para que isso não aconteça. Vamos analisar cada uma das indicações:

- “Ser paciente”. Entendemos que o simples fato de uma pessoa se propor a ensinar uma língua, já a coloca na posição de ser uma pessoa paciente para que possa acompanhar o passo a passo da evolução da aprendizagem de seus aprendizes. Isso acontece com todos os professores de todas as modalidades de ensino.

- “Falar suave e pausadamente”. Existe a ideia equivocada de que se uma pessoa falar “suave e pausadamente” ela será compreendida. Na verdade, em se tratando do aprendizado de um idioma não é assim que funciona, pois, o aprendiz precisa levar em conta todos os ruídos que existem no entorno, pois na realidade não existe essa possibilidade de um locutor utilizar a linguagem dessa maneira. Talvez em um primeiro contato essa técnica possa ser utilizada, porém as aulas precisam ser conduzidas de forma autêntica, por meio de situações nas quais o estudante vai enfrentar ao longo de sua vida imerso em um novo idioma.

- “Atentar-se aos gestos/linguagem corporal”. Apesar de o corpo falar, em uma análise de cada gesto apresentado e levando em conta todo o contexto extraverbal, não é em relação ao aprendiz inicial que esse auxílio poderá ser de grande valia, pois o imigrante precisa se apoderar do contexto linguístico para que ele possa compreender as particularidades da língua. Talvez se essa observação for levada em conta para o aprendiz de nível avançado ela possa funcionar, porém o enunciado não deixa claro em qual dos níveis de aprendizagem ela pode ser usada.

- “Ser objetivo, com uma linguagem de fácil compreensão”. Acreditamos que o fato de ser objetivo é algo positivo, porém a expressão “com uma linguagem de fácil compreensão”

precisa ser melhor explicitada, pois em cada nível de aprendizagem já são selecionados enunciados que atendem cada uma daquelas especificidades. Acreditamos que é necessária a busca pelas melhores estratégias de uso de cada um dos enunciados e que seja necessário analisar/pensar no desafio de fazer com eles possam se aprofundar cada vez mais no conhecimento da LP. Entendemos que podem ser utilizados enunciados do dia a dia e que fazem sentido para eles refletirem sobre o sentido da LP. Com o passar das aulas os enunciados mais complexos podem começar a serem utilizados. Portanto, a ideia é desafiar sempre o aprendiz para que as possibilidades de uso da língua sejam sempre objeto de reflexão sobre a própria aprendizagem.

- “Observar se a pessoa está entendendo”. Esta é uma recomendação absolutamente dispensável nesse documento, pois o simples olhar mais atento do professor para seus aprendizes já demonstra se eles estão compreendendo ou não. Caso necessário, atividades com base naquilo que foi trabalhado em sala de aula é um excelente diagnóstico para que o professor avalie e repense seus planos de aula caso não esteja atingindo seus objetivos. O diagnóstico feito a partir de atividades rotineiras em sala de aula podem contribuir muito nesse trabalho de verificação.

- “Incentivar o uso da Língua Portuguesa a todo momento”. Ao se ensinar um novo idioma é muito importante que o professor incentive o uso dela em sala de aula, pois seu uso constante auxilia na fixação da aprendizagem. Porém, não se pode forçar os estudantes a fazê-lo o tempo todo, pois isso pode gerar pressão nos aprendizes e, assim, provocar efeito inverso na aprendizagem e ele passar a se sentir inferior e não querer continuar no processo de aprendizagem.

- “Matrícula” este documento aborda a questão da matrícula dos estudantes e por este um assunto de ordem administrativo não abordaremos essa questão para nossas discussões.

O próximo que aparece é a “Classificação e Reclassificação” que apresenta o seguinte texto:

Superada a barreira da língua, o estudante poderá ser submetido à uma avaliação de **classificação** para que possa ser matriculado em uma turma do EJA que atenda seu real nível de escolaridade. Uma vez classificado, o estudante poderá ser submetido a novos exames e passar pelo processo de **reclassificação** para a fase subsequente. Todo o processo de Classificação ou Reclassificação deverá ser documentado e estes documentos deverão compor a pasta do estudante. O estudante estrangeiro também poderá se submeter ao Exame Certificados Online ou ENCEJA para regularizar a sua vida acadêmica.

Essa classificação precisa ser feita com muita atenção e as perguntas que compõem esses exames devem ser elaborados levando em conta tudo o que já discutimos em reflexões anteriores, pois a cada nova tentativa o imigrante pode se sentir desmotivado a continuar. Assim, entendemos que deveria haver a flexibilização dos níveis para que as oportunidades dos estudantes possam bem-sucedidos possam ser ampliadas. Se houver essa flexibilização o imigrante se sentirá mais acolhido e, também, como parte do processo de aprendizagem.

Ainda nessa seção encontramos “Cabe ao Professor”, que apresenta indicações de como o professor deve agir em relação ao ensino de LP para imigrantes.

- Realizar o diagnóstico dos estudantes, para compreender em que nível eles estão em relação a Língua Portuguesa;
- Desenvolver atividades com a consciência de que, para estes estudantes, a Língua Portuguesa representa uma Língua Estrangeira;
- Elaborar materiais com foco no desenvolvimento da Língua Portuguesa atendo os diferentes níveis apresentados;
- Apresentar Plano de Ensino Anual elaborado em parceria com a Coordenação Pedagógica e o intérprete da turma;
- Inserir periodicamente na Agenda, a carga horária, os conteúdos trabalhados e o relatório de desempenho de cada estudante.

Em relação a esse tópico “Cabe ao Professor”, encontrar pontos positivos e, também, negativos. Vamos a cada um deles.

Positivo - “Realizar o diagnóstico dos estudantes, para compreender em que nível eles estão em relação a Língua Portuguesa.” A partir dos dados de como cada estudantes se encontra é mais fácil entender de que ponto ele irá partir para compreender às necessidades dos seus estudantes.

Negativo - Desenvolver atividades com a consciência de que, para estes estudantes, a LP representa uma Língua Estrangeira. Não! O professor não precisa se atentar para essa necessidade por ser ela própria do processo de ensino de uma língua. Evidentemente que tanto os professores quanto aprendizes imigrantes têm consciência dessa realidade.

Positivo - “Elaborar materiais com foco no desenvolvimento da Língua Portuguesa atendo os diferentes níveis apresentados.” Esse é um orientativo importante de ser observado para que a elaboração dos planos de aula, em consonância com o trabalho do intérprete, venha a atender as especificidades de cada estudante imigrante.

Negativo - “Apresentar Plano de Ensino Anual elaborado em parceria com a Coordenação Pedagógica e o intérprete da turma.” Como se trata de ensino muito específico e com muitas abordagens para que o mesmo aconteça de maneira eficaz os planos de ensino precisam ser pensados com espaço de tempo no máximo bimestrais para que o acompanhamento seja mais próximo da realidade da sala de aula e, se necessário, fazer as correções e ajustes necessários.

Positivo - “Inserir periodicamente na Agenda, a carga horária, os conteúdos trabalhados e o relatório de desempenho de cada estudante.” Quanto mais próximos os relatos do desenvolvimento dos estudantes maiores são as chances de corrigir aquilo que não está dando certo. Nesse sentido o trabalho da coordenação com o professor fica mais harmônico.

Em relação ao papel do trabalho do intérprete, há um tópico específico: “Cabe ao Intérprete”:

- Atuar junto aos profissionais de educação da Unidade Escolar, buscando formas de facilitar a comunicação entre estudantes e demais profissionais de educação da unidade;
- Participar da elaboração do plano de ensino anual e preparação de aulas em conjunto com o professor;
- Realizar a tradução das aulas proporcionando uma melhor comunicação entre os estudantes e o professor, ou qualquer outro profissional da unidade escolar.

Todas essas orientações voltadas para os intérpretes já foram apontadas anteriormente. O que precisa ser observado é o mesmo que se aplica aos professores, ou seja, o acompanhamento das atividades dos estudantes mais de perto e não de forma anual como é apresentado aqui. Como são apresentados na parte final do documento mencionando o uso das agendas e dos registros nos diários eletrônicos da SEDUC/MT.

Em relação aos anexos V; VI; VII e VIII, tratam-se de mais planejamentos de aulas de uma outra unidade educacional que chamaremos de EE “C”. Assim como foram analisados os planejamentos das Escolas “A” e “B”, os retromencionados planejamentos não apresentaram elementos suficientes que corroborem com a perspectiva de um ensino de LP que promova justiça linguística. Após análise, os planejamentos dos anexos de V ao VIII mostraram-se frágeis no que tange a efetivação da justiça linguística no ensino de Português para imigrantes. Observou-se a ausência de práticas didático-pedagógicas que valorizem a diversidade linguística e cultural, bem como a falta de foco no ensino mediado pelo Português como Língua

de Acolhimento (PLAc). Essa lacuna compromete a promoção da equidade educacional, o reconhecimento das identidades dos estudantes imigrantes e o combate às discriminações linguísticas e étnico-raciais no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando Almeida Filho (2012), o conceito de PLAc vai além da simples instrumentalização linguística: trata-se de um processo de acolhimento que respeita as identidades culturais dos sujeitos, promovendo o desenvolvimento de competências linguístico-culturais críticas e reflexivas. Barbosa (2019, 2020) reforça que o acolhimento linguístico deve ser entendido como um direito, e não como concessão, e que a escola tem papel central na promoção de práticas que combatam o racismo linguístico e valorizem a pluralidade de saberes.

A análise dos planos de aula e planejamentos bimestrais das escolas estaduais revelou experiências pontuais de valorização da cultura dos imigrantes, mas também evidenciou a necessidade de formação continuada dos professores para lidar com a diversidade linguística e cultural em sala de aula. Cunha e Handerson (2015) destacam que a formação docente voltada para a interculturalidade crítica é condição indispensável para que o PLAc seja efetivamente implementado, pois permite ao professor atuar como mediador de saberes e promotor de uma educação antirracista e inclusiva.

Acolhimento. Esta é a palavra que ganhou corpo ao longo de toda esta pesquisa realizada em documentos oficiais para o ensino destinado aos imigrantes. Ela pode ser interpretada como a luz que guia a busca pela compreensão das terminologias: interculturalidade crítica, equidade educacional, relações étnico-raciais e a própria justiça linguística. Esses termos foram utilizados como materialidade para problematizar as questões relacionados ao acolhimento das pessoas que migram de um país para outro na busca por melhores condições de vida. Em especial, as pessoas de corpos negros que chegam ao Brasil, ao estado do Mato Grosso, para a realização do sonho de melhores condições de vida e isso também perpassa o contexto educacional.

Vimos que essa justiça almejada ainda está muito distante de ser conquistada, pois esta pesquisa finaliza levando em conta os aspectos relevantes, constantes nos documentos oficiais, que precisam ser revistos, melhorados e, se necessário, desconstruídos e reconstruídos. A busca pela justiça linguística deve ser perseguida em cada uma das aulas ministradas para que os imigrantes tenham a chance não apenas de aprenderem um novo idioma, mas para além o direito de viver com dignidade em uma terra que, em geral, tudo é diferente da sua cultura. Nessa busca, os documentos apresentados aos professores do estado de Mato Grosso ainda têm muitas lacunas que precisam ser preenchidas e as orientações presentes precisam repensadas para que as escolas possam, de fato, acolher os imigrantes em um novo recomeço de vida.

Qualquer omissão ou uso indevido de termos pode vir a comprometer o trabalho a ser desenvolvido, pois os planejamentos das atividades em sala de aula levam em conta esses orientativos enviados pelos órgãos responsáveis pela educação no município, no estado e no país.

O princípio da equidade educacional e das relações étnico-raciais nas relações em sala de aula devem ser observados com muita atenção por parte de todos, pois ignorar essa máxima significa trazer abertura para situações em que o trato, o maltrato e, em algumas situações, o distrato nas relações podem acabar gerando situações de desconforto para o imigrante, para os colegas de sala de aula e para o professor, pois as questões de racismo devem ser combatidas a todo instante pelo professor e por todos aqueles que fazem parte do contexto educacional. As relações étnico-raciais têm raízes profundas no Brasil que remontam desde a chegada dos primeiros europeus e que deram continuidade a ideia de que os corpos negros têm menos valor que os corpos brancos e que apesar de muitas pesquisas científicas desmontarem esse pensamento, ele ainda persiste na sociedade e acaba chegando na sala de aula. Esse é um problema que está relacionado com as questões econômicas e, assim, insistem em menosprezar o conhecimento e a bagagem cultural que chega com os imigrantes na tentativa de manter o controle hegemônico econômico sobre eles.

O olhar diferenciado em relação aos imigrantes deve acontecer a todo instante, pois o que se percebe, atualmente, é a confusão de se pensar que eles têm a mesma compreensão de aprendizagem que um falante nativo de LP tem. A formação linguística deles vem de uma realidade completamente diferente e as aulas devem levar esse ponto importante em consideração para que eles possam compreender o que o professor está ensinando e, assim, estabelecer relações familiares com o que eles já trazem enquanto bagagem cultural. Por isso o cuidado em trabalhar criticamente a intercultura.

Levando em conta a busca pela justiça linguística é que, ao concluir as análises, se constatou que apesar de existirem muitas pesquisas, discussões e tentativas de toda a sociedade pela busca de melhores condições de vida para os imigrantes, em especial para que se faça a verdadeira justiça em relação ao aprendizado de uma nova língua; o que se percebe é que são pouquíssimos os esforços das instâncias oficiais para que ela realmente seja alcançada. Falar em justiça linguística, no contexto de ensino para os imigrantes, significa rever tudo o que existe voltado para esse público e abrir para discussões que venham a ganhar mudanças na lei para que elas efetivamente sejam implantadas nas unidades escolares que ofertam essa modalidade de ensino.

