

REVISTA

DIÁLOGO EDUCACIONAL

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



Acolhida e inclusão: língua familiar e língua de acolhimento a partir de uma narrativa escolar¹

*Welcome and inclusion: family language and welcoming language
from a school narrative*

*Welcome and inclusion: family language and welcoming language
from a school narrative*

Jeruza Santos Nobre ^[a] 

Porto Alegre, RS, Brasil

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Cláudia Rodrigues de Freitas ^[b] 

Porto Alegre, RS, Brasil

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Ricardo Burg Ceccim ^[c] 

Porto Alegre, RS, Brasil

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

¹ Este artigo é fruto da dissertação de mestrado "O livro infantil em Comunicação Aumentativa e Alternativa: intersecções entre língua familiar e língua de acolhimento", apresentada em 2021 ao Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/233642>. Acesso em 08 jun. 2023.

[a] Doutoranda em Educação, e-mail: jeruza76@live.com

[b] Doutora em Educação, e-mail: freitascrd@gmail.com

[c] Doutor em Psicologia Clínica, e-mail: burgceccim@gmail.com

Como citar: NOBRE, J. S.; FREITAS, C. R. De; CECCIM, R. B. Acolhida e inclusão: língua familiar e língua de acolhimento a partir de uma narrativa escolar. *Revista Diálogo Educacional*, v. 24, n. 82, p. 1135-1151, 2024. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.082.AO07>

Resumo

A presença das crianças em processos migratórios não é uma realidade nova, reconhecendo-se os fenômenos psicológicos da infância em vivência da diversidade migrante. Já os modos de acolhida na escola envolvem o debate sobre a língua de acolhimento e processos inclusivos. O acesso à escola e à aprendizagem dizem respeito ao desenvolvimento psíquico e cognitivo na infância. Nos estudos da linguagem e escola não ousamos mais falar de língua materna, mas língua familiar, já à escola - no Brasil - cabe não apenas oferecer o português como língua de acolhimento, mas proporcionar processos inclusivos à infância em diversidade migrante. A pesquisa reportada no presente artigo põe em evidência categorias compreensivas que exploram os modos como se opera na escola a língua de acolhimento e processos inclusivos de crianças migrantes. O artigo tematiza os conceitos de língua familiar (L1) e português como língua de acolhimento (PLAc). Compreendeu-se que a barreira que envolve a interação linguística pode se mostrar como um desafio importante a ser enfrentado pelas crianças migrantes ao chegarem à escola, em alguns casos sob a interseccionalidade de raça e classe. Usando da estratégia de cena escolar como pesquisa-ação foram apresentados 3 episódios que ensejaram ações acolhedoras e processos inclusivos. A língua portuguesa foi a língua de acolhimento e o crioulo haitiano a língua familiar. Foram reconhecidas: atitudes intuitivas da professora, interações afetivas entre escola e família, uso de eventos escolares como ponte ao acolhimento intercultural e a aprendizagem da língua de acolhimento como educação inclusiva.

Palavras-chave: Língua de acolhimento. Língua familiar. Migrantes. Educação infantil. Processos de inclusão.

Abstract

The presence of children in migratory processes is not a new reality, recognizing the psychological phenomena of childhood experiencing migrant diversity. On the other hand, the welcoming ways at school involve the debate about the welcoming language and inclusive processes. Access to school and learning are related to psychic and cognitive development in childhood. In studies of language and school, we no longer speak of the mother tongue, but a family language, whereas the school - in Brazil - is responsible not only for offering Portuguese as a welcoming language, but also for providing inclusive processes for childhood in migrant diversity. The research reported in this article highlights comprehensive categories that explore the ways in which the welcoming language and inclusive processes of migrant children operate at school. The article discusses the concepts of family language and Portuguese as a welcoming language. It was understood that the barrier involving linguistic interaction can prove to be an important challenge to be faced by migrant children when they arrive at school, in some cases under the intersectionality of race and class. Using the school scene strategy as an action research, 3 episodes were presented that gave rise to welcoming actions and inclusive processes. Portuguese was the welcoming language and Haitian Creole the family language. The following were recognized: intuitive attitudes of the teacher, affective interactions between school and family, use of school events as a bridge to intercultural welcoming and teaching the welcoming language as inclusive education.

Keywords: Welcoming language. Family language. Migrants. Child education. Inclusion processes.

Resumen

La presencia de niños en procesos migratorios no es realidad nueva, reconociéndose los fenómenos psicológicos de la infancia bajo la diversidad migrante. Por otro lado, las formas de acogida en la escuela

implican el debate sobre la lengua de acogida y los procesos inclusivos. El acceso a la escuela y el aprendizaje están relacionados con el desarrollo psíquico y cognitivo. En los estudios de lengua y escuela, ya no hablamos lengua materna, sino lengua familiar, mientras que la escuela - en Brasil - es responsable no sólo de ofrecer el portugués como lengua de acogida, sino propiciar procesos inclusivos para la infancia en diversidad inmigrante. La investigación reportada en este artículo destaca categorías comprensivas que exploran las formas en que la lengua familiar y los procesos inclusivos de los niños migrantes operan en la escuela. El artículo discute los conceptos de lengua familiar y portugués como lengua de acogida. Fue entendido que la barrera que implica la interacción lingüística puede resultar un desafío importante a ser enfrentado por los niños migrantes al llegar a la escuela, en algunos casos bajo la interseccionalidad de raza y clase. Utilizando la estrategia de escena escolar como investigación-acción, se presentaron 3 episodios que dieron lugar a acciones de acogida y procesos inclusivos. El portugués fue la lengua de acogida y el criollo haitiano la lengua familiar. Se reconocieron: actitudes intuitivas del docente, interacciones afectivas entre escuela y familia, uso de los eventos escolares como puente para acogida intercultural y enseñanza de la lengua de acogida como educación inclusive.

Palabras clave: Lengua de acogida. Lengua familiar. Migrantes. Educación infantil. Procesos de inclusión.