As muitas tentativas, como o Português como Língua de Acolhimento, têm buscado levar a todos os envolvidos no sistema de ensino a enxergar a importância de saber acolher de fato o imigrante e as inúmeras vantagens existentes nas trocas culturais. Embora exista resistência, por parte daqueles que detêm o poder de fazer tais mudanças, a luta é incansável para que mais e mais pessoas envolvidas no processo educacional venham a ter conhecimento desses estudos e, assim, passar a colocá-los em prática, pois os resultados de pesquisas demonstram que esse é um caminho que pode ser trilhado por todos sem maiores prejuízos.

As terminologias como interculturalidade crítica, equidade educacional, relações étnico-raciais e justiça linguística, utilizadas para a compreensão de como é o processo de ensino de LP para imigrantes, deixa bastante claro que ainda são muitos os aspectos que ainda precisam ser (des) construídos em relação à educação para imigrantes jovens e adultos.

Esperamos que esta pesquisa não seja estanke e que ela possa servir de caminho para novas pesquisas nesse sentido e, assim, finalmente, possamos fazer justiça linguística, corrigindo os erros que vem se perpetuando ao longo dos tempos. Essa é uma reparação antiga que precisa ser feita, especialmente para com as pessoas de pele negra que tanto contribuíram e contribuem para a construção do Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. *In*: LOBO, T. *et al.* (org.). **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias** [online]. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 723-728.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O Português como língua não-materna: concepções e contexto de ensino. **Museu da Língua Portuguesa**. Estação da Luz, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>. Acesso em: 03 set. 2021.

ANDRADE, M. M. de. **Como prepara trabalhos para Cursos de Pós Graduação** – noções práticas. São Paulo: Atlas, 1995.

ARAÚJO, M.; SILVA, G. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais técnicas e tecnológicas. *In*: ROMÃO, J. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

AZEVEDO, M. L. N. de. Igualdade e Equidade: qual a medida da justiça social? **Avaliação**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico o que é, e como faz?** São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Hucitec, 2003.

BARBOSA, L. M. de A. Português como língua de acolhimento para a inserção linguística e laboral de imigrantes. *In*: GOROVITZ, S.; GOMES, D. M. **Fronteiras linguísticas em contextos migratórios**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2019.

BARBOSA, L. M. de A.; LEURQUIN, E. V. L. F. Acolhimento e escolarização de imigrantes no ensino básico de Brasília (Distrito Federal): perspectivas e ações. *In*: FIGUEIREDO, J. Q. de; SIMÕES, D. **Contribuições da Linguística Aplicada para a Educação Básica**. Campinas: Pontes, 2018.

BARBOSA, L. M. de A.; RUANO, B. P. Acolhimento, sentidos e práticas de ensino de português para migrantes e refugiados, na Universidade de Brasília e na Universidade Federal do Paraná. *In*: GEDIEL, J. A. P.; GODOY, G. G. de (org.). **Refúgio e Hospitalidade**. Curitiba: Kairós, 2016. p. 321-336.

BARBOSA, L. M. de A.; SÃO BERNARDO, M. A. de. 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. de A.; SÃO BERNARDO, M. A. de. Português para refugiados: especificidades para acolhimento e inserção. *In*: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Metodologia de/em Linguística Aplicada para o ensino aprendizagem de línguas**. Campinas: Pontes, 2014.

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

BARBOSA, L. M. de A.; SÃO BERNARDO, M. A. Ensino de português como língua de acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados(as) no Brasil. **Fólio - Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 1, p. 475-493, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4045/3417>. Acesso em: 18 out. 2020.

BARRETO, M. R. **Um estudo sobre a inclusão educacional de imigrantes bolivianos na rede pública de ensino na cidade de São Paulo à luz das diferenças idiomáticas**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Centro Universitário UNISEB, São Joaquim da Barra, 2011.

BARROS, S. A. P. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. *In*: ROMÃO, J. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BAUMAN, Z. **A Cultura no Mundo Líquido Moderno**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BERND, Z. **Negritude e literatura na América Latina**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

BOBBIO, N. *et al.* **Dicionário de política**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1992.

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a lei de migração. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13445.htm#:~:text=Institui%20a%20Lei%20de%20Migra%C3%A7%C3%A3o.&text=Art.,pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas%20para%20o%20emigrante. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980**. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. Brasília, DF: Presidência da República, 1980. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6815impressao.htm. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEN nº 1/2020, de 21 de maio de 2020.** Regulamentação da inclusão matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasília, DF: MEC/CNE, 21 mai. 2020b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN12020.pdf. Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-descendente e africana.** Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais – Pluralidade Cultural.** Brasília, DF: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília, DF: SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da igualdade racial.** Brasília, DF, 2006.

BRUNER, J. **Actual Minds, Possible Worlds.** London: Harvard University Press, 1986.

BUENO, J. S. **Dicionário da língua portuguesa.** São Paulo: FTD, 2000.

BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.** Cleverdon: Multilingual Matters, 1997.

CÂMARA JR., J. M. **História e estrutura da língua portuguesa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

CANCLINI, N. G. **A globalização imaginada.** São Paulo: Iluminuras, 2006a.

CANCLINI, N. G. **A globalização imaginada.** Tradução de Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas.** 4. ed. Tradução de Ana R. Lessa e Heloísa P. Cintrão. São Paulo: Edusp, 2013.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad.** Buenos Aires: Sudamericana, 1995.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade.** Tradução de Luiz S. Henriques. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidade**. Barcelona: Gedisa, 2004.

CANCLINI, N. G. **Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2006b.

CANCLINI, N. G. La épica de la globalización y el melodrama de la interculturalidad. *In: MORÃNA, M. (org.). Nuevas perspectivas desde/sobre América Latina*. Santiago: Cuarto Próprio, 2000.

CANCLINI, N. G. La modernidad después de la posmodernidad. *In: BELUZZO, A. M. de M. (org.). Modernidade: vanguardas artísticas na América Latina*. São Paulo: Memorial da América Latina, 1990.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

CARDOSO, P. J. F. A vida na escola e a escola da vida: experiências educativas de afrodescendentes em Santa Catarina no século XX. *In: ROMÃO, J. História da educação do negro e outras histórias*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 171-185.

CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CRUZ, M. S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. *In: ROMÃO, J. História da educação do negro e outras histórias*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 27-44.

CUENCA, R. Equidade educativa. *In: OLIVEIRA, D. A. et al. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. p. 15-33.

CUNHA, L. M. A população negra nos conteúdos ministrados no curso normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934. *In: ROMÃO, J. História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p.322-342.

CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Ed. da UnB, 2002.

DELORS, J. (org.). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DIETZ, G. Interculturality. *In: CALLAN, H. (org.). The International Encyclopedia of Anthropology*. New York. Oxford: Wiley, 2018. p. 1-15.

DOSTOIÉVSKI, F. **Obra completa**. Tradução de Natália Nunes e Oscar Mendes. São Paulo: Nova Aguilar, 2019.

DUBET, F. **O que é uma escola justa**: a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

ERICSSON, K. A.; SIMON, H. A. Verbal reports on thinking. *In*: FAERCH, C.; KASPER, G. (ed.). **Introspection in second language research**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987. p. 17-42.

FABIANI, D. J. F.; SCAGLIA, A. J.; ALMEIDA, J. J. G. de. O jogo de faz de conta e o ensino da luta para crianças: criando ambientes de aprendizagem. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 130-142, jan./mar. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315107226_O_JOGO_DE_FAZ_DE_CONTA_E_O_ENSINO_DA_LUTA_PARA_CRIANCAS_CRIANDO_AMBIENTES_DE_APRENDIZAGEM. Acesso em: 07 jun. 2022.

FAUSTINO, D. O negro, o drama e as tramas da masculinidade no Brasil. **Cult.** 07 fev. 2019. Disponível em <https://revistacult.uol.com.br/home/o-negro-o-drama-tramas-da-masculinidade-no-brasil/>. Acesso em: 02 set. 2023.

FELDMAN-BIANCO, B. *et al.* Imigração Haitiana no Brasil. **Périplos: Revista de Estudos sobre Migrações**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 5-6, 2017. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/5865. Acesso em: 14 out. 2022.

FERNANDES, M. I. A. Os sentidos do morar: uma questão para a Psicologia Social. *In*: AUTOR. **Negatividade e Vínculo**: A mestiçagem como ideologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.25-50.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. **Revista Grifos**, Chapecó, n. 15, p. 16-47, mai. 2003.

FLEURI, R. M. Título da Palestra. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, V., 2005, Recife. **Palestra** [...]. Disponível em: www.paulofreire.org.br/Textos/fleuri_2005_recife_resumo_e_texto_completo.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

FONSECA, M. D. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. *In*: ROMÃO, J. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Lisboa: Edições 70, 1991.

FRASES que falam sobre Cultura. **Pensador**. Disponível em: https://www.pensador.com/frases_que_falam_sobre_cultura/. Acesso em: 15 out. 2020.

GIDDENS, A. **Beyond Left and Right - The Future of Radical Politics**. Cambridge: Polity Press, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

GONÇALVES, J. S. S. **Direitos linguísticos no acesso ao direito à educação por migrantes forçados no Brasil: Estado, práticas e educação superior.** 2018. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Faculdade de Direito, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

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

GUSTIN, M. B. de S.; DIAS, M. T. F. **(Re)Pensando a Pesquisa Jurídica: teoria e prática.** Belo Horizonte: Del Rey, 2002.

HANDERSON, J. **Diáspora: as dinâmicas da mobilidade haitiana no Brasil, no Suriname e na Guiana Francesa.** 2015. 429 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

HAUY, A. B. **História da língua português: séculos XII, XIII e XIV.** São Paulo: Ática, 1989.

HEPBURN, M. A. O multiculturalismo, as mídias e a educação. *In*: DELORS, J. (org.). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas.** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 255-256.

ILARI, R. **Linguística românica.** 2 ed. São Paulo: Ática, 1997.

JORDÃO, C. M. A Língua inglesa como “commodity”: Direito ou obrigação de todos? *In*: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, VIII., 2004, Coimbra. **Anais [...].** Coimbra: CES-FEUC, 2004. p. 1-12.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. *In*: CORREA, M.; BOCH, F. (org.). **Ensino de língua: representação e letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. *In*: ALSAGOFF, L. *et al.* (ed.). **Teaching English as an international language: principles and practices.** New York: Routledge, 2012. p. 9-27.

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English teaching: can the subaltern act?. **TESOL Quartely**, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.

LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LEAL, E. A. C. Néstor García Canclini: Vida y obra (1/2). **YouTube**. 2011. (Entrevista). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Zy6cb3Q9xO4>. Acesso em: 12. jun. 2022.

LUSSI, C. Políticas públicas e desigualdades na migração e refúgio. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 136-144, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psup/v26n2/0103-6564-psup-26-02-00136.pdf>. Acesso em: 06 out. 2021.

MAIA, J. D. **Português**. São Paulo: Ática, 2000.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and Reconstituting Languages. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (org.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 1-24.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação **Regras de organização pedagógica carga horária etapa/por disciplina** – Atendimento para Estudantes imigrante nos CEJA e nas Escolas de EJA – 2º Segmento e Ensino Médio. 2016.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais**. Cuiabá: Defanti, 2010.

MATTOS E SILVA, R. V. **Para a história do português brasileiro**: primeiros estudos. São Paulo: USP, 2001.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Glocal languages, coloniality and globalization from below. In: GUILHERME, M.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. (ed.). **Glocal languages and critical intercultural awareness: the south answers back**. New York: Routledge, 2019. p. 17-41.

MILESI, R.; AMBROS, S. Sobre boas práticas, sugestões e propostas de Políticas públicas sobre migrações internacionais. In: AUTOR. **Políticas Públicas para as Migrações Internacionais**. Brasília: ACNUR/IMDH/2005. p.13-32.

MILESI, R.; MARINUCCI, R. Política de atendimento humanizado aos imigrantes. **Instituto Migrações e Direitos Humanos**. São Paulo, mai. 2012. Disponível em: <https://www.migrante.org.br/migracoes/politica-de-atendimento-humanizado-aos-imigrantes/>. Acesso em: 26 jul. 2020.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2013. p.31-50.

MONTEIRO, C. V. **Manual de metodologia da pesquisa em Direito**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

MOURA, C. Escravismo, colonialismo, imperialismo e racismo. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 14, p. 124-137, 1983.

MOURA, M. Diversidade Cultural e Democracia: Breve Reflexão sobre os Desafios da Pluralidade. **Textos e Contextos**, Salvador, v. 3, n. 3, p. 29-38, 2005.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade, etnia**. Niterói: EDUFF, 2000.

NASCIMENTO, M. M. do. A vontade geral e o princípio da equidade. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, n. 21, p. 146-165, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cefp/article/viewFile/56558/59614>. Acesso em: 17 out. 2022.

OLIVEIRA, E. M. M. de; SAMPAIO, C. **Estrangeiro, nunca mais!** Migrante como sujeito de direito e a importância do advocacy pela Lei de migração brasileira. São Paulo: Centro de Estudos Migratórios Lourdes Foundation Missão Pa Conectas Direitos Humanos, 2020.

OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.23-49.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. New York: Routledge, 2010.

PEREIRA, G. F. O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/10248>. Acesso em: 18 jun. 2022.

PEREIRA, J. M. N. Colonialismo, racismo, descolonização. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, Cândido Mendes, Ano 1, n. 2, p. 16-29, mai./ago. 1978.