Introdução

Resistir é o verbo do existir de muitos indivíduos em processo de migração que vivenciam – na cidade, no trabalho e nas escolas – o conflito com diversas barreiras de ordem comunicativa, social e financeira, entre tantas outras, onde o componente linguístico tem papel determinante e condicionante. O sítio na Internet identificado como “MigraMundo – informação e jornalismo sobre migrações”, que trata das migrações no Brasil e no mundo, trouxe o poeta angolano Moisés Tiago António, atualmente vivendo em Curitiba (PR), com uma poesia sobre ser imigrante. O momento que o poeta vivia serviu a ele como inspiração, indicando as intensidades do migrar. Intensidades essas vivenciadas não só por adultos, mas também por crianças que, antes mesmo de compreenderem o significado da palavra migrar, vivenciam na pele, em seu dia a dia, e muitas vezes na escola, essa situação. As palavras de Moisés António em “Sou Imigrante” ecoam como um grito intenso (António, 2017):

[...]
 Sou Imigrante
 Não tenho terra
 Tudo é terra
 Não importa se aqui ou lá!
 Quem dera que não houvesse fronteiras!
 Quem dera que não houvesse leis
 Leis essas que nos prendem, separam,
 Hostilizam, injuriam e abalam!
 Oh, se não houvesse fronteiras
 Divisões geográficas
 E que todos os homens fossem só homens!
 [...]

No contexto de Porto Alegre (RS), sobre o qual nos debruçamos, os dados referentes às matrículas de 2019 e 2020 na rede municipal de ensino mostram que é uma realidade a presença de crianças em situação de migrantes. Conforme pesquisa de Nobre, Santos e Freitas (2021), o número de matrículas de crianças de outras nacionalidades nas escolas de Porto Alegre, em 2020, na etapa da educação infantil, vem crescendo, estando liderada pelas nacionalidades venezuelana e haitiana. De acordo com as pesquisadoras, entre 2019 e 2020, a presença de crianças em situação de migrantes vindas do Haiti podia ser considerada relevante o suficiente para merecer cuidados específicos na elaboração das propostas pedagógicas do município. Em 2019, a nacionalidade haitiana liderou o número de matrículas de crianças não brasileiras na etapa de educação infantil.

Conforme Russo, Mendes e Borri-Anadon (2020), o racismo é a ideologia central para a exclusão de determinados povos. Lembrem que apesar de crianças migrantes enriquecerem o currículo escolar com sua diversidade cultural, aquelas que vivenciam a migração e possuem a pele negra são duplamente afetadas pelo preconceito. As dificuldades das crianças haitianas ao ingressarem na escola pode ganhar peso diante de atitudes de racismo da comunidade escolar, em especial dos colegas de classe. Para crianças vindas do Haiti, o acolhimento no ambiente escolar não é apenas necessário, é urgente em face da sua inclusão e respeito ao direito de aprender e pertencer a uma comunidade escolar. Desse modo, pensar dispositivos e ações favoráveis à aproximação entre línguas e linguajares se faz importante. Considera-se que as diferenças de comunicação requerem aproximação linguística, interlocuções culturais e proposições pedagógicas práticas que permitam tais aproximações.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) declara que, no Brasil, a educação é direito de todos, o que se reafirmou na legislação nacional em educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996), garantiu que as crianças em situação de migrantes pudessem ingressar na escola em condições de igualdade de acesso e permanência. Tal indicação voltou a ser apontada recentemente por meio da Lei n. 13.445/2017 (Brasil, 2017a), que instituiu a “Lei de Migração”, em que o direito de estar na escola e de ter acesso ao desenvolvimento de práticas pedagógicas permitem acesso às interlocuções entre as crianças e acesso às aprendizagens.

Em alguns casos, é possível perceber ações importantes de acolhimento de professoras e de escolas, contudo, considerada a realidade da presença de crianças migrantes na rede municipal de Porto Alegre, perguntamo-nos quais movimentos estavam sendo desencadeados no âmbito escolar em nossa realidade, isto é, como se dava a comunicação entre professoras e alunos e alunas que fazem uso de línguas diferentes, como as crianças brincavam entre colegas de diferentes línguas e, obviamente, quanto à escolarização, em que língua se deveria alfabetizar crianças migrantes durante o processo de letramento.

A chegada de crianças vindas do Haiti às escolas de Porto Alegre levou a pensar as adequações e os movimentos pedagógicos necessários para que os escolares se sentissem acolhidos e pudessem aprender com seus colegas. Esse é o caso da escola que desencadeia este artigo, cujas ações envolvem práticas de acolhimento de um menino haitiano na educação infantil, tendo em vista sua inclusão. Tais ações partiram do acolhimento de uma professora e acabaram por potencializar as propostas inclusivas de uma escola inteira. Delimita-se, dessa maneira, para este artigo, a análise das barreiras de interação linguística, entendendo que a língua pode ser um entrave relevante ou um acolhimento pertinente. Para este artigo, selecionamos uma narrativa escolar de uma pesquisa maior em que os conceitos de língua familiar e língua de acolhimento foram tematizados, sintetizando suas intersecções em cenas de escola.

Metodologia

Destacamos, em primeiro lugar, a opção pela utilização da expressão “criança em situação de migração” haja vista a compreensão de que a migração é a situação atual vivida por muitas crianças, mas a isso não se reduz sua localização social. As crianças se identificam como escolares, colegas, filhos, filhas, amigos, amigas e curiosas, ou seja, como crianças e não crianças apenas migrantes. As crianças e suas famílias estão em situação de migrante, isto é, são parte de um “povo” com características particulares, não são do lugar, estão temporária ou provisoriamente no lugar. Ser um povo, mas não ser do lugar envolve vários tipos de discriminação e preconceito, como ainda exclusão de direitos e mesmo a vivência do estigma. Para Agamben (2002),

[...] Toda interpretação do significado do termo “povo” deve partir do fato singular de que, nas línguas europeias modernas, ele sempre indica também os pobres, os deserdados, os excluídos. Um mesmo termo denomina, assim, tanto o sujeito político constitutivo quanto a classe que, de fato, senão de direito, é excluída da política (Agamben, 2002, p. 172).

Destacamos, também que ao voltarmos nossa observação às crianças em situação de migrante, nos detivemos no exame das barreiras que tangem à ordem da interação linguística a fim de observarmos quais as possibilidades desencadeadas no âmbito da escola para a remoção dessas

barreiras. Nesse diapasão, destacamos a história de um menino que vivenciava, junto de sua família, na escola, situações de acolhimento oportunizadas como primeiro passo pedagógico da inclusão. A cena, que dispara reflexões e posterior análise, indica a importância de se refletir, inicialmente, sobre os termos migrar, imigrar, emigrar, migração, migrante, imigrante e emigrante. As nuances das referidas terminologias indicam movimentos políticos e de ordem social relativos ao controle ou não da permanência de migrantes em regiões de migração e ao acesso ou não a direitos constituídos legalmente em sociedade, ou seja, possuem implicação em termos jurídicos.