PLOWDEN REPORT. O lar, a escola e a vizinhança. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetória. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p.15-35.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: de que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. *et al.* (org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p.19-40.

- RATIER, R. *et al.* O desafio das escolas brasileiras com alunos imigrantes. **Revista Nova Escola**. 01 set. 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1534/o-desafio-das-escolas-brasileiras-com-alunos-imigrantes>. Acesso em: 25 ago. 2020.
- REZENDE, T. F. Posfácio. In: SILVESTRE, V. P. V. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID. Campinas: Pontes, 2017. p.229-237.
- ROBINS, R. H. **Pequena História da Lingüística**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1997.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos escola, e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SANTOS, B. de S. **Para uma revolução democrática da justiça**. Coimbra: Almedina, 2014.
- SANTOS, B. de S. **Para uma revolução democrática da justiça**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SANTOS, B. de S. **The end of the cognitive empire**: the coming of age of the epistemologies of the south. Durham: Duke University Press, 2018.
- SANTOS, B. de S.; NUNES, J. A.; MENESES, M. P. Introduction: Opening up the canon of knowledge and recognition of difference. In: SANTOS, B. S. (ed.). **Another knowledge is possible: Beyond Northern Epistemologies**. Londres: Verso, 2007. p. 9-37.
- SANTOS, M. E. P. **O cenário multilíngüe/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo indenitário "brasiguai" na escola e no entorno social**. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- SANTOS, M. E. P.; CAVALCANTI, M. do C. **Identidades híbridas, língua(gens) provisórias-alunos "brasiguaios" em foco**. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 2, p. 429-446, dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/ykkZSkD38y6Y6GXfmXsyXB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2020.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SEYFERTH, G. Imigrantes, estrangeiros: a trajetória de uma categoria incomoda no campo político. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26., 2008, Porto Seguro. **Anais [...]**. Brasília: ABA, 2008.
- SILVA NETO, S. **História da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1986.
- SOUSA, S. C. T. de; SOARES, M. E. Um estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 1, n. 33, p. 102-112, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/1496/1389>. Acesso em: 11 mar. 2021.
- SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hip hop. São Paulo: Parábola, 2011. v. 1.
- SOUZA, A. L. S.; JOVINO, I. da S., MUNIZ, K. da S. Letramento de reexistência – um

conceito em movimentos negros. **Revista da ABPN**, Goiânia, v. 10, ed. espec., p. 1-11, jan. 2018.

SPARKS, C. Stuart Hall, Cultural Studies and Marxism. *In*: MORLEY, D.; KUAN-SING, C. **Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies**. London: Routledge Press, 1996, p. 84-85.

SPOLSKY, B. **Language Management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SPOLSKY, B. **Language policy**: key topics in Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SPOLSKY, B. What is language policy? *In*: AUTOR. **The Cambridge Handbook of Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 3-15.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TERREMOTO de magnitude 7,2 atinge o Haiti. **AgênciaBrasil**, Brasília, 14 ago. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2021-08/terremoto-de-magnitude-72-atinge-o-haiti#:~:text=Em%202010%2C%20300%20mil%20mortos&text=No%20dia%2012%20de%20janeiro,e%20profundidade%20de%2010%20quil%C3%B4metros>. Acesso em: 17 out. 2022.

TERSARIOL, A. **Biblioteca da língua portuguesa**. 7. ed. São Paulo: Lisa, 1968.

TODOROV, T. **O Homem Desenraizado**. Rio de Janeiro. São Paulo: Record, 1999.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. 1996. Disponível em: https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals389.pdf.

UNESCO. **Education in a multilingual world**. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2003. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728>. Acesso em: 05 nov. 2021.

VIEIRA, R. S. Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. *In*: FLEURI, R. M. (org.). **Intercultura**: estudos emergentes. Florianópolis: MOVER; Ijuí: Ed. Unijuí, 2001. p.113-128.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p.11-41.

Anexo I – Resolução Normativa nº 002/2019

Publicado no Diário Oficial do dia 27 de novembro de 2019 – páginas 31 e 32.

RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 002/2019

Fixa normas para a oferta da Educação Básica para imigrantes estrangeiros, ingressantes no Sistema Estadual de Ensino.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO, no uso de suas atribuições, considerando o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, na Lei Complementar nº 49/1998 e suas alterações, na Lei 8.069/1990, no Decreto nº 4.246/2002 que Promulga a Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, na Lei 13.445/ 2017 que Dispõe sobre os Direitos e os Deveres do Migrante Estrangeiro e do Visitante no Brasil, na Resolução CNE/CP 01/2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN de Direitos Humanos, e por decisão da 19ª Reunião Ordinária da Plenária, do dia 24 de setembro de 2019.

RESOLVE:

Art. 1º Fixar normas para o acesso à Educação Básica aos imigrantes estrangeiros, residentes fronteiriços, visitantes e apátridas.

Parágrafo único O público a que se refere o caput do artigo, conforme legislação pertinente, assim se define:

- a) imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece, temporária ou definitivamente, no Brasil;
- b) residente fronteiriço: pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho;
- c) visitante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer, temporária ou definitivamente, no território nacional;
- d) apátrida: pessoa que não é considerada como nacional por nenhum Estado, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, assim reconhecida pelo Estado brasileiro, nos termos da legislação em vigor.

Art. 2º A Educação Básica, na Política Educacional para os imigrantes estrangeiros, residentes fronteiriços, visitantes e apátridas, será regida pelos seguintes princípios e diretrizes, garantidos no âmbito do Estado de Mato Grosso:

- I. igualdade com os nacionais à inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade;
- II. acesso a serviços públicos educacionais, sem qualquer discriminação, em razão da nacionalidade e da condição migratória;
- III. acesso igualitário e livre a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social;
- IV. proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente estrangeiro;
- V. promoção do reconhecimento acadêmico e do exercício profissional no Brasil, nos termos da lei;

Publicado no Diário Oficial do dia 27 de novembro de 2019 – páginas 31 e 32.

- VI. desenvolvimento pleno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, através da educação, considerada direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade;
- VII. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- VIII. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- IX. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- X. direito de ser respeitado por seus educadores;
- XI. direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- XII. direito de organização e participação em entidades estudantis;
- XIII. repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação;
- XIV. repúdio à discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional;
- XV. acolhida humanitária;
- XVI. igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares;
- XVII. promoção e difusão de direitos, liberdades, garantias e obrigações do migrante;
- XVIII. observância ao disposto em tratados.

Art. 3º É dever das Mantenedoras do Sistema Estadual de Ensino, sejam municipais e/ou estadual, a oferta de Educação Básica pública para os imigrantes estrangeiros, residentes fronteiriços, visitantes e apátridas, sendo esta efetivada mediante a garantia de:

- I. universalização da educação básica, em todos níveis e modalidades através de:
 - a) atendimento em creches e pré-escolas, às crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses de idade;
 - b) oferta de Ensino Fundamental e Ensino Médio gratuito, inclusive para os que a eles não tiveram acesso na idade própria, vedada cobrança, a qualquer título, de taxas escolares ou de outras contribuições dos alunos;
- II. atendimento educacional especializado para o público alvo da Educação Especial, na rede pública de ensino;
- III. ensino noturno regular e adequado às condições do educando;
- IV. ensino regular para jovens e adultos, garantindo-se aos que forem trabalhadores, as condições de acesso e permanência na escola;
- V. padrões de qualidade, entendidos como capacitação para o trabalho e para o posicionamento crítico frente à realidade.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito para o público de que trata o caput do artigo é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular às pessoas mencionadas no caput deste artigo, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público e aos pais ou responsáveis zelar pela frequência à escola.

Publicado no Diário Oficial do dia 27 de novembro de 2019 – páginas 31 e 32.

Art. 4º A oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nas modalidades Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação Especial e Educação Profissional Técnica de Nível Médio aos imigrantes estrangeiros, residentes fronteiriços, visitantes e apátridas deve dar-se em conformidade com a legislação própria para cada uma destas etapas e modalidades de ensino.

Art. 5º A ausência de domínio da língua nacional não deve ser empecilho para que o estudante estrangeiro ingresse no Sistema Estadual de Ensino, cabendo às Mantenedoras e Mantidas se prepararem para o ensino da Língua Portuguesa, para um atendimento humanizado, inclusivo e acolhedor, livre de toda e qualquer forma de xenofobia, preconceito, racismo e intolerância correlatas.

Art. 6º É dever do poder público estimular e promover pesquisas, fomentar experiências e novas propostas de atendimento, relativas à inserção de crianças, adolescentes, jovens e adultos estrangeiros na Educação Básica.

Art. 7º No processo educacional deverão ser respeitados os valores culturais, artísticos e históricos, próprios do contexto social da criança e do adolescente, jovens e adultos estrangeiros, garantindo-se a eles a liberdade de criação, de expressão, de produção e o acesso às fontes de cultura.

Art. 8º Para a inserção nas etapas e modalidades da Educação Básica é permitido à escola, mediante análise dos documentos próprios e, na falta destes, providenciar o processo de reclassificação, nos termos da legislação vigente.

Art. 9º Devem as Mantenedoras do Sistema Estadual de Ensino, sejam municipais e/ou estadual, selecionar escolas, em cada município, para a oferta da Educação Básica ao imigrante estrangeiro, dotando-as das condições necessárias para este atendimento.

§ 1º. Os critérios de seleção de escolas são os seguintes:

- a) oferta de todas as etapas da Educação Básica;
- b) oferta das modalidades Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação Especial e Educação Profissional Técnica de Ensino Médio;
- c) realização de levantamento de demanda de migrantes estrangeiros.

§ 2º As Escolas selecionadas, conforme o caput deste artigo, necessitam atribuir em seu quadro:

- a) profissional docente graduado em Letras, com carga horária específica, para implementar Língua Portuguesa para estrangeiros;
- b) profissional intérprete.

§ 3º Cabe ao professor de Língua Portuguesa ministrar suas aulas com metodologia específica, a fim de permitir ao imigrante estrangeiro o domínio de nossa língua.

§ 4º Cabe ao profissional intérprete realizar a tradução fiel das aulas ministradas em Língua Portuguesa, até que os estudantes tenham domínio da mesma.

Publicado no Diário Oficial do dia 27 de novembro de 2019 – páginas 31 e 32.

§ 5º Cabe ao Coordenador Pedagógico promover a relação entre a comunidade estrangeira e a comunidade escolar, bem como debater com os professores as metodologias que melhor se adequem à realidade dos estudantes estrangeiros.

§ 6º É dever das Mantenedoras do Sistema Estadual de Ensino, sejam municipais e/ou estadual, garantir a formação continuada do professor de Língua Portuguesa, do professor integrador e do intérprete.

Art. 10 O imigrante estrangeiro deve ser matriculado na escola com o objetivo de, inicialmente, aprender a Língua Portuguesa e, depois, ser incluído no processo de educação formal, através da classificação, tornando-se apto a matricular-se na oferta regular da Educação Básica, conforme prevê a legislação vigente.

Art. 11 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

REGISTRADA

C U M P R A - S E

PUBLICADA

Cuiabá, 27 de setembro de 2019.

ADRIANA TOMASONI

Presidente CEE-MT

Homologo:

Marioneide Angelica Kliemaschewsk

Secretária de Estado de Educação

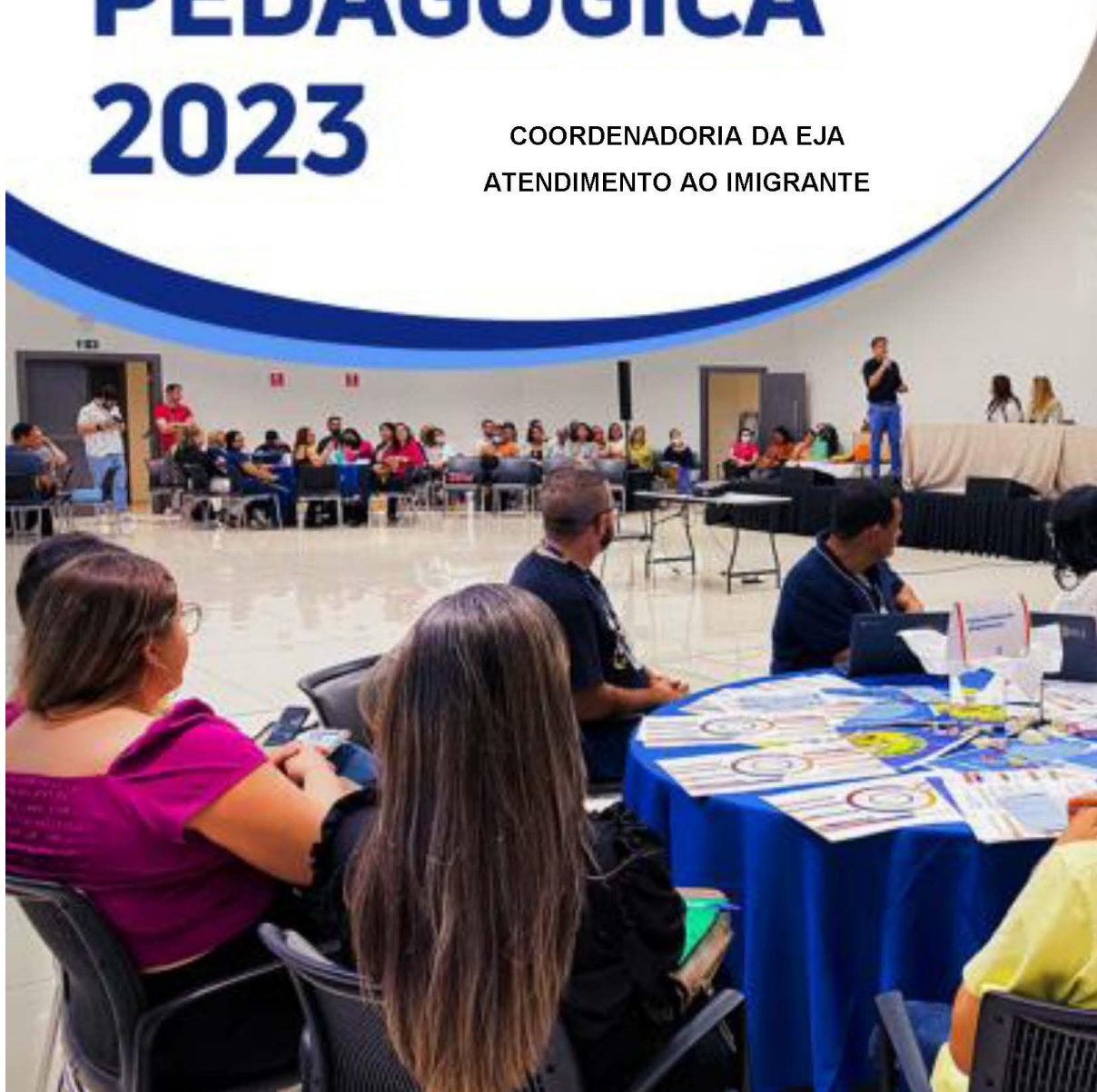
Nilton Borges Borgato

Secretário de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação

Anexo II – Orientações para Semana Pedagógica 2023

ORIENTAÇÕES PARA A SEMANA PEDAGÓGICA 2023

COORDENADORIA DA EJA
ATENDIMENTO AO IMIGRANTE



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO – SEDUC
SECRETARIA ADJUNTA DE GESTÃO EDUCACIONAL – SAGE
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – SUEB
SUPERINTENDÊNCIA DE DIVERSIDADES – SUDI



SEDUC
Secretaria
de Estado
de Educação



Governo de
**Mato
Grosso**

EDUC
AÇÃO
10^{anos}

Educação
de Jovens
e Adultos **EJA**

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO

Mauro Mendes

Governador do Estado de Mato Grosso

Otaviano Pivetta

Vice-governador do Estado de Mato Grosso

Alan Resende Porto

Secretário de Estado de Educação

Amauri Monge Fernandes

Secretário Adjunto Executivo

Mozara Zasso Spencer Guerreiro

Secretária Adjunta de Gestão Educacional

Fabiula Torres Costa Lopes

Superintendente de Educação Básica

José Antonio Moreira

Coordenador de Educação de Jovens e Adultos



SEDUC
Secretaria
de Estado
de Educação



Governo de
**Mato
Grosso**

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO

Andréia Aparecida Pinto de Souza

Célia Lucia da Silva Arruda

Darcy de Arruda Abreu Filho

Divânea Grangeiro Arruda

Elismar Bezerra Arruda

João Silvério da Silva Junior

Manoel Sátiro da Silveira

Patrícia Groschank Carolo Nascimento

Raquel Dias dos Santos

Richard Carlos da Silva

Rita de Cássia Contin

Coordenadoria de EJA



SEDUC
Secretaria
de Estado
de Educação



Governo de
**Mato
Grosso**

DIRETRIZES PARA A SEMANA PEDAGÓGICA - ATENDIMENTO AO IMIGRANTE

Introdução

Devido ao grande movimento migratório mundial causado por crises econômicas, guerras, conflitos políticos e/ou desastres naturais, o processo de acolhida de migrantes, refugiados, residentes fronteiriços ou apátridas se intensificou. No Brasil, em especial no Estado de Mato Grosso, importantes iniciativas estão sendo construídas pelo poder público e privado para a recepção e inserção desse público na sociedade.

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso compreende que o processo de recepção, acolhida e inserção destes migrantes na sociedade, está atrelado ao domínio da língua portuguesa, à compreensão da cultura e aos usos e costumes do povo brasileiro. Através da Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos, a educação para imigrantes vem se consolidando como proposta de atendimento para capacitar, linguisticamente e culturalmente, indivíduos oriundos de diversos países do mundo que escolheram o Estado de Mato Grosso como local de residência e trabalho.

A oferta de educação para imigrantes é parte de um processo que, através do ensino de Português como Língua Estrangeira, busca facilitar o acesso à informações, tecnologias e cultura. Além disso, garante que o imigrante possa seguir com seus estudos, garantindo a ele o direito à educação e conduzindo-o em direção a sua inserção na sociedade e ao mercado de trabalho.



SEDUC
Secretaria
de Estado
de Educação



Governo de
**Mato
Grosso**

DIRETRIZES PARA A SEMANA PEDAGÓGICA - ATENDIMENTO AO IMIGRANTE

Por meio de uma matriz específica, a educação para imigrantes oferece ao estudante estrangeiro a oportunidade de desenvolver proficiência em língua portuguesa e conhecer a cultura brasileira, além de atender às necessidades de acolhimento e esclarecimento dos direitos destinados aos imigrantes e refugiados.

A proposta pedagógica foi pensada para atender necessidades específicas dos estudantes e deve levar em conta o grau de escolarização de cada indivíduo. Para o desenvolvimento desse trabalho, a Secretaria de Estado de Educação disponibiliza profissionais da área de letras, que atuarão no ensino e aprimoramento da língua portuguesa e um intérprete que auxiliará na interação e desenvolvimento de todos conteúdos abordados.

A educação para migrantes faz parte do atendimento especializado ofertado pela Coordenadoria de Jovens e Adultos e considera como imigrante todo indivíduo estrangeiro que, através de um processo de deslocamento de seu país de origem, escolheu o Brasil como país de destino e o Estado de Mato Grosso como local de residência, trabalho, estudo ou refúgio.



DIRETRIZES PARA A SEMANA PEDAGÓGICA - ATENDIMENTO AO IMIGRANTE

ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Através de uma matriz optativa de atividade complementar, a educação para migrantes está parametrizada para fornecer ao estudante todo o aporte teórico que lhe proporcione a construção e consolidação de conhecimentos sobre as estruturas básicas da Língua Portuguesa e demais saberes que proporcionem ao estudante migrante ser atuante na sociedade. O atendimento realizado por profissionais de letras e intérpretes tem por objetivo trabalhar as quatro habilidades necessárias para o desenvolvimento linguístico, possibilitando ao estudante migrante ler, escrever, compreender e falar o idioma português. O desenvolvimento de tais habilidades deverá levar em conta os diferentes saberes apresentado pelos estudantes que, após avaliação diagnóstica, poderão ser divididos em três níveis: básico, intermediário e avançado. Para cada nível a equipe pedagógica deverá propor atividades que possibilitem ao estudante progredir no aprendizado do idioma.

Será disponibilizado 20 horas aulas para o profissional de letras e 20 horas aula para o intérprete. O acompanhamento deste atendimento ficará a cargo da coordenação escolar e deverá levar em conta a carga horária estabelecida para cada profissional e o tempo necessário para produção das diferentes atividades aplicadas.



SEDUC
Secretaria
de Estado
de Educação



Governo de
**Mato
Grosso**

DIRETRIZES PARA A SEMANA PEDAGÓGICA - ATENDIMENTO AO IMIGRANTE

ACOLHIMENTO

Em face às demandas do mundo atual, o acolhimento não deve ser encarado como modismo ou mera exigência legal, pois muitos imigrantes podem ter sido vítimas de preconceito, por motivos étnicos-raciais, religiosos, linguísticos, ou pela própria condição de estrangeiro. É importante que a escola saiba recebê-los com paciência e gentileza, para não perpetuar este tipo de estigma. Por conta disso, além das adaptações nas práticas pedagógicas, as unidades escolares devem promover a integração das famílias desses estudantes, para que possam se adaptar às diferenças culturais proporcionada por sua nova realidade, propondo ações que promovam a integração e garantam a oportunidade de aprendizado e desenvolvimento pessoal do migrante e de seus familiares.

RECOMENDAÇÕES PARA ATENDIMENTO:

O imigrante que reside há pouco tempo no Brasil pode apresentar dificuldades no domínio e na compreensão da Língua Portuguesa. Por isso, procure:

- Ser paciente;
- Falar suave e pausadamente;
- Atentar-se aos gestos/linguagem corporal;
- Ser objetivo, com uma linguagem de fácil compreensão;
- Observar se a pessoa está entendendo.
- Incentivar o uso da Língua Portuguesa a todo momento.

Obs: Caso necessário, além da ajuda do intérprete, utilize também as ferramentas digitais de tradução disponíveis na internet.



DIRETRIZES PARA A SEMANA PEDAGÓGICA - ATENDIMENTO AO IMIGRANTE

MATRÍCULA

Na ocasião da matrícula, os estudantes poderão dispor de diferentes tipos de documentos. A escola deverá atentar especialmente para seguintes situações:

- 1 - Estudantes portando RNE - Registro Nacional de Estrangeiro ou o RNM – Registro Nacional Migratório.
- 2 - Os estudantes estrangeiros devem ser devidamente matriculados no SigEduca, ainda que não disponham de número de RG, RNE, RNM, PROTOCOLO ou nenhum documento. Ou seja, se o estudante não apresentar os documentos obrigatórios a matrícula não pode ser negada, contudo, o estudante precisa se comprometer a entregar tais documentos na secretaria da Unidade Escolar, pois serão arquivados em sua pasta individual.
- 3 - A apresentação de documentação complementar (comprovante de residência, certidão de nascimento, histórico escolar, entre outros) é recomendável, mas NÃO é obrigatória para a efetivação da matrícula do estudante, entretanto, estes documentos precisam ser entregues, o mais breve possível à secretaria da Unidade Escolar para regularização da Pasta do Aluno.
- 4 - A matrícula do estudante estrangeiro poderá ser efetuada a qualquer momento do ano letivo na Matriz 15644 - Disciplinas Optativas/Atividade Complementar > Educação de Jovens e Adultos > Língua Portuguesa / Segunda Língua > Atendimento ao Migrante.

DIRETRIZES PARA A SEMANA PEDAGÓGICA - ATENDIMENTO AO IMIGRANTE

CLASSIFICAÇÃO E RECLASSIFICAÇÃO

Superada a barreira da língua, o estudante poderá ser submetido à uma avaliação de **classificação** para que possa ser matriculado em uma turma de EJA que atenda seu real nível de escolaridade. Uma vez classificado, o estudante poderá ser submetido a novos exames e passar pelo processo de reclassificação para a fase subsequente. Todo processo de Classificação ou Reclassificação deverá ser documentado e estes documentos deverão compor a pasta do estudante. O estudante estrangeiro também poderá se submeter ao Exame Certificador Online ou ENCCEJA para regularizar a sua vida acadêmica.

CABE AO PROFESSOR

- Realizar o diagnóstico dos estudantes, para compreender em que nível eles estão em relação a Língua Portuguesa;
- Desenvolver atividades com a consciência de que, para estes estudantes, a Língua Portuguesa representa uma Língua Estrangeira;
- Elaborar materiais com foco no desenvolvimento da Língua Portuguesa atendo os diferentes níveis apresentados.
- Apresentar Plano de Ensino Anual elaborado em parceria com a Coordenação Pedagógica e o intérprete da turma.
- Inserir periodicamente na Agenda, a carga horária, os conteúdos trabalhados e o relatório de desempenho de cada estudante.



DIRETRIZES PARA A SEMANA PEDAGÓGICA - ATENDIMENTO AO IMIGRANTE

CABE AO INTÉRPRETE

- Atuar junto aos profissionais de educação da Unidade Escolar, buscando formas de facilitar a comunicação entre estudantes estrangeiros e demais profissionais de educação da unidade;
- Participar da elaboração do plano de ensino anual e preparação de aulas em conjunto com o professor;
- Realizar a tradução das aulas proporcionando uma melhor comunicação entre os estudantes e o professor, ou qualquer outro profissional da unidade escolar.

REGISTRO DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE NA AGENDA – SigEduca-GED.

O professor deve efetuar os registros pertinentes ao desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes no SigEduca > GED > AGENDA. O professor efetuará registro na Agenda e elaborará o Relatório de Avaliação Descritiva único e conclusivo ao finalizar o ano letivo.

O estudante que adquiriu proficiência em Língua Portuguesa, deverá ser avaliado como APROVADO. Os estudantes que não alcançaram proficiência em Língua Portuguesa, deverão ser avaliados com o conceito EM CONSTRUÇÃO.



DIRETRIZES PARA A SEMANA PEDAGÓGICA - ATENDIMENTO AO IMIGRANTE

Os registros na Agenda são de responsabilidade do professor; as informações inseridas subsidiarão as orientações pedagógicas e os serviços de escrituração escolar.

Os lançamentos na Agenda deverão ser acompanhados pela coordenação pedagógica e secretaria escolar.

Para consultar outros documentos referentes à educação de imigrantes e baixar a Ementa do curso, acessem a pasta “ EDUCAÇÃO PARA IMIGRANTES” disponível no Google Drive.