Narrativas, barreiras e a realidade: conceituando o migrar

O conceito de migração não é simples, Restel (2015), aponta que “entre as diferentes experiências humanas de deslocamento e mobilidade encontramos aquelas que se expressam no chamado fenômeno migratório”, mas em torno desse conceito não existe consenso. O que se costuma admitir é relativo aos “deslocamentos de um lugar a outro, [...] movimentações que possuem uma origem e um destino imbuídas de um propósito, de se fixar ou residir em outro território”. Segundo Restel, esse perfil de mobilidade tende a “formar fluxos de trânsito de uma região a outra, dentro de um mesmo país” (migrações internas) ou “fluxos de movimentações entre diferentes países ou continentes” (migrações internacionais). Estes últimos contemplam aqueles a quem comumente se designa por imigrantes. Os fluxos de partida foram nomeados “emigração” e os da chegada ao destino, “imigração”, mas “paralelamente, surgiram os conceitos de emissão e recepção para caracterizar regiões ou países de onde partiam ou aonde chegavam os migrantes”.

A lei nacional de migração de 2017 introduziu uma mudança significativa nas relações institucionais e jurídicas com os migrantes estrangeiros, foi revogado o Estatuto do Estrangeiro e instituída a Lei de Migração, mudou o vocábulo “estrangeiro” para o vocábulo “migrante”. Conforme Mendes e Brasil (2020, p. 67) esclarecem, a Lei de Migração introduziu definições importantes: “imigrante é toda pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil”. Existe diferença entre imigrante e visitante porque o visitante “é o não nacional que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional” (turistas, artistas, estudantes/pesquisadores e pessoas de negócios). A definição de emigrante abrange “o brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior”, mas não só. Abrange ainda “o residente fronteiriço que é a pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho; e o apátrida: pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado”.

Mendes e Brasil (2020, p. 68) destacam que, em que pese toda essa redefinição, aportada pelo artigo 1º da Lei de Migração, foi vetada a proposição do inciso I “que definia o migrante como pessoa que se desloca de país ou região geográfica ao território de outro país ou região geográfica, incluindo o imigrante, o emigrante, o residente fronteiriço e o apátrida”. Mendes e Brasil citam as razões do veto ao dispositivo da lei:

O dispositivo estabelece conceito demasiadamente amplo de migrante, abrangendo inclusive o estrangeiro com residência em país fronteiriço, o que estende a todo e qualquer estrangeiro, qualquer que seja sua condição migratória, a igualdade com os nacionais, violando a Constituição em seu artigo 5º, que estabelece que aquela igualdade é limitada e tem como critério para sua

efetividade a residência do estrangeiro no território nacional. (Brasil, 2017a, art. 1º, citado por Mendes; Brasil, 2020, p. 68)

Essas conceituações evidentemente não são apenas semânticas, objeto dos dicionários, não exaurem as discussões acerca do fenômeno e das peculiaridades a que as pessoas em situação de migrante estão submetidas ao ingressar e ao se deslocar por regiões e países. Assim, essas noções necessitam de um maior aprofundamento. Seguimos com a abordagem de Mendes e Brasil (2020, p. 68): “o artigo 5º da Constituição Federal de 1988 prescreve que 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”. Esse dispositivo, em um viés de interpretação, “restringe a proteção de direitos a estrangeiros residentes no Brasil”, todavia, o Supremo Tribunal Federal vem interpretando a proteção dos direitos extensiva aos estrangeiros também não residentes no Brasil:

O Poder Executivo, ao vetar a definição de migrante – e tendo em vista a justificativa que acompanha o veto – contraria a própria fundamentação da lei e a Constituição Federal, quanto ao tratamento igualitário, fraterno e digno que deve ser conferido ao imigrante, independentemente de sua condição no território nacional, conforme interpretação da jurisprudência (Mendes; Brasil, 2020, p. 68).

A legislação brasileira seguiu a orientação de uma sociedade fraterna e solidária, em que a preocupação com o outro envolve que cada um se preocupe com o todo, exigindo a responsabilidade do indivíduo para com a sociedade. Situações de oferta de empregos, condições de vida, territórios com melhores condições de habitação (água, solo fértil para plantio etc.) são algumas causas que explicam os movimentos migratórios populacionais. “São migrantes todos aqueles que deixam uma localidade de origem com a intenção ou não de residir em outro local” (Bulla *et al.*, 2017, p. 3). Dessa forma, entende-se o migrar como o ato de movimento da pessoa em situação de imigrante que está saindo (emigrando) de seu país e levando consigo seus costumes, sua cultura, sua língua e entrando em outro (imigrando) com uma nova língua, novos costumes e uma nova cultura.

Este artigo, por sua vez, diferencia tais condições para compreender a situação social atual vivida por pessoas em situação de imigrantes, sendo necessário conhecer os fenômenos envolvidos no migrar, o que foi possível aproximar por meio da contribuição de Eco (1998):

[...] Temos imigração quando os imigrantes (admitidos segundo decisões políticas) aceitam os costumes do país para o qual imigram; temos migração quando os migrantes (que ninguém pode prender nas fronteiras) transformam radicalmente a cultura do território para o qual migram. Hoje, depois de um século XX cheio de imigrantes, encontramos-nos diante de fenômenos incertos. Hoje – em um clima de grande mobilidade – é muito difícil dizer se certos fenômenos são de imigração ou de migração. Há certamente um fluxo inextinguível do sul para o norte (os africanos ou médio-orientais para a Europa), os indianos invadiram a África e as ilhas do Pacífico, os chineses estão em todo lugar, os japoneses estão presentes com as suas organizações industriais e econômicas, mesmo quando não se deslocam de maneira massiva (Eco, 1998, p. 109).

Para Umberto Eco (1998) “as imigrações são controláveis politicamente, as migrações, não; são como fenômenos naturais”. Segundo o autor, “enquanto estivermos nos limites da imigração, os povos podem pensar em manter os imigrantes em um gueto, para que não se misturem com os nativos”, já quando estivermos “diante de um caso de migração, não há mais guetos e a mestiçagem é incontrolável”,

concluindo que “os fenômenos que a Europa tenta enfrentar agora, como se fossem casos de imigração, são, ao contrário, casos de migração”. O migrar é um fenômeno que envolve a movimentação e a circulação entre diferentes territórios, envolve sua saída, sua entrada e seu trânsito, sendo essa movimentação um direito humano.