SEDUC
Secretaria
de Estado
de Educação



Governo de
**Mato
Grosso**

SEDUC
Secretaria
de Estado
de Educação



Governo de
**Mato
Grosso**

Anexo III – [REDACTED] - Plano Anual 2021

PLANO ANUAL IMIGRANTES 2021 (1)(1).pdf - Adobe Acrobat Reader DC (32-bit)

Arquivo Editar Visualizar Assinar Janela Ajuda

Início Ferramentas TÓPICOS AVANÇADA PLANO ANUAL IMIL... x

Fazer login

297 x 210 mm

LINGUAGENS

ÁREA DO CONHECIMENTO: LINGUAGENS		
COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA		
CAMPOS DE ATUAÇÃO: CAMPO DA VIDA COTIDIANA, CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA, CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO, CAMPO DA VIDA PÚBLICA.		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DO CONHECIMENTO
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.	Protocolos de leitura.
Escrita (compartilhada e autônoma)	(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.	Correspondência fonema-grafema.
Escrita (compartilhada e autônoma)	(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita.
Análise linguística/semiótica	(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	Conhecimento do alfabeto do português do

297 x 210 mm

25°C Chuva fraca

PLANO ANUAL IMIGRANTES 2021 (1)(1).pdf - Adobe Acrobat Reader DC (32-bit)

Arquivo Editar Visualizar Assinar Janela Ajuda

Início Ferramentas TÓPICOS AVANÇADA PLANO ANUAL IMIL... x

Fazer login

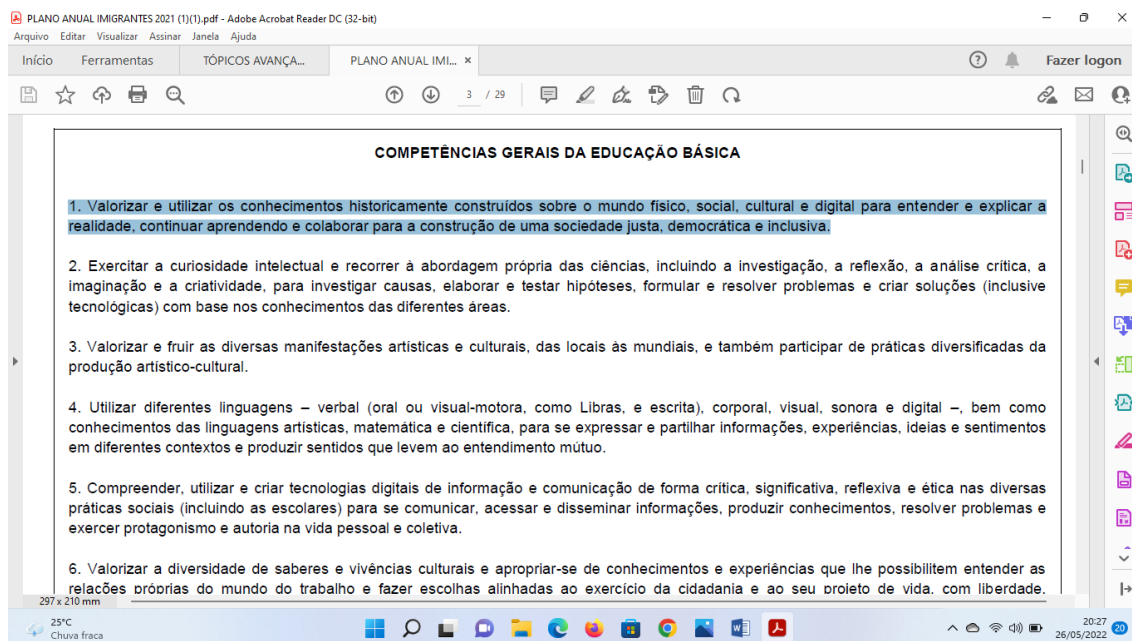
297 x 210 mm

INTRODUÇÃO

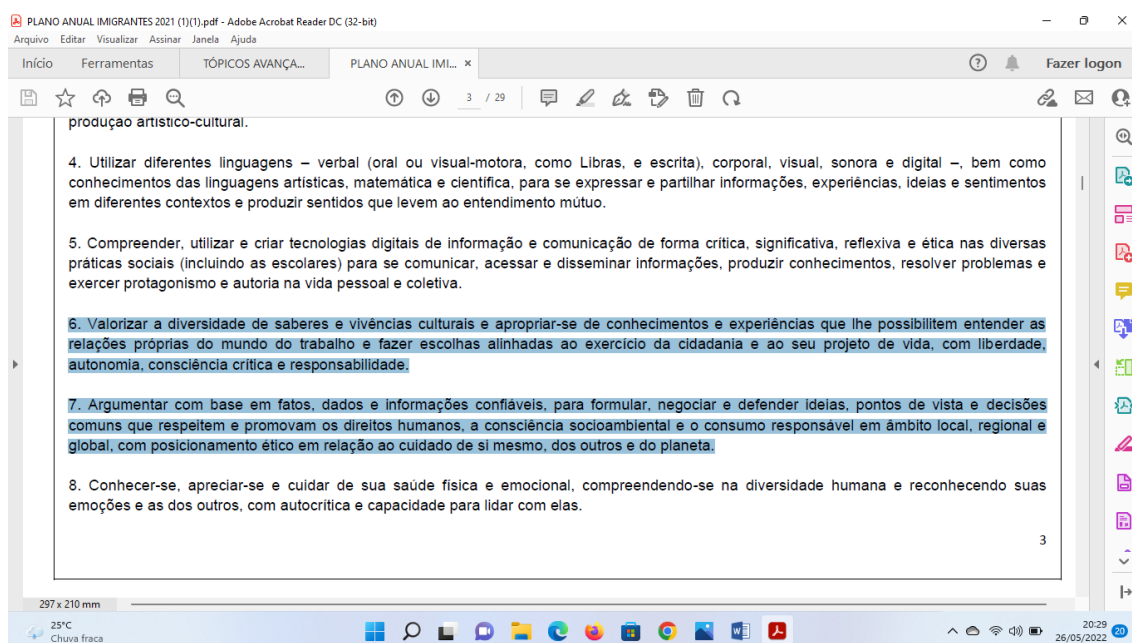
Este Plano Anual foi escrito a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)1, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)2.

297 x 210 mm

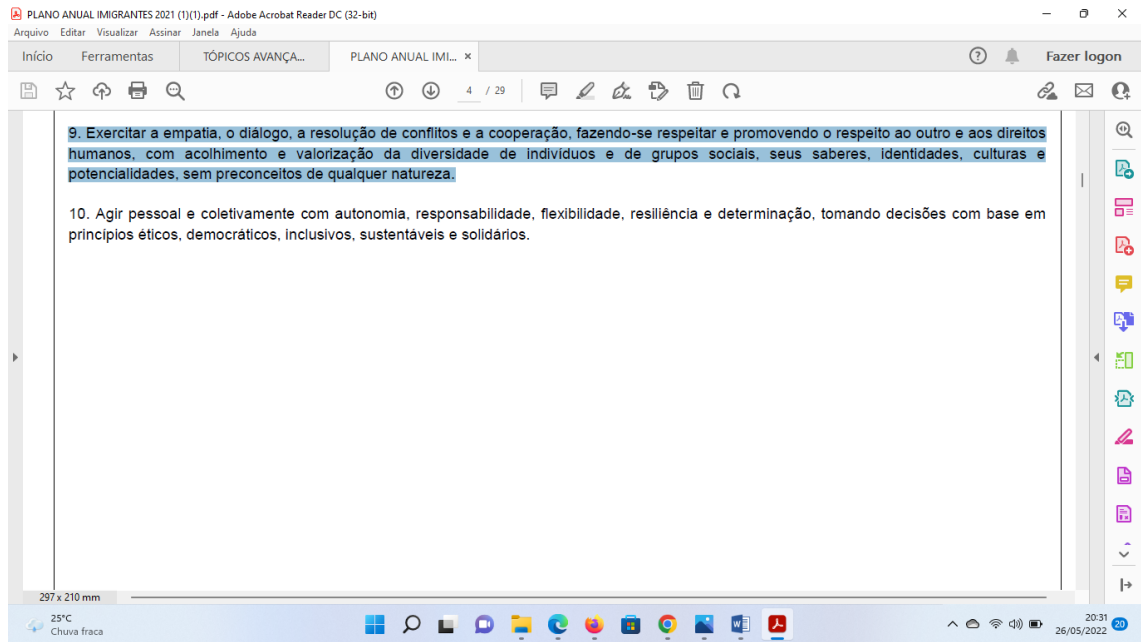
25°C Chuva fraca



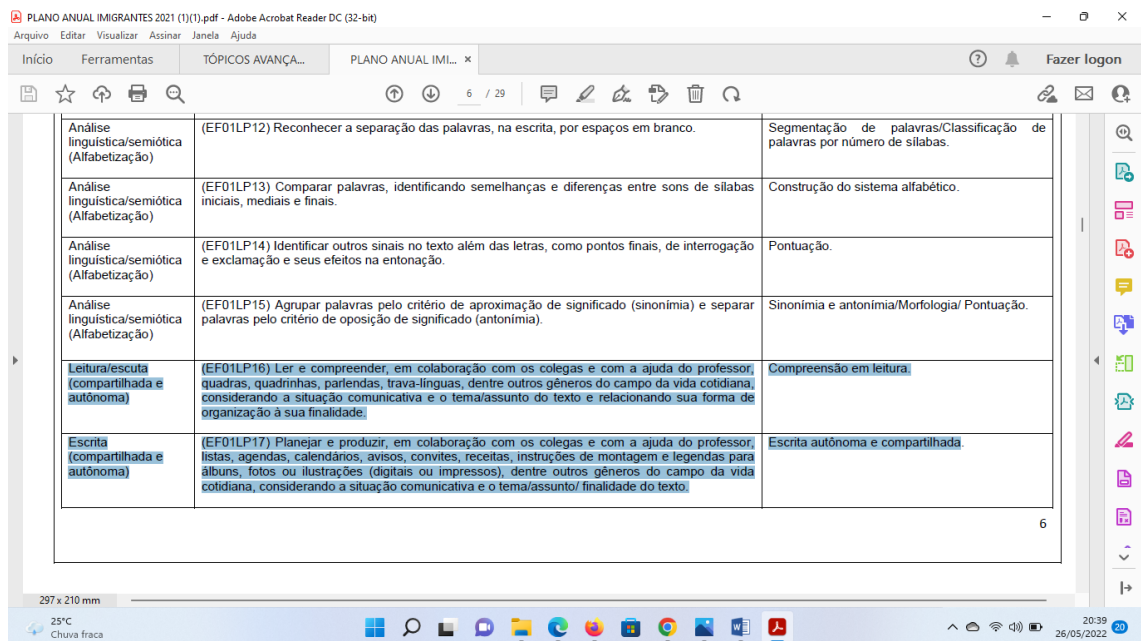
Pg 03 – Também a competência 03.



Pg 03



Pg. 04



Pg. 06

PLANO ANUAL IMIGRANTES 2021 (1)(1).pdf - Adobe Acrobat Reader DC (32-bit)

Arquivo Editar Visualizar Assinar Janela Ajuda

Início Ferramentas TÓPICOS AVANÇADA PLANO ANUAL IMIL... x

Fazer login

(compartilhada e autônoma)	regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	
Escrita (compartilhada e autônoma)	(EF01LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	Produção de textos.
Oralidade	(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	Planejamento de texto oral Exposição oral.
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	(EF01LP24) Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita.
Escrita (compartilhada e autônoma)	(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).	Escrita autônoma e compartilhada.
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.	Formas de composição de narrativas.
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	Decodificação/Fluência de leitura.
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.	Formação de leitor.

7

297 x 210 mm

25°C Chuva fraca

20:44 26/05/2022

Pg. 07

O vocábulo “**COMPARTILHADA/COLABORAÇÃO**” é largamente utilizado nos enunciados que compõem este Plano Anual.

PLANO ANUAL IMIGRANTES 2021 (1)(1).pdf - Adobe Acrobat Reader DC (32-bit)

Arquivo Editar Visualizar Assinar Janela Ajuda

Início Ferramentas TÓPICOS AVANÇADA PLANO ANUAL IMIL... x

Fazer login

Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	(EF12LP14) Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	Forma de composição do texto.
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	(EF12LP15) Identificar a forma de composição de slogans publicitários.	Forma de composição do texto.
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	(EF12LP16) Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens.	Forma de composição do texto.
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	(EF12LP17) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor enunciado de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	Compreensão em leitura.
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	(EF12LP18) Apreçar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.	Apreciação estética/Estilo.
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.	Formas de composição de textos poéticos.
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos.

9

297 x 210 mm

25°C Chuva fraca

20:55 26/05/2022

Pg. 09

PLANO ANUAL IMIGRANTES 2021 (1)(1).pdf - Adobe Acrobat Reader DC (32-bit)

Arquivo Editar Visualizar Assinar Janela Ajuda

Início Ferramentas TÓPICOS AVANÇADA PLANO ANUAL IML... x

Fazer login

11 / 29

Oralidade	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.	Características da conversação espontânea.
Oralidade	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala.
Oralidade	(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).	Relato oral/Registro formal e informal.
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).	Leitura de imagens em narrativas visuais.
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.	Formação do leitor literário.
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.	Leitura colaborativa e autônoma.
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.	Formação do leitor literário/Leitura multisemiótica.
Oralidade	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.	Contagem de histórias.

297 x 210 mm

25°C Chuva fraca

21:09 26/05/2022

Pg. 12

COMPONENTE CURRICULAR: ARTE

PLANO ANUAL IMIGRANTES 2021 (1)(1).pdf - Adobe Acrobat Reader DC (32-bit)

Arquivo Editar Visualizar Assinar Janela Ajuda

Início Ferramentas TÓPICOS AVANÇADA PLANO ANUAL IML... x

Fazer login

15 / 29

Teatro	estéticas e culturais.	
	(EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.	Processos de criação.
Artes integradas	(EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.	Processos de criação.
	(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	Processos de criação.
	(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.	Matrizes estéticas e culturais.
	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.	Patrimônio cultural.
	(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, cultura etc.) nas experiências de criação artística.	Arte e tecnologia.