Em uma reflexão sobre os processos migratórios, emerge a necessidade de pensar em maior acolhimento às crianças menores que chegam às escolas falando em uma língua, mas iniciarão seu processo de alfabetização em outra. Essa reflexão envolve pensar sobre como respeitar sua língua familiar e sobre como propor o ensino de português, nossa língua familiar, sem apagar a vinculação afetiva e linguística ou os elos da criança com seu país de origem, sua língua familiar.

Cenas escolares como pesquisa densa

A pesquisa no cotidiano escolar permite indagar e constatar em cena. Registrar e discutir cenas do dia a dia escolar é uma forma de trazer aquilo que acontece no cotidiano da escola e das salas de aula. Estando no cotidiano da escola atento às situações do dia a dia é possível selecionar ocasiões mais significativas aos questionamentos que ensejamos, tornando mais visíveis os temas que interessam à reflexão teórica sobre a acolhida e ao pensamento sobre os processos inclusivos (Ceccim; Correa; Silveira, 2022). A escolha de algumas cenas como fonte de evidência parte da compreensão de que uma das formas de pesquisa acadêmica está em “[...] narrar, contar as histórias nas quais a pesquisa foi feita, histórias parciais, feitas no e do encontro com os outros” (Silva *et al.*, 2017, p. 178). A situação atual na qual o aluno da cena escolar e sua família se encontravam permitiu apreender de forma integral e com maior qualidade suas necessidades e as potencialidades desencadeadas.

Cena de abertura

Porto Alegre, início do ano escolar. Somando-se a todas as expectativas, têm-se uma novidade: um aluno vindo do Haiti. O aluno havia sido “sorteado” para a nossa escola! [...] Passam-se os dias e a família do nosso futuro aluno não aparece na escola para realizar a matrícula. Fomos em busca da família no endereço que tínhamos. A família já não vivia ali. Só com o auxílio de um vizinho, chegamos até onde estava residindo [...]. A nossa surpresa pareceu pequena diante da surpresa da família, que não tinha sequer o conhecimento de que o menino havia sido sorteado para a vaga na escola. A matrícula foi realizada nesse mesmo dia, pois demos uma carona no carro para a família. [...] (Relato do diretor de uma escola de educação infantil em Porto Alegre)².

O professor, diretor da escola infantil, relata, com encantamento, a chegada de uma criança haitiana e de sua família à comunidade escolar. O aluno em situação de migrante contou com a inquietude e a disposição da professora Luna³, que, prontamente, buscou estabelecer diálogo com sua mãe e seu pai, pois as dificuldades com o idioma ainda eram barreiras na compreensão do dia a dia da criança. Assim, a escola e a professora se sentiram instigadas à tessitura de aproximações entre educação e família no acolhimento e na inclusão da criança. Luna, ao perceber as dificuldades da família

² O “sorteio” é uma decorrência da alta demanda por matrículas na educação infantil, atualmente, com uma demanda reprimida na ordem de 3.337 vagas. As gestões do município de 2016-2020 e de 2021-2024 (a atual) têm optado pela realização de sorteio das vagas contidas na rede pública municipal e pelo convênio com entidades privadas para suprir a demanda que não é contemplada (Nobre; Santos; Freitas, 2021).

³ Luna é um nome fictício, podendo representar não somente uma professora, mas diversas que têm seu agir voltado ao acolhimento e à inclusão.

em acompanhar as mensagens e os bilhetes escolares em função da impossibilidade de ler o português brasileiro, procurou estratégias de acesso, comunicação e interlocução.

Episódio 1

Ao perceber que a mãe não estava conseguindo acompanhar o desenvolvimento de seu filho; por esse motivo, distanciando-se de seu processo de ensino e de aprendizagem, Luna decide traduzir o parecer pedagógico individual do menino para que a mãe conseguisse ler e entender o documento, assim como se sentir empenhada com a escola:

Parecer pedagógico individual (tradução créole):

Toujou kè kontan ak afeksyon mwen distribye nan mitan kòlèg li yo ak edikatè yo, akolad ak bo mo biskad nan lang natif natal yo. Nan yon okazyon, lè Ana te kriye nan volan an, li chita bò kote l'epi trete l' tankou si li te rekonfòte li. Nan ane Jean t'ap chache kominike avèk kòlèg li yo, souvan pale nan lang li, menm si li pa te konprann ak nan fwa lè li te vle yon jwèt sèten, li eksprime tèt li vèbalman ak lè yo pa t'konprann l'li te eseye pran jwèt la nan kolèg li. Lè edikatè yo bezwen konprann yo dwe konprann. Jodi a nou ka wè ke li deja pèsevwa anpil nan sa ki te di ak nan lòt fwa kopi atitud yo nan kòlèg li.

Parecer pedagógico individual (português):

Sempre alegre e carinhoso, distribui entre colegas e educadoras abraços e beijos, sussurrando palavras em sua língua natal. Em uma ocasião, quando Ana chorava na roda, sentou-se ao seu lado e lhe fez carinho como se a consolasse. No início do ano, Jean buscou interagir com os colegas muitas vezes, falando em sua língua, mesmo não sendo compreendido. Em alguns momentos, quando queria um determinado brinquedo, expressou-se verbalmente, e quando não o entenderam tentou tirar o brinquedo do colega. Quando as educadoras precisam que ele as entenda, fazem-no por meio de demonstração. Hoje, podemos perceber que ele já percebe muito do que se fala e em outras vezes acaba por copiar as atitudes dos colegas. (nomes fictícios)

Na ação de traduzir o parecer, a atitude da professora sinaliza a existência de uma barreira comum às pessoas em situação de migrantes; acredita-se que essas pessoas, para além de toda a complexidade da situação na qual se encontram desafiadas, têm na interação linguística a grande (e uma das primeiras) barreira a ser superada. Se reconhece a observação atenta e acolhedora da professora, compreendendo que, nesse cenário, ofertar materiais na língua familiar do menino serviria como ponte à interlocução com sua mãe, o que potencializaria sua relação com a criança.

De forma intuitiva, Luna usa a aceitação e compreensão da língua como instrumento de acolhida. O seu ato propiciou que a barreira linguística fosse paulatinamente desmanchada. A vontade do encontro passa a desencadear outras tessituras. A família, agora de forma integral, era parte da escola. A partir dessa ação, Luna dá início a uma série de aproximações: aprender em crioulo haitiano os cumprimentos mais usuais no dia a dia como: bom dia, boa tarde e nos vemos amanhã (bonjou, bon apremidi e na we demen) removendo, dia após dia, os obstáculos encontrados na interação.

Episódio 2

Festa da Família. Os brasileiros chegam primeiro na festa, e estão todos com roupas informais, calça e camiseta. A família vinda do Haiti aparece na festa com roupas formais. A mãe, maquiada, porta

um lindo vestido muito colorido, que seus cabelos soltos fazem de palco; o pai veste calça social e camisa e suas irmãs vestidos lindos e sapatilhas coloridas. O menino, assim como o pai, está de calça social e uma camisa vermelha. Estavam, realmente, vestidos para uma festa! (Relato da professora Luna).

A professora destaca as vestes usadas pela parentela na Festa da Família, pois é clara a diferença de comportamento entre os grupos familiares, talvez por uma questão cultural, de respeito, um desejo de honrar e comemorar uma festa. A família do menino se preparou para o evento como se o fizesse para uma grande festa. A escola abriu as portas, e esse movimento de acolhimento também se viu na família, que acolheu a escola como um espaço de respeito, convívio, uma extensão do seu lar, o que igualmente pode ser visto pela relevância dada à educação pelos haitianos. Um destaque foi a importância dada à escola, talvez por não existir no Haiti a garantia de escolarização para todos, diferenciando-se do Brasil, que possui ensino público e obrigatoriedade de matrícula a todas as crianças:

O sistema educacional haitiano é marcado pela separação das classes sociais. Desde o início do sistema, com os primeiros governantes haitianos, as poucas escolas nacionais existentes eram procuradas somente pelas classes abastadas. Por exemplo, o liceu era reservado aos cidadãos que supostamente tivessem prestado serviços ao Estado; assim, estava descartada de antemão uma escola pública para todos (Joint, 2008, p. 184).

Ao buscar responder à curiosidade das crianças e trazer novos elementos a serem descobertos sobre o país do novo colega, ele passa a ser incluído na comunicação com as outras crianças, que querem aprender com seu novo amigo. Assim como as crianças, os professores e os gestores acabam por se envolver e a se sentirem instigados a conhecer sobre a cultura e o idioma do Haiti.

Episódio 3

Festa das Culturas na escola, em que todas as turmas preparam comidas, músicas, apresentações sobre países e culturas típicas. A turma da professora Luna vai apresentar o Haiti. A mãe do menino é convidada, traz um prato típico do Haiti (banana da terra frita) e grava uma canção no seu idioma nativo, que é reproduzida todos os dias para as crianças até que aprendam a letra e cantem para os demais. Ensina uma receita típica de sopa de abóbora que Luna prepara junto das crianças e serve para todos da escola. Bem-vindos, conheçam o Haiti! (Relato da professora Luna).

Durante a realização da Festa das Culturas, pôde-se observar uma enorme construção de conhecimentos sobre si e sobre o outro e, conseqüentemente, sobre o respeito à diversidade. Para o planejamento e a execução da festa, a curiosidade dos colegas e da própria professora foi essencial para a dinâmica desenvolvida. O envolvimento da turma foi tanto que propiciou aprendizagens sobre a ilha haitiana, a cor de sua bandeira, a música, a história, a arte e a culinária. O primeiro direito de aprendizagem e de desenvolvimento destacado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira diz respeito à convivência e se expressa assim: “conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” (Brasil, 2017b, p. 38).

Tornar-se parte de algo, sentir-se presente e incluído é parte da produção pedagógica escolar, ou seja, crianças em situação de migrantes precisam, ao entrarem na escola, sentirem-se parte dela, sentirem-se em segurança, constatarem que podem brincar, sorrir e aprender. As famílias, igualmente,

precisam estar confiantes de que seus filhos estão bem, que são acolhidos e não apenas recebidos, que processos inclusivos são relevantes.

Com base nas ações desencadeadas pela escola e por Luna, nota-se que a inclusão se ativa a partir da língua de quem chega, com a possibilidade de expressar-se em sua própria língua até que uma comunicação e troca possam instaurar-se (o acolhimento). Desde aí, destacaram-se as práticas inclusivas, que identificaram a língua como instrumento de acolhida e, a seguir, experiência de convivência intercultural a fim de poderem ambos – escola e grupo familiar – usufruírem do direito à escola, à convivência escolar e ao aprendizado educacional.

Entre a língua familiar e a língua de acolhimento: desafios e tessituras

Entendendo a língua como algo vivo e em movimento, por isso algo de difícil definição, opta-se por adotar seu conceito de “lugar de interação, como dimensão por meio da qual os indivíduos atuam no mundo e se constituem como sujeitos – a língua é, mais do que tudo, ação entre sujeitos situados social, histórica e culturalmente” (Mendes, 2012, p. 671). Spinassé explica que a língua materna não é necessariamente a língua da mãe, por isso, se diz língua materna ou primeira língua (L1), definindo-a assim:

De forma geral, [...] a caracterização de uma Língua Materna como tal só se dá se combinarmos vários fatores e todos eles forem levados em consideração: a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia a dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor *status* para o indivíduo, a que ele melhor domina, a língua com a qual ele se sente mais à vontade... Todos esses são aspectos decisivos para definir uma L1 como tal (Spinassé, 2006, p. 5).

A essa língua que não é necessariamente a da mãe, mas a de uma comunidade de pertencimento(s), atribuímos o nome “língua familiar”. Assim, o termo língua familiar denota a linguagem que todo ser humano aprende primeiro e, nesse sentido, forma a base de seu tornar-se humano. É transmitida desde o nascimento, ainda no ventre materno, quando a mãe se comunica com seu bebê que está para nascer, inscreve o vínculo da criança com sua história, as primeiras canções de ninar que escutou, os desenhos infantis aos quais assistiu na televisão ou leu nos livros infantis, as conversas de adultos presenciadas, as primeiras palavras pronunciadas. Contudo, Spinassé (2006, p. 4) declara que “essa definição é um tanto antiga e, por isso, cheia de lacunas”⁴. Recorta, entretanto, que “apresenta dois fatores importantes: a justaposição com o conceito Primeira Língua e o fator identitário que carrega – a pessoa se identifica de alguma forma com a Língua Materna”. Para a autora, “a aquisição da Primeira Língua, ou da Língua Materna, é uma parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência linguística se adquirem também os valores pessoais e sociais”.