297 x 210 mm

25°C Pred. limpo

21:18 26/05/2022

Pg. 16

PLANO ANUAL IMIGRANTES 2021 (1)(1).pdf - Adobe Acrobat Reader DC (32-bit)

Arquivo Editar Visualizar Assinar Janela Ajuda

Início Ferramentas TÓPICOS AVANÇADA PLANO ANUAL IMI... x

Fazer login

Teatro	(EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.	Processos de criação.
	(EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.	Processos de criação.
Artes integradas	(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	Processos de criação.
	(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brincadeiras, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.	Matrizes estéticas e culturais.
	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.	Patrimônio cultural.
	(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.	Arte e tecnologia.

297 x 210 mm

25°C Pred. limpo

21:20 26/05/2022

Anexo IV – Escola Estadual “B” - Planejamento Bimestral 2021



Escola Estadual [REDACTED] “Educação para Imigrantes” Planejamento Bimestral 2021

1 IDENTIFICAÇÃO

PROFESSOR (AS): [REDACTED]
 [REDACTED]
 [REDACTED]
 [REDACTED]

- **ÁREA DE ENSINO:** Linguagens seus códigos e suas tecnologias
- **COMPONENTE CURRICULAR:** Língua Portuguesa
- **TURMAS:** Educação de Jovens e Adultos para Imigrantes: A, B, C, D e E
- **PERÍODO:** Noturno
- **ETAPA/MODALIDADE:** Ensino Fundamental
- **PERÍODO DE DESENVOLVIMENTO:** Ano Letivo de 2021

2 JUSTIFICATIVA:

Pensar nos direitos além e independente das fronteiras não é nada além de pensar em nossos próprios direitos, como pessoas e como coletividade. Olhar para o outro e pensar sua inclusão é também o modo de nos incluirmos, de pensar a superação de nossas próprias dificuldades e fragilidades. Relatório Final da I COMIGRAR, p. 10, 2014.

Entretanto, é fundamental considerar a rotatividade do público jovem e adulto imigrante, que por características advindas de conflitos, choques e desencontro de culturais e também por necessidades de estabelecer – se no mundo do trabalho, a rotatividade desses sujeitos é intensa, a cada período escolar um novo grupo se apresenta.

Em sendo, a metodologia de atendimento e acolhimento destes, permanece, no entanto, sempre no sentido de acolher esses sujeitos e garantir a eles/elas o direito de aprender a aprender, Delors, 1998.

Entretanto, considerando a complexidade da educação em tempos de pandemia e a possível flexibilização do isolamento que propõe o retorno gradativo, se faz necessário a elaboração desse Plano Estratégico com orientações e providências a serem tomadas bem como cuidados necessários para a retomada das atividades escolares.

3 OBJETIVO GERAL: Assegurar o direito de participação social e política de educandos jovens e adultos imigrantes, nos espaços e movimentos da sociedade, através do uso da Língua Portuguesa oral e escrita.

4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
- Trabalhar o desenvolvimento da escrita por meio de produções textuais;
- Reconhecimento dos gêneros de linguagem;
- Fazer um levantamento dos conhecimentos que o aluno já possui;
- Interpretação de textos verbais e não verbais;
- Compreender e valorizar as manifestações populares como componentes do vasto campo da cultura;
- Situar a figura do imigrante no contexto de construção social;
- Perceber que a escola deve ser um espaço de diversidade onde se aprende a conviver com as diferenças;
- Localizar no tempo e espaço social, tendo a sua cultura e a cultura local como referência;
- Reconhecer as possibilidades de formação de palavras na Língua Portuguesa;

TURMAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
IMIGRANTES A, B, C, D, E	EF35LP30: Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso. (EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.). (EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo s convenções da língua escrita. (EF67LP33) Pontuar textos adequadamente. (EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto). (EF05LP05) Identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo. (EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. (EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc. (EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo. (EF05LP08) Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo. (EF05LP10) Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. (EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.). (EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades	➤ Formas de cumprimentos pelo mundo. ➤ Saudações/ Expressões de cortesia/ Expressões de sentimento/ Apresentação Pessoal. ➤ Artigos. ➤ Classificação dos Substantivos. ➤ Meses do ano/ Estações do ano/ dias da semana. ➤ Pronomes. ➤ Numerais. ➤ Para mim, ou para eu. ➤ Estudo dos verbos: Ser/ Estar/ Ter. Uso dos verbos no presente do indicativo. ➤ Uso dos Porquês. ➤ Onde estou? Divisão das regiões brasileira. ➤ Texto: Estou no Brasil. ➤ Texto: O almoço é a refeição mais importante do Brasil. ➤ Lista de Aparelhos de cozinhas. ➤ Adjetivos; ➤ Minha Casa/ Atividade com verbos/ Rotina. ➤ Preposição. ➤ Algumas expressões indicativas de posições. ➤ Verbos Irregulares no Presente do Indicativo. ➤ Adjetivos/ Adjetivos e Locução Adjetivas. ➤ Texto: Siga seu relógio biológico. ➤ Denotação e Conotação/ Sinônimos e Antônimos. ➤ Prefixos e Sufixos/ Esta ou está. ➤ Acento Circunflexo e Novo/ Acordo Ortográfico. ➤ Palavras Homófonas. ➤ Oxítonas/ Paroxítonas e Proparoxítonas. ➤ Interjeição e Locução Interjetiva. ➤ Figuras de Linguagem. ➤ Família: Árvore Gene/ ológica; ➤ Corpo Humano/ Sistema Digestivo/ Sistema Respiratório/ Sistema Reprodutor Feminino/ Sistema Reprodutor Masculino;

apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas. (EF05LP03) Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. (EF05LP04) Diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer, na leitura de textos, o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas, parênteses. (EF05LP06) Flexionar, adequadamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais/nomes sujeitos da oração. (EF05LP07) Identificar, em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa condição, finalidade. (EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita. (EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras. (EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação. (EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes. (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.	➤ Alfabeto; Silabário das dificuldades ortográficas/ Sílabas Complexas; ➤ Vestuário: Masculino e Feminino, Alimentos; ➤ Tempo livre; Acessórios, Alimentos; ➤ Preposição; ➤ Advérbios; ➤ Profissões; ➤ Substantivos; ➤ Texto: Circuito Fechado. Interpretação; ➤ Aprendendo a olhar as horas; ➤ Pontuação; ➤ Frase/ Oração/ Período; ➤ Locução Verbal; ➤ Tipos de Sujeitos; ➤ Gêneros Textuais/ Tipos de Textos/ Linguagem verbal e não verbal; ➤ Texto: Isto não está me cheirando bem; ➤ Esportes; ➤ Pronomes Indefinidos/ Algumas expressões indicativas de tempo; ➤ Verbos no Imperativo; ➤ Reclamar: modos de fazer; linguagem direta e sutil/ Jeitinho brasileiro, algumas expressões/ Alimentos; ➤ Estudo dos Verbos: Pretérito Imperfeito/ Regulares e Irregulares/ Presente e Futuro do Subjuntivo; ➤ Variações Linguísticas no Brasil; ➤ Formação de Palavras- Derivação e Composição; ➤ Ortografia: Palavras escritas com X, CH, Z, S, SS ou Ç; ➤ Desafio da língua portuguesa; ➤ Preconceito linguístico; ➤ Vocabulário: Palavras com X ou CH; ➤ Intertextualidade e tipos de Intertextualidade. ➤ Ortografia: Ç,S,SS,Z e X; ➤ Literatura; ➤ Diversidade Cultural no Brasil; ➤ Danças Folclóricas de Mato Grosso; ➤ Espaços Urbanos: Arte de Rua;
--	--

	(EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto). (EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos. (EF35LP27) Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros. (EF35LP28) Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas. (EF35LP29) - identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas. (EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira. (EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.	➤ Dia Nacional da Consciência Negra/ Influência Africana na comida brasileira.
--	---	---

5 ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Quando pensamos no desenvolvimento de cada estudante como um processo contínuo e não fragmentado em apenas uma ou outra etapa escolar, fica ainda mais clara a necessidade de

desenhar novos caminhos para garantir que a aprendizagem aconteça visando essa nova realidade de ensino em tempo de pandemia.

Trabalhar com a metodologia de ensino híbrido, também se faz necessário garantir meios propícios para evitar o contágio entre alunos e profissionais no ambiente escolar.

No entanto, os intervalos ou recreios devem ser feitos com revezamento de turmas em horários alternados respeitando o distanciamento de 1,5m entre os alunos.

A organização dos espaços físicos da escola foi feita com o uso de guias físicos, tais como: marcação de fitas adesivas no piso, inclusive na sala de aula, distanciamento físico, higienização frequente das mãos com água e sabão ou álcool em gel 70% ao entrar e sair dos ambientes e antes das refeições, orientação contínua de proteção contra o contágio do Covi-19.

- Aulas síncronas expositivas e dialogadas;
 - Elaboração de apostila com conteúdo e exercícios;
 - Acompanhamento do aprendizado via grupo de whatsapp;
 - Leitura individual e em coro;
 - Estudo dirigido;
 - Prática oral de vocabulário individual ou em coro;
 - Recorte e colagem de palavras, figuras;
 - Desenvolvimento de atividades no quadro com a participação dos alunos;
- 6 Avaliação: Ao reconhecer o seu percurso histórico e o contexto concreto em que vive, o educando migrante poderá participar criticamente na concepção e execução de iniciativas sociais e econômicas da sociedade. Nesse sentido, a avaliação pautar-se-á: Na perspectiva, Diagnóstica, identificando os conhecimentos, valores, atitudes e consciência de mundo de que o educando traz consigo, corroborando para a concretização da aprendizagem da Língua Portuguesa, que se observa na perspectiva da Avaliação Contínua, que ao desencadear os processos de aprendizagens, significam o estar no mundo, do sujeito migrante, através da comunicação, que serão acompanhados ao longo do ano. Com isso, a Avaliação final, será aquela realizada no fechamento de cada semestre, ou quando observado que o educando, desenvolveu bem o processo de aprendizagem da língua portuguesa escrita e oral.

REFERÊNCIAS

Cadernos de EJA. Tempo livre e Trabalho. Unitrabalho - Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre trabalho; Brasília, DF: Ministério da Educação. SECADI, 2007. Cadernos de EJA.

Tecnologia e Trabalho. Unitrabalho - Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre trabalho; Brasília, DF: Ministério da Educação. SECADI, 2007. Cadernos de EJA.

Diversidade e Trabalho. Unitrabalho - Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre trabalho; Brasília, DF: Ministério da Educação. SECADI, 2007.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. “Os 4 pilares da Educação”. MEC/UNESCO, 2003. 2ed. Cortez São Paulo. Brasília, DF.

I COMIGRAR – Conferência de Migração e Refúgio. São Paulo, 2014. MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

Coordenador Pedagógico

CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

PLANEJAMENTO

ÁREA DE LINGUAGEM

ENSINO FUNDAMENTAL POR DISCIPLINA – CHET

PROJETO DOS IMIGRANTES – DISCIPLINA: PORTUGUÊS

DOCENTE:

CUIABÁ/2018

CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

PLANEJAMENTO DE LINGUAGEM

DISCIPLINA: LINGUA PORTUGUESA - DOCENTE:

TURMA CHET – 2º SEGMENTO PROJETO DOS IMIGRANTES

OBJETIVOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	METODOLOGIAS	AValiação
1 - UTILIZAR A LINGUAGEM PARA ESTRUTURAR E EXPLICAR A REALIDADE, OPERANDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS EM VÁRIAS ÁREAS DO CONHECIMENTO;	2.1- AUMENTAR E APROFUNDAR SEUS ESQUEMAS COGNITIVOS PELA AMPLIAÇÃO DO LEXICO E DE SUAS RESPECTIVAS REDES SEMÂNTICAS.	1-ALFABETO PORTUGUÊS E FORMAÇÃO DAS PALAVRAS. 2- FONÉTICA E FONOLOGIA 3- SINÔNIMOS E ANTÔNIMOS	-USO DE XEROX; - ESTUDO DO VOCABULÁRIO APOSTILA; -ORATÓRIA COM PRONÚNCIA DO ALFABETO E FORMAÇÃO DE SÍLABAS -USO DO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA E SINÔNIMOS. - CAÇA-PALAVRAS	- AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO ORAL E ESCRITO EM SALA DIARIAMENTE, POR MEIO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS E PESQUISAS.
	2.2-SABER COMO PROCEDER PARA TER ACESSO, COMPREENDER E FAZER USO DE INFORMAÇÕES CONTIDAS NAS FRASES, RECONSTRUINDO O MODO PELO QUAL SE ORGANIZA EM SISTEMAS COESOS E COERENTES.	1 - CLASSES DE PALAVRAS: AS DEZ CLASSES DE PALAVRAS 2 - FRASE 3 – ORAÇÃO 4- ELEMENTOS DE COESÃO E COERÊNCIA 5- ESTUDOS DA GRAMÁTICA EM INTERAÇÃO COM CONTEÚDOS DAS OUTRAS DISCIPLINAS (HISTÓRIA, GEOGRAFIA DO BRASIL).	-TEXTOS -USO DO QUADRO NEGRO - USO DE XEROX - USO DO DICIONÁRIO - APOSTILA DE PORTUGUÊS/CREOLE	