Para nós, o que vai caracterizar a língua familiar é língua de origem da criança e a língua usada no dia a dia da sua casa de infância. Sendo assim, a língua familiar é aquela rotineiramente falada em

⁴ “A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1. A título de ilustração: uma criança nasce e cresce na Alemanha, filha de um francês com uma colombiana. Se com cada um dos pais ela se comunica nas suas línguas respectivas, e na creche, na rua, com os amigos e vizinhos o alemão é a língua diária, essa criança tem, claramente, três línguas maternas: francês, espanhol e alemão” (Spinassé, 2006, p. 5).

casa, na comunidade ou com os familiares. No caso de famílias que vivenciam a migração, essa língua continuará fazendo parte de seu repertório familiar, falada em seu dia a dia dentro do lar e ao ter contato com familiares que permanecem em seu país de origem. A língua, nesse sentido, pode ser o último vínculo com a história vivida anteriormente por aquele que, ao migrar, pode ter perdido ou rompido laços com familiares e amigos. A língua familiar recebe, nesse contexto, o lugar da comunicação afetiva.

A integração efetiva de uma pessoa em situação de migrante requer que ele tenha acesso à língua e aos conhecimentos do novo idioma nas suas diferentes modalidades de fala ou de escrita. Silva e Brisolara apontam que:

[...] parte-se do entendimento de que o domínio da língua em suas diferentes modalidades torna-se uma ferramenta indispensável para a inserção do não nativo nas esferas sociais que envolvem não apenas acesso ao trabalho, mas também acesso ao estudo, e a direitos (Silva; Brisolara, 2018, p. 51).

Como o próprio nome indica, a “língua de acolhimento” se refere à língua que acolhe um indivíduo, um grupo familiar ou uma comunidade e sua cultura, isto é, a língua que precisa ser aprendida e ensinada. Trata-se da possibilidade de ensino do idioma local a pessoas em situação de necessária acolhida pelo seu novo país. Nesse contexto, esse ensino de uma nova língua ocorre em ambientes e contextos diversos, não sendo, apenas, o ensino de uma língua estrangeira ou segunda língua, mas uma “atividade que inclui abrir as portas de uma nova cultura para pessoas que tiveram que deixar sua língua e cultura para trás e ir em busca do novo” (Ferreira, 2019, p. 14).

Conforme Miranda e Lopez indicam, “é fundamental que essas iniciativas visem, dentre outras ações: à formação cidadã e ao empoderamento” (Miranda; Lopez, 2019, p. 19). Não sendo essa língua e cultura novas, substitutas às de origem da pessoa, mas uma forma de garantir seu convívio social, direitos e plena cidadania no novo país. Compreender o ensino da Língua Portuguesa como o ensino de uma língua de acolhimento é fazer uma escolha que perpassa a visão sobre o objetivo do ensino e da aprendizagem dessa língua, pois “não é possível haver língua sem que esta esteja sempre afetada pelo político” (Miranda; Lopez, 2019, p. 20). Ao se discorrer sobre o ensino de línguas no sentido de adição e não de sobreposição e optar-se pela compreensão de que a língua é também um instrumento de acolhida, realiza-se uma escolha política e consciente que entende a migração como um elemento que pode unir, assim como, se entende que se deseja adição e não uma ruptura ou uma divisão. Sendo assim, o ensino de uma língua de acolhimento é o ensino de uma língua não materna, mas “vinculado à urgente necessidade de participação social dos recém-chegados e à vivência de uma nova cultura para que, conseqüentemente, possam atuar efetivamente na sociedade e em suas organizações” (Soares; Tirloni, 2019, p. 83). É profunda a diferença de aprendizado de uma língua de acolhimento e uma segunda língua ou língua estrangeira.

Ganha destaque em diversas pesquisas (Bulla *et al.*, 2017; Lages e Silva *et al.*, 2018; Soares; Tirloni, 2019) a ausência de materiais didáticos que compreendam o ensino da língua como instrumento de acolhida em ambientes multiculturais e que facilitem a participação social e a emancipação da pessoa em situação de migrante (Cotinguiba; Cotinguiba; Pereira, 2019; Soares; Tirloni, 2019). Conforme Araújo e Zambrano (2020, p. 2497), “não conhecer o idioma tem sido considerado um dos maiores desafios e barreiras para a inserção [de migrantes] na sociedade, por tal motivo, a aquisição e o domínio da língua são fatores essenciais para sua integração”.

Dito de outra forma, o português considerado como língua de acolhimento e não uma língua imposta, substituta ou dominante, permite novas possibilidades de aprendizagem para novas comunicações e interações sociais nesse novo meio de interação e de promoção/produção da inclusão. Compreendendo a aquisição do português na perspectiva de uma língua de acolhimento por pessoas que vivenciam a migração é necessário um respeito às suas línguas, culturas e costumes. Sendo assim, ao se adotar a perspectiva de um ensino que adiciona, se chega ao ensino do português como uma língua de acolhimento, conceito que surge como uma ramificação da perspectiva do ensino de um idioma como adicional, pois o acolher compreende que, para as pessoas que vivenciam a migração, a língua também exerce uma função social, ou seja, é promotora de um elo entre os migrantes e seus direitos em seu novo país.

Chega-se à compreensão de que, apesar de a professora de nossa cena escolar desconhecer o debate sobre migrações ou sobre as línguas familiar e de acolhimento, ela, de forma intuitiva, os empregou em sua ação docente. Sob esse viés, visa-se a que outras professoras possam assim fazer de modo deliberado, segundo o conhecimento sobre essas ações e sobre língua familiar e língua de acolhimento. Em cenário migratório, a língua de acolhimento ganha importância política de inclusão social e cidadã.

No caso em foco, o português brasileiro foi oportunizado ao menino, ao mesmo tempo em que lhe foi garantido o crioulo haitiano no seu dia a dia e de seus colegas. Considera-se, a partir das experiências da escola em causa que, para esse aluno chegar à sala de aula pode ter sido mais importante garantir a língua familiar, enquanto, ao mesmo tempo, se garantia a nova língua de forma vivencial, tanto pelos jogos e didáticas da convivência, como por meio de livros e recursos em áudio e vídeo que ofertam o contato sensível com a língua de acolhimento de forma conjunta.

Assim, o aluno pode aprender a partir da língua de acolhimento e da língua familiar, seja o português, seja o crioulo haitiano. Observa-se que, ao garantir à criança e aos seus pais a vivência de sua cultura, costumes e idioma de origem, se pode permitir uma porta entreaberta para outras aprendizagens. Infere-se, assim, que a aprendizagem ocorre entre os pares, entre o aluno e os seus colegas, estando incluído. Desse modo, ao aprender, começa também a ensinar.

Considerações finais

O que se leva de onde se parte? Muito! Quais ações uma equipe escolar, uma professora e uma comunidade escolar podem tomar ao receber uma criança migrante? Compreendendo que migrar envolve o ato de ingresso em um novo país, isso significa interlocução com uma nova cultura, leis e, talvez, um dos pontos mais delicados, uma nova língua. Defendemos a compreensão de que a criança que vivencia a migração requer acolhida e prática pedagógica de inclusão, pois além das perdas afetivas envolvidas no processo, ela ainda se encontra em um cenário em que a língua corrente não é mais a língua que usava e tinha como de todos. Ao chegar ao Brasil e ter o direito à educação garantido, é necessário estabelecerem-se estratégias pedagógicas que permitam o acolhimento dessas crianças na educação escolar.

Ações individuais por parte de professores e de escolas se tornam o centro das práticas de acolhimento e de inclusão dos alunos e alunas migrantes, pois, apesar de haver legislação, é possível notar-se a ausência de políticas públicas que reafirmem e defendam os seus direitos. A experiência aqui evocada partiu da ação singular de uma professora, mas que se tornou coletiva ao sensibilizar a escola

e a sua comunidade. As cenas aqui contadas indicam que a educação é algo vivo, e Luna, ao traduzir o parecer pedagógico, organizar a festa das famílias e a festa das culturas, ao aprender palavras no idioma da criança, entre outras práticas, garantiu apoio, sustentação e acolhida ao seu aluno. Luna acolhe seu aluno ao proporcionar-lhe que sua língua familiar e sua cultura se tornem parte do dia a dia escolar, assim como abre portas à sua família e circulação em meio à língua portuguesa de acolhimento. A interação linguística e as propostas pedagógicas adequadas a uns e a todos podem permitir a remoção de barreiras linguísticas, garantindo a convivência e o aprendizado.

Ao se propor ao acolhimento do menino, a escola fez possível trazer o Haiti para dentro da sala de aula, viabilizou o aprendizado de músicas em crioulo haitiano, popularizou saudações em língua estrangeira como prática social e colocou a tradução dos documentos de interação entre escola e família como política pedagógica. A barreira inicial deu lugar a práticas de acolhimento e estas possibilitaram aprendizagens partilhadas. Ao conhecer sobre o Haiti e ao aprender palavras em crioulo haitiano, a professora e as demais crianças, igualmente, ensinavam sobre o Brasil e ensinavam o português brasileiro como troca interessada.

Os conceitos de língua familiar e língua de acolhimento, em funcionamento planejado na sala de aula, construíram potentes pontes de conhecimento e de interação afetiva. O caso apresentado deu vistas de que a escola, ao garantir a língua familiar, o crioulo haitiano, e oportunizar a língua de acolhimento, o português brasileiro, proporcionou ponte ao acolhimento do aluno e de sua família e proporcionou processos pedagógicos inclusivos da criança na escola.

Compreendeu-se que a barreira que envolve a interação linguística pode se mostrar como um desafio importante a ser enfrentado pelas crianças migrantes ao chegarem à escola, em alguns casos sob a interseccionalidade de raça e classe (aonde chegam ou desde onde vêm, aspectos que encontram, aspectos que portam, a diversidade de raça em nosso país, a diversidade de classe no país de origem). A língua portuguesa foi a língua de acolhimento (PLAc) e o crioulo haitiano a língua familiar (L1), sendo significativo o número desses alunos matriculados na rede local de ensino. Foram reconhecidas as atitudes intuitivas da professora, a presença das interações afetivas entre escola e família e o uso de eventos escolares como ponte ao acolhimento intercultural, à educação inclusiva e à aprendizagem da língua portuguesa de acolhimento.

Nessa medida, pode-se extrapolar da experiência para a indicação de políticas públicas de escolarização: promover a educação intercultural, exercer a gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva e inserir na formação de professores (regular e continuada) o reconhecimento do ensino da língua portuguesa, também como língua de acolhimento, não apenas o domínio do idioma corrente em nosso país. Acreditamos que este desafio convida à discussão sobre a relação entre a educação intercultural e a formação de professores em contexto multicultural e multilíngue. O contexto que descrevemos brevemente traz a inquietação de uma sociedade onde a mobilidade das populações se faz presente, sendo necessário formar cidadãos onde a educação intercultural seja um elemento na luta contra uma sociedade com menosprezo dos migrantes, seja qual for a nação de onde venham.

Como ação de desdobramento, foi desenvolvido pelo grupo de pesquisa na universidade um livro infantil em duas línguas: o português brasileiro e o crioulo haitiano. O livro não tem contracapa, mas duas capas de modo que cada aluno ou aluna possa acessar o texto na sua língua familiar e na sua língua de acolhimento. O livro em língua portuguesa de acolhimento e língua familiar haitiana pode ser acessado na forma on-line pelo site da universidade: <https://www.ufrgs.br/multi/jean-e-a-festa-entre-culturas/>. O grupo de pesquisa <https://www.ufrgs.br/multi/livros-em-multiformato/> tem gerado

produtos didáticos e pedagógicos com diversidade linguística e cultural como contribuição às práticas e às políticas inclusivas em educação escolar. Em pares, colegas leem em sua língua e aprendem a do colega, admitindo-se que ensino e aprendizado escolares caminhem juntos na força de resistência em defesa da vida.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002.

ANTÔNIO, Moisés. Sou imigrante. In: DELFIM, R. B. *Migramundo: literatura*. 4 fev. 2017. Disponível em: <https://migramundo.com/sou-imigrante-poema-de-mois-es-antonio/>. Acesso em: 12 jan. 2023.

ARAÚJO, Elândia Gomes; ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. O que dizem as pesquisas sobre o português como língua de acolhimento - PLAc. *Philologus*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 78, p. 2494-2512, dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/232>. Acesso em: 8 jan. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

BRASIL. Lei n.º 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. *Diário Oficial da União*, seção 1. 25 mai 2017. Disponível em: <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/107187/131851/F218956677/LEY%2013445%20BRASIL.pdf> acesso em: 12/01/2023.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1. 23 dez 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

BULLA, Gabriela da Silva; LAGES e SILVA, Rodrigo; LUCENA, Júlia de Campos; SILVA, Leandro Paz da. Imigração, refúgio e políticas linguísticas no Brasil: reflexões sobre escola plurilíngue e formação de professores a partir de uma prática educacional com estudantes haitianos. *Organon*, Porto Alegre, v. 32, n. 62, p. 1-14, jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2238-8915.72346>. Acesso em: 8 jan. 2023.