2 - UTILIZAR A LINGUAGEM NA ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS, BEM COMO NA LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS, DE MODO A ATENDER AS DEMANDAS SOCIAIS, CONSIDERANDO AS DIFERENTES FUNÇÕES COMUNICATIVAS DOS DISCURSOS	2.1 – RECONHECER E COMPREENDER OS DIFERENTES TIPOS E GÊNEROS TEXTUAIS.	1- LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS DIVERSOS 2- GÊNEROS TEXTUAIS	-USO DE XEROX COM TEXTOS -USO DO QUADRO NEGRO -USO DE LIVRO DIDÁTICO -DATA SHOW -MUSICAS EM DVD -REVISTA -REVISTA EM QUADRINHO	
3 - ANALIZAR CRITICAMENTE OS DIFERENTES DISCURSOS, INCLUSIVE O PRÓPRIO, DESENVOLVENDO A CAPACIDADE DE AVALIAÇÃO DOS TEXTOS;	3.1- CONTRAPOR SUA INTERPRETAÇÃO DA REALIDADE À DIFERNTES OPINIÕES.	1- LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS; 2-ANÁLISE CRÍTICA E INTERDISCIPLINAR	- USO DE XEROX COM TEXTOS - LEITURA DE TEXTOS EM LIVROS DIDÁTICOS - TEXTOS DE FONTES DIVERSAS: LIVROS, REVISTAS, PARADIDÁTICOS, INTERNET.	
	3.2 – IDENTIFICAR E REPENSAR JUÍZOS DE VALOR TANTO SOCIO-IDEOLÓGICOS ASSOCIADOS À LINGUAGEM E À LÍNGUA.	1 – LEITURA DE TEXTOS EM PORTUGUÊS LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO AS DIVERSAS DIALÉTICAS NO PAÍS; CUIABANÊS. 3-DIVERSIDADE: ARTE, LITERATURA E LÍNGUA DO HAITI.	- USO DE XEROX - USO E LEITURA DE TEXTOS EM LIVROS, REVISTAS E DEPOIMENTOS. - LEITURA E PRODUÇÃO EM SALA - CONFECÇÃO DE MURAIIS COM DEPOISMENTOS E POEMAS SOBRE A CULTURA E MUSICALIDADE DO HAITI/BRASIL.	

Referencias bibliográficas:

Eja Moderna volumes: 1,2 e 3

<https://portuguesbrasilestrangeiros.jimdo.com/>

<http://www.conjugador.com.br/>

<http://www.muitoprazerlivro.com.br>

Anexo VI – Imigrantes Turma C



Escola Estadual [REDACTED] “Educação para Imigrantes” Planejamento Anual 2023

1- IDENTIFICAÇÃO

- **PROFESSORA:** [REDACTED]
- **ÁREA DE ENSINO:** Linguagens seus códigos e suas tecnologias
- **COMPONENTE CURRICULAR:** Língua Portuguesa
- **TURMAS:** Educação de Jovens e Adultos para Imigrantes: C
- **PERÍODO:** Noturno
- **ETAPA/MODALIDADE:** Português como Língua Estrangeira
- **PERÍODO DE DESENVOLVIMENTO:** Ano Letivo de 2023

2- OBJETIVO GERAL:

- Promover o aprendizado de língua portuguesa que permita ao estudante imigrante comunicar-se em situações cotidianas de interação social como: apresentar-se, pedir e dar informações, locomover-se pela cidade e pelo país, fazer compras, procurar emprego, solicitar documentação, acessar serviços públicos de saúde e educação.

- Desenvolver habilidades básicas de ler, escrever, ouvir e falar como também sistematizar fundamentos linguísticos de gramática e associá-los às necessidades comunicativas básicas do uso da língua.

3 - JUSTIFICATIVA:

Pensar nos direitos além e independente das fronteiras é pensar em nossos próprios direitos, como pessoas e como coletividade. Olhar para o outro e pensar sua inclusão é também o modo de nos incluirmos, de pensar a superação de nossas próprias dificuldades e fragilidades. Relatório Final da I COMIGRAR, p. 10, 2014.

Entretanto, é fundamental considerar a rotatividade do público jovem e adultos imigrante, que por características advindas de conflitos, choques e desencontro de culturais e também por necessidades de estabelecer – se no mundo do trabalho, a rotatividade desses sujeitos é intensa, a cada período escolar um novo grupo se apresenta.

Em sendo, a metodologia de atendimento e acolhimento destes, permanece, no entanto, sempre no sentido de acolher esses sujeitos e garantir a eles/elas o direito de aprender a aprender, Delors, 1998.

4- OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
- Trabalhar o desenvolvimento da escrita por meio de produções textuais;
- Reconhecer gêneros de linguagem;
- Interpretar textos verbais e não verbais;
- Compreender e valorizar as manifestações populares como componentes do vasto campo da cultura;
- Reconhecer as possibilidades de formação de palavras na Língua Portuguesa.

Turma	Habilidades e competências	Objetos de conhecimentos
C	(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização. (EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulem em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses. (EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade. (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos. (EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente. (EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.	• Alfabeto e pronúncia para orientar a fala. • Divisão silábica dos vocábulos em língua portuguesa. • Saudações, Despedidas, Expressões idiomáticas. • Pronomes Pessoais, Reflexivos, Possessivos e Interrogativos. • Verbos SER e ESTAR. • Verbos IR e VIR. • Estrutura de Apresentação Oral. • Artigos Definidos, Indefinidos e Numerais. • Apresentação Pessoal, Nacionalidades, Dia a Dia, Horas, Horários, Datas e Expressões de Tempo. • Tempos do Indicativo. • Tempos do subjuntivo. • Preposições • Advérbios de Tempo. • Pronomes Relativos. • Ortografia • Pontuação • Coesão e Coerência

(EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação. (EF15LP06) Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação. (EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital. (EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário. (EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz. (EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.). (EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.	● Linguagem formal e informal ● Uso dos Pronomes antes e depois do verbo. ● Lei da Imigração. ● Combate à xenofobia, racismo e intolerância religiosa. ● Formas de Ingresso no Ensino Superior ● Exame Celpe-Bras (proficiência em Língua Portuguesa) ● Elementos da cultura brasileira, Folclore brasileiro. ● Futebol e outros esportes populares no Brasil. ● Cinema nacional: indicação de filmes e séries brasileiras. ● Música brasileira: indicação de bandas e cantores brasileiros. ● Meios de transporte, Locais de interesse nacionais e regionais. ● Alimentação, Vestuário, Compras. ● Receita Culinária, Tipos de Restaurantes. ● Saúde e Corpo Humano, Descrição Física. ● Família e Relações Sociais, Tipos de Relacionamento, Parentescos. ● Profissões, Experiência Profissional e Elaboração de Currículo.
---	--

5- Metodologia e Estratégias de ensino

- Aulas presenciais expositivas e dialogadas;
- Aulas com slides;
- Elaboração de apostila com conteúdo e exercícios;
- Leitura individual e em grupo;
- Interação e debates;
- Conversação;
- Atividades culturais (passeios, reprodução de filmes, rodas de conversas, etc)
- Dicionário de Língua Portuguesa/ CREOLE
- Textos de jornais, revistas, HQs
- Rodas de leitura

6- Avaliação

A avaliação de desempenho dos estudantes será efetuada através da verificação de aprendizado da leitura, escrita, compreensão e produção oral em língua portuguesa. Quanto aos instrumentos avaliativos, observando o nível de proficiência do estudante, a professora fará atividades orais, ditados, atividades objetivas, atividades discursivas, entre outras.

7- Referências bibliográficas

AMARO, T. et al. **Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados**. São Paulo: ACNUR, Cáritas, Curso Popular Mafalda, 2015. Disponível em:<http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode_Entrar.pdf>. Acesso em 05 jan. 2023.

REINOLDES, M.; MANDALÁ, P.S.; AMADO, R.S. **Portas Abertas: Português para imigrantes**. São Paulo: USP, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo (SMDHC), 2017. Disponível em:

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/noticias/index.php?p=247029>. Acesso em 05 jan. 2023

FERRAZ, Andrea “**Samba! :curso de língua portuguesa para estrangeiros; A1-A2 Básico I** Andrea Ferraz, Isabel M. Pinheiro.- 1. ed.- Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2020. ISBN: 978-85-513-0480-8 1. Português - Estudo e ensino - Brasil 2. Português - Estudo e ensino- Estudantes estrangeiros I. Pinheiro, Isabel M. 11. Título.

Livro Passo a passo...EM PORTUGUÊS, Caderno de Atividades: Módulo 1

Livro Portas abertas, Caderno básico, Autoras: Prefeitura de São Paulo Secretaria Municipal de Educação Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania

Anexo VII – Imigrantes Turma D

SEDUC
SECRETARIA DE
ESTADO DE EDUCAÇÃO



GOVERNO DE
MATO GROSSO
ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO

Escola Estadual [REDACTED]
“Educação para Migrantes”

Planejamento Anual 2023

1- IDENTIFICAÇÃO

- **PROFESSORA:** [REDACTED]
- **ÁREA DE ENSINO:** Linguagens seus códigos e suas tecnologias
- **COMPONENTE CURRICULAR:** Língua Portuguesa
- **TURMA:** Educação de Jovens e Adultos para Migrantes: D - Intermediário
- **PERÍODO:** Noturno
- **ETAPA/MODALIDADE:** Português como Língua Estrangeira
- **PERÍODO DE DESENVOLVIMENTO:** Ano Letivo de 2023

2 - OBJETIVO GERAL:

- Estimular e promover o aprendizado de língua portuguesa que permita ao estudante migrante comunicar-se em situações cotidianas de interação social como: apresentar-se, pedir e dar informações, locomover-se pela cidade e pelo país, fazer compras, procurar emprego, solicitar documentação, acessar serviços públicos de saúde e educação. Desenvolver habilidades básicas de leitura e de escrita, ouvir e falar, como também sistematizar fundamentos linguísticos de gramática e associá-los às necessidades comunicativas básicas do uso da língua.

3 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais;
- Trabalhar o desenvolvimento da escrita por meio de atividades textuais;
- Reconhecer gêneros textuais;
- Interpretar textos verbais e não verbais em português;
- Compreender e valorizar as manifestações populares como componentes do vasto campo da cultura brasileira;
- Reconhecer as possibilidades de formação de palavras na Língua Portuguesa.

4 - JUSTIFICATIVA:

Pensar nos direitos humanos além e independentemente das fronteiras é pensar em nossos próprios direitos, individuais e coletivo. Olhar para o outro e pensar sua inclusão é também o modo de nos incluirmos, de pensar a superação de nossas próprias dificuldades e fragilidades, conforme o Relatório Final da I COMIGRAR (2014, p. 10).

Entretanto, é fundamental considerar a rotatividade do público jovem e adulto migrante, que por características advindas de conflitos, choques e de desencontros culturais, e também por necessidades de estabelecer-se no mundo do trabalho, a rotatividade desses sujeitos é intensa, a cada período escolar um novo grupo se apresenta.

Em sendo, a metodologia de atendimento e acolhimento destes, permanece, no entanto, sempre no sentido de acolher esses sujeitos e garantir a eles/elas o direito de aprender a aprender. (Delors, 1998).

Turma	Habilidades e competências	Objetos de conhecimentos
D	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. (EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário. (EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor. (EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz. (EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.). (EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.	• Saudações, Despedidas, Expressões idiomáticas • Pronomes Pessoais, Possessivos e Interrogativos • Números ordinais e cardinais • Verbos SER e ESTAR • Verbos IR e VIR • Estrutura de Apresentação Oral. • Artigos Definidos, Indefinidos e Numerais • Apresentação Pessoal, Nacionalidades, Dia a Dia, Horas, Horários, Datas e Expressões de Tempo • Tempos do Indicativo

	(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles. (EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização. (EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses. (EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade. (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos. (EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente. (EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas. (EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.	• Preposições • Advérbios de Tempo • Pronomes Relativos • Ortografia • Pontuação • Coesão e Coerência • Linguagem formal e informal • Uso dos Pronomes antes e depois do verbo • Lei da Imigração • Combate à xenofobia, racismo e intolerância religiosa • Formas de Ingresso no Ensino Superior • Exame Celpe-Bras (proficiência em Língua Portuguesa) • Elementos da cultura brasileira, Folclore brasileiro • Futebol e outros esportes populares no Brasil • Cinema nacional: indicação de filmes e séries brasileiras • Música brasileira: indicação de bandas e cantores brasileiros • Meios de transporte, Locais de interesse nacionais e regionais.
--	--	---

	(EF15LP06) Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação. (EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital. (EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário. (EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz. (EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.). (EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.	• Alimentação, Vestuário, Compras • Receita Culinária, Tipos de Restaurantes • Saúde e Corpo Humano, Descrição Física • Família e Relações Sociais, Tipos de Relacionamento, Parentescos • Profissões, Experiência Profissional e Elaboração de Currículo
--	--	---

5 - METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE ENSINO

- Aulas presenciais expositivas e dialogadas;
- Vídeos;
- Músicas;

- Lista de exercícios;
- Leitura individual e em grupo;
- Interação e debates;
- Conversação;
- Correção de exercícios na lousa;
- Atividades culturais (passeios, reprodução de filmes, rodas de conversas etc);
- Dicionário de Língua Portuguesa/creole hatitino/inglês;
- Textos de jornais, revistas, HQs;

6 - AVALIAÇÃO

A avaliação dos estudantes será contínua, diária, e efetuada através da verificação de aprendizado da leitura, da escrita, da compreensão e da produção oral em Língua Portuguesa. Quanto aos instrumentos avaliativos, observando o nível de proficiência do estudante, a professora fará atividades orais, ditados, atividades objetivas, atividades discursivas, além de outras, a depender da ocasião e do conteúdo programático.

7 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARO, T. et al. *Pode Entrar*: Português do Brasil para refugiadas e refugiados. São Paulo: ACNUR, Cáritas, Curso Popular Mafalda, 2015. Disponível em:<[http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode _Entrar.pdf](http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode_Entrar.pdf)>. Acesso em 05 jan. 2023.

REINOLDES, M.; MANDALÁ, P.S.; AMADO, R.S. *Portas Abertas*: Português para imigrantes. São Paulo: USP, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo (SMDHC), 2017. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/noticias/index.php?p=247029>. Acesso em 05 jan. 2023.

FERRAZ, Andrea. *Samba!:* curso de língua portuguesa para estrangeiros; A1-A2 Básico I Andrea Ferraz, Isabel M. Pinheiro.- 1. ed.- Belo Horizonte : Autêntica editora, 2020. ISBN: 978-85-513-0480-8 1.

PINHEIRO, Isabel M. *Português - Estudo e ensino - Brasil 2. Português - Estudo e ensino- Estudantes estrangeiros I.*

192

Livro Passo a passo...EM PORTUGUÊS, Caderno de Atividades: Módulo 1 Livro Portas abertas, Caderno básico, Autoras: Prefeitura de São Paulo Secretaria Municipal de Educação Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Portas Abertas: Português para imigrantes : caderno intermediário.* – São Paulo : SME / COPED, 2021. (Projeto Portas Abertas: Curso de Português para Imigrantes).

Anexo VIII – Roteiro de aulas

ROTEIRO DE ATIVIDADES (BIMESTRAL)

Escola Estadual [REDACTED]
Cidade: Cuiabá/MT
Componente(s) Curricular(es)/Área: Língua Portuguesa
Ano: 2023
Docente [REDACTED]
Turma: D

1º Bimestre: DE 06/02 A 18/04

Habilidades a serem trabalhadas

- (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.
- (EF02LP03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra).
- (EF02LP05) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).
- (EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.
- (EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética - usando letras/grafemas que representem fonemas.
- (EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.
- (EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.

PASSO A PASSO: ROTINA PARA ORGANIZAR O BIMESTRE

Dia/Semana	Conteúdo/ objetos do conhecimento	Atividade(s)	Como fazer e onde pesquisar?	Duração Aproximada	Avaliação
06/02	Acolhida/ apresentação	Acolhida com os alunos/ Explicação do projeto/ Organização do curso/ Explicação da metodologia.		4h	Os alunos serão avaliados de acordo com o seu desenvolvime nto nas aulas, a participação e dedicação nas atividades propostas. Serão aplicadas atividades diárias a fim de conduzir o aprendizado e concretização dos conhecimento s.
07/02	Apresentação	Ficha de informações pessoais	Responder no caderno	4h	
08/02	O mercado de trabalho no Brasil As profissões	Conversação sobre o mercado de trabalho no Brasil, explicação das formas de trabalho, vocabulário das profissões	Atividades com questionários de respostas pessoais.	4h	
09/02	Interpretação textual	Interpretação do texto “A escola do Marcelo”	Interpretação textual- Documento impresso para colar no caderno	4h	
10/02	Verbo SER e ESTAR no presente do indicativo Descrição de estado emocional Descrição das atividades diárias	Conjugação dos verbos SER e ESTAR	Conjugação dos verbos SER e ESTAR- Documento impresso para colar no caderno	4h	

13/02	Avaliação diagnóstica-Escrita	Avaliação para diagnóstico e divisão das turmas. Conteúdo de interpretação textual.	Avaliação- Documento impresso para colar no caderno	4h	Os alunos serão avaliados de acordo com o seu desenvolvimento nas aulas, a participação e dedicação nas atividades propostas. Serão
14/02	Avaliação diagnóstica-oral	Avaliação para diagnóstico e divisão das turmas. Conteúdo de interpretação textual.	Avaliação-oral	4h	
15/02	Vocabulários em português	Atividade de formação de palavras em português	Os alunos deverão escrever palavras que conhecem em português com as letras previstas nas atividades.	4h	
16/02	Os tipos de letras; O alfabeto;	Atividades de cópia do quadro, repetição das palavras, leitura e pronúncia.	Atividades impressa no caderno	4h	
17/02	Sílabas da letra N	Atividade impressa colada no caderno. Leitura e interpretação do texto: texto “Gente tem sobrenome”	Atividades para responder no caderno.	4h	

22/02	Sílabas das letras V e D	Texto: Deixa a vida me leva”	Atividades impressas coladas no caderno.	8h	aplicadas atividades diárias a fim de conduzir o aprendizado e concretização dos conhecimentos.
23/02		Reprodução da canção, explicação do vocabulário.			
	Relação de palavras em português que começam com as letras V e D.				
24/02	Sílabas das letras R e T	Leitura do trava língua “O rato roeu a roupa do rei de Roma”.	Atividades impressas coladas no caderno.	8h	
27/02		Separação das palavras de acordo com a sílaba inicial.			
	Leitura e pronuncia das sílabas.				
28/02	O alfabeto	Apresentação das letras do alfabeto;	Atividades impressas coladas no caderno.	8h	
01/03		Letras do nome;			
	Leitura e interpretação do texto: “Quadrilha”;				
	Nomes de pessoas (masculinos e femininos)				
02/03				8h	

03/03	Sílabas da letra C - Leitura de provérbios	Atividades de fixação do conteúdo visto.	Atividades impressas coladas no caderno.		Os alunos serão avaliados de acordo com o seu desenvolvimento nas aulas, a participação e dedicação nas atividades propostas. Serão aplicadas atividades diárias a fim de conduzir o aprendizado e concretização dos conhecimentos.
06/03	Produção textual: "Cartas para a mulher da minha vida"	Apresentação da estrutura do gênero carta; Confecção da carta.	Os alunos confeccionarão as cartas em sala com orientação e ajuda da professora.	4h	
07/03	Correção da produção textual "carta" da aula passada.	Os alunos receberão orientações para a correção dos textos das cartas. Os alunos deverão passar o texto a limpo com as devidas correções e montar um painel em homenagem as mulheres.	Atividade individual e em grupo.	4h	
08/03	Culminância de atividades coletivas; Leituras sobre o dia das mulheres;	Atividades de discussão sobre a história e importância do dia das mulheres.	Debate em sala	4h	
09/03	Conjugação verbal	Conjugação verbal de verbos regulares em ER;	Explicação no quadro, atividades impressas coladas no caderno.	4h	

		Atividades de fixação dos conteúdos.			Os alunos serão avaliados de acordo com o seu desenvolvimento nas aulas, a participação e dedicação nas atividades propostas. Serão aplicadas atividades diárias a fim de conduzir o aprendizado e concretização dos conhecimentos.
10/03	Retomando o alfabeto	Atividade: Construção de nomes pessoais com as letras do alfabeto	Atividades no caderno	4h	
13/03	Retomando o poema “Quadrilha”	Atividade de interpretação	Atividades no caderno	4h	
14/03					
15/03	Leitura e interpretação do texto: “Espinho na roseira”	Atividade de interpretação	Atividades no caderno	8h	
16/03					
17/03	Atividades de identificação de nomes pessoais.	Atividade de interpretação	Atividades no caderno	4h	
20/03	“Pessoas famosas”, ordenando nomes,	Exercícios de prática de escrita.	Atividades no caderno	4h	
21/03	Os algarismos	Os números no nosso dia a dia	Atividades impressas e coladas no caderno.	4h	
22/03	O que os números indicam?	Atividades de fixação do conteúdo.	Atividades impressas e coladas no caderno.	4h	
23/03	Números no dia a dia	Atividades de fixação do conteúdo.	Atividades impressas e	4h	

	Lendo e escrevendo números.		coladas no caderno.		Os alunos serão avaliados de
24/03	Números por toda parte.	Atividades de fixação do conteúdo.	Atividades impressas e coladas no caderno.	4h	
27/03	A fila de ônibus, números ordinais, ordenando números.	Atividades de fixação do conteúdo.	Atividades impressas e coladas no caderno.	4h	
28/03	Contando e pensando, quadro de números.	Atividades de fixação do conteúdo.	Atividades impressas e coladas no caderno.	4h	
29/03	Vogais	Atividades de fixação do conteúdo.	Atividades impressas e coladas no caderno.	4h	
30/03	Encontro vocálico;	Atividades de fixação do conteúdo.	Atividades impressas e coladas no caderno.	8h	
31/03	Formação de palavras com encontros vocálicos; Sílabas da letra L				
03/04	Verbo ser e Estar no presente do indicativo.	Atividades de fixação do conteúdo.	Atividades impressas e coladas no caderno.	4h	
04/04	Aula de educação física.				
05/04	Onde vivemos;			8h	

06/04	Minha cidade; Descrição de um lugar	Atividades de fixação do conteúdo. Leitura de poema “Minha cidade”.	Atividades impressas e coladas no caderno.		acordo com o seu desenvolvimento nas aulas, a participação e dedicação nas atividades propostas. Serão aplicadas atividades diárias a fim de conduzir o aprendizado e concretização dos conhecimentos.
10/04	Regiões, Estados e capitais Brasileiras	Apresentação do mapa do Brasil. Descrição e identificação das Regiões, Estados e capitais Brasileiras	Debate, explicação oral, cópia no caderno.	4h	
11/04	Ritmos brasileiros Como falar do que gosta. Cultura brasileira.	Atividades de reprodução de áudio para que os alunos identifiquem e diferenciem os ritmos conhecidos no Brasil.	Atividade impressa e colada no caderno	4h	
12/04	Verbo gostar no presente do indicativo; Atividade de identificação dos sons e ambientes.	Situações cotidianas, formas de tratamento, expressões de educação	Atividade impressa no caderno	4h	
13/04	Sílabas da letra B	Atividades para fixação do conteúdo	Atividade Impressa no caderno	8h	
14/04					
17/04	Separação silábica	Atividades para fixação do conteúdo	Cópia no caderno	8h	
18/04					

	Ditado Palavras com a Letra B				Os alunos serão avaliados de acordo com o seu desenvolvimento nas aulas, a participação e dedicação nas atividades propostas. Serão aplicadas atividades diárias a fim de conduzir o aprendizado e concretização dos conhecimentos.
2º BIMESTRE- DE 19/04 A 30/06					
Dia/Semana	Conteúdo/objetos do conhecimento	Atividade(s)	Como fazer e onde pesquisar?	Duração Aproximada	Avaliação
	Aula temática: dia dos povos indígenas.	Reprodução de um vídeo sobre os			

		povos indígenas; Reprodução de slides sobre personalidades indígenas brasileiras. Atividade: Palavras da língua portuguesa derivadas das línguas indígenas.			Os alunos serão avaliados de acordo com o seu desenvolvimento nas aulas, a participação e dedicação nas atividades propostas. Serão aplicadas atividades diárias a fim de conduzir o aprendizado e concretização dos conhecimentos.
20/04	Sílabas das letras F e V; Relação de palavras com as letras F e V.	Atividades para fixação do conteúdo.			
24/04	Vocabulário de palavras com as letras F e V.	Atividades de fixação dos conteúdos.			
25/04	Educação física	Educação física			
26/04	Cumprimentos	Atividades de revisão dos cumprimentos			
27/04	Vocabulário – Família	Relação de palavras que descrevem os membros da família. Estrutura de frases para descrever a família.			

28/04	Atividade de conversação	Apresentação da família.			
02/05	Educação física				
03/05	Leitura textual	Atividades de interpretação			
04/05	Pronomes pessoais	Conteúdo explicativo			
05/05	Pronomes pessoais Pronomes	Atividades de fixação			
08/05	Letras J e G	Atividades de vocabulários com as letras G e J. "Cruzadinha legal" Auto ditado;			
09/05	Palestra de conscientização Hipertensão e diabetes				
10/05	Pronomes possessivos	Atividades de fixação			
11/05	Artigos definidos e indefinidos	Atividades de fixação dos conteúdos			
12/05	Letras G e J	Atividades de fixação			
15/05	Letras G e J	Atividades de fixação			
16/05	Educação Física				

17/05	Preparativos para a festa do dia da bandeira	Confecção dos painéis			
18/05	Evento Comemoração do dia da bandeira	Evento na escola com apresentações artísticas, gastronômica e história	Atividade em grupo	4h	
19/05	Roda de conversa a respeito do evento.	Discussão a respeito do ponto de vista dos alunos sobre o evento do dia da Bandeira.	Atividade em grupo	4h	
22/05	Sílabas da letra M e N- sons nasais vogal + M Vogal + N	Atividades no quadro palavras iniciadas com as sílabas estudadas. Atividade impressa de prática dos conteúdos vistos.	Atividade individual no caderno.	4h	
23/05	Educação física				
24/05	Pronomes possessivos	Conteúdo explicativo			
25/05	Evento "Agitando a resistência negra"	Aula de campo no teatro Zulmira Canavarros.			
26/05	Pronomes possessivos	Atividades de fixação			

29/05	Tempo presente do indicativo				
30/05	Educação Física				
31/05	Atividades de fixação dos verbos no presente do indicativo.				
01/06	Currículo vitae	Os alunos confeccionaram o currículo vitae numa folha.			
02/06					
05/06					
06/06					
07/06					
12/06					
13/06					
14/06					
15/06					
16/06					
19/06					
20/06					
21/06					

22/06					
23/06					
26/06					
27/06					
28/06					
29/06					
30/06					