CECCIM, Ricardo Burg; CORREA, Rosimere da Rosa; SILVEIRA, Audrei Lehdermann. Educação, saúde e processos inclusivos: o compromisso-com no Atendimento Educacional Especializado em uma “costura de narrativa”. *Saúde em redes*, v. 8, n. 2, p. 483-503, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18310/2446-4813.2022v8n2p483-503>. Acesso em: 08 jun. 2023.

COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel; COTINGUIBA, Geraldo Castro; PEREIRA, Werner Garbers E. Ensino de português brasileiro na perspectiva língua-cultura: vivências na Amazônia brasileira e no Haiti. In: FERREIRA, Luciane Corrêa; PERNA, Cristina; GUALDA, Ricardo; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga (Org). *Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, p. 171-187. Disponível em:

http://www.letras.ufmg.br/padroao_cms/documentos/profs/luciane/capa_linguadeacolhimentoEBOOK%20DEFINITIVO.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

ECO, Umberto. As migrações, a tolerância e o intolerável. In: ECO, Umberto. Cinco escritos morais. Rio de Janeiro: Record. p. 103-124.

FERREIRA, Luciane Corrêa. Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo: algumas palavras. In: FERREIRA, Luciane Corrêa; PERNA, Cristina; GUALDA, Ricardo; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga (Org). Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, p. 9-14. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padroao_cms/documentos/profs/luciane/capa_linguadeacolhimentoEBOOK%20DEFINITIVO.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

JOINT, Louis Auguste. Sistema educacional e desigualdades sociais no Haiti: o caso das escolas católicas. Pro-Posições, Campinas, v. 19, n. 2, p. 181-191, mai. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-73072008000200013>. Acesso em: 8 jan. 2023.

LAGES-E-SILVA, Rodrigo; BULLA, Gabriela da Silva; LUCENA, Júlia de Campos; PAZ DA SILVA, Leandro; ARAUJO, Matheus dos Santos. Educação de jovens e adultos e acolhimento de imigrantes em Porto Alegre, Brasil: um relato de experiência com oficinas em aula plurilíngue. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, n. 42, p. 161-170, fev. 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/349/34958008012/34958008012.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2023.

LESSA, Danielle Karina Pincerno Favaro Trindade de Miranda. Direitos fundamentais do migrante internacional: mudança de paradigma legislativo frente ao novo contexto migratório global. 2016. 268 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Direito de Ribeirão Preto, Programa de Pós-Graduação em Direito. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP-RP, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/107/107131/tde-07072017-105115/publico/DanielleKPFTMLessaCorrigida.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MENDES, Aylle de Almeida; BRASIL, Deilton Ribeiro. A nova lei de migração brasileira e sua regulamentação da concessão de vistos aos migrantes. Sequência, Florianópolis, n. 84, p. 64-88, abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2177-7055.2020v43n84p64>. Acesso em: 8 jan. 2023.

MENDES, Edleise. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, Tânia; CARNEIRO, Zenaide; SOLEDADE, Juliana; ALMEIDA, Ariadne; RIBEIRO, Silvana. (Orgs). Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias [online]. Salvador: EDUFBA, p. 667-678. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/67y3k/pdf/lobo-9788523212308-47.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MIRANDA, Yara Carolina Campos de.; LOPEZ, Ana Paula de Araújo. Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português como língua de acolhimento. In: FERREIRA, Luciane Corrêa; PERNA, Cristina; GUALDA, Ricardo; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. (Org). Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, p. 17-40. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padroao_cms/documentos/profs/luciane/capa_linguadeacolhimentoEBOOK%20DEFINITIVO.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

NOBRE, Jeruza Santos; SANTOS, Juliana Frassoni dos; FREITAS, Cláudia Rofriges de. A inclusão de crianças em situação de imigrantes na educação Infantil de Porto Alegre - RS. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 221-233, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.114039>. Acesso em: 8 jun. 2023.

RESSTEL, Cizina Célia Fernandes Pereira. Desamparo psíquico nos filhos de dekasseguis no retorno ao Brasil [recurso eletrônico]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/xky8j/pdf/resstel-9788579836749.pdf>. Acesso em: 08 de janeiro de 2023.

RUSSO, Kelly; MENDES, Leila; BORRI-ANADON, Corina. Crianças em situação de imigração na escola pública: percepções de docentes. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 256-272, jan. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146943>. Acesso em: 8 jan. 2023.

SILVA, Susiele Machry da; BRISOLARA, Luciene Bassols. Ensino do português para falantes de outras línguas: análise das transferências dos padrões da LM na escrita. Matranga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Uerj, Rio de Janeiro, v. 25, n. 43, p. 50-68, jan. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/matranga.2018.32419>. Acesso em: 8 jan. 2023.

SILVA, Thais Amorim; MORAES, Marcia Oliveira; COUTO, Carolina Sarzeda Reis; TREBISACCE, Dandara Chiara Ribeiro, VAZ, Juliana Pires Cecchetti; PESTANA, Keyte da Silva; MIGNON, Larissa Ribeiro; PAULA, Lia Paiva; CORRÊA, Lucas Nogueira Calvet; FRANÇA, Maíra de Macedo; RAPOSO, Rafael Bordallo de Figueiredo. EscreverCOM: com quem? com o quê? para quê? Polis e Psique, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 176-190, maio/ago. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2017000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 8 jan. 2023.

SOARES, Laura; TIRLONI, Larissa Paula. Literatura popular em projeto de ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes haitianos. In: FERREIRA, Luciane Corrêa; PERNA, Cristina; GUALDA, Ricardo; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga (Org). Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, p. 83-102. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/luciane/capa_linguadeacolhimentoEBOOK%20DEFINITIVO.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

SPINASSÉ, Karen. Os conceitos língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. Contingentia, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-10, nov. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/3837>. Acesso em: 8 jan. 2023.

RECEBIDO: 15/04/2024

RECEIVED: 15/04/2024

APROVADO: 13/06/2024

APPROVED: 13/06/2024