

EL ESTUDIANTE EXTRANJERO EN BRASIL: UNA MIRADA INTERCULTURAL PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACOGIDA EN LAS ESCUELAS

CARMOZINI, MARCELO Y MORAES, ELIANI DE
Universidade de Brasília-UnB

RESUMEN

Este trabajo tiene por objetivo abordar la contribución de la interculturalidad para una pedagogía inclusiva de enseñanza del portugués como lengua de acogida en las escuelas públicas de Brasil. Para tal fin, analizamos una reciente resolución gubernamental del Consejo Nacional de Educación, que apunta la obligatoriedad del desarrollo de políticas públicas para la recepción lingüística adecuada y la escolarización de los migrantes internacionales. Por lo tanto, se trata de un estudio cualitativo con un análisis documental y revisión bibliográfica, por medio del referencial teórico de la interculturalidad, con el objetivo de pensar sobre como el contexto educacional brasileño debe prepararse para el creciente desafío migratorio en que se busca defender a la inclusión social de los migrantes internacionales.

Palabras clave: *políticas lingüísticas, interculturalidad, migrantes internacionales, inclusión social.*

ABSTRACT

This paper aims at approaching the contribution of interculturality for the construction of an inclusive pedagogy for the teaching of Portuguese as a welcoming language in the state schools of Brazil. In order to do so, we have analyzed a recent government resolution issued by the National Council of Education, which urges all the schools to develop public policies for the adequate linguistic reception and schooling of international migrants. Therefore, this is a qualitative study with documental analysis, taking into consideration the theoretical contributions of interculturality, to think how the Brazilian educational context can be prepared for this growing challenge in order to promote the social inclusion of international migrants.

Keywords: *linguistic policies, interculturality, international migrants, social inclusion.*

A IDEIA DO PORTUGUÊS DE ACOLHIMENTO (PLAC)

INTENSOS FLUXOS migratórios intensificam-se em todo o mundo devido a questões diversas como perseguição política, religiosa, étnica, cultural ou até mesmo pela busca de trabalho e de melhores condições de vida em virtude do desenvolvimento dos meios de transporte e de acessibilidade. (Castles *et al.*, 2014). Em razão disso, os inúmeros migrantes internacionais precisam se inserir no país da acolhida por meio da aprendizagem da língua oficial e também da cultura do país de destino.

Com o término da ditadura e com a democratização que se seguiu na política, o Brasil passou a receber um progressivo contingente de solicitações de refúgio e novos pedidos para vistos em razão de desastres naturais e de ordem econômica nas décadas seguintes, conforme explica São Bernardo (2016), intensificando a diversidade cultural. Segundo aquela autora, “a barreira linguística é recorrentemente referida como um dos impedimentos para a integração, além de ser um fator que promove mal-entendidos e alimenta o preconceito entre quem chega e quem vai” (São Bernardo, 2016, p.17).

Sendo assim, o que mais se preconiza é uma abordagem comunicativa e intercultural de acolhimento linguístico que possa suprir essas necessidades primárias de sobrevivência, urgentes e emergenciais para que o migrante conheça e se adapte ao mercado de trabalho almejado para o seu benefício próprio, bem como contribuir para o desenvolvimento do país de destino.

Outrossim, a língua torna-se um instrumento de mediação e de inserção em diversas áreas para além do mercado laboral, como na criação de novos relacionamentos, de novos contatos interpessoais e na continuidade dos estudos, com o acesso às escolas, às universidades, aos cursos técnicos e profissionalizantes. Além disso, as competências linguística e intercultural lhe permitem desempenhar atividades do cotidiano, como defender-se de abusos, usufruir de seus direitos sociais, ter acesso à saúde universal, e, de igual modo, cumprir com os seus deveres civis e obrigações determinadas pela constituição brasileira.

Nesse contexto, o acolhimento linguístico na escola, a partir de um olhar da interculturalidade, é essencial para que ocorra essa inclusão do migrante na sociedade, e, pauta-se nas considerações teóricas do ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), inserido em um contexto mais amplo de Língua Adicional (PLA). Essa área de pesquisa, considerada uma especialidade nova no Brasil nos estudos das linguagens, da educação e dos direitos humanos, vem ganhando ênfase após o aumento do número de refugiados e deslocados forçados que chegam ao país, sobretudo, oriundos de países como: Venezuela, Haiti, Cuba, China, Angola, Bangladesh, Nigéria, Senegal, Colômbia e Síria, dentre outros (Silva *et al.*, 2021).

O pensamento conceitual do PLAc e de sua consolidação tiveram origem na Europa, em Portugal (Ançã, 2003; Grosso, 2010). As referidas autoras levaram em conta a especificidade desse tipo de ensino/aprendizagem da língua que acolhe o migrante recém-chegado ao novo país, no caso em Portugal. Ançã (2003) apresentou o termo para se referir ao ensino/aprendizagem de Português nas escolas portuguesas que recebiam e acomodavam os migrantes, evidenciando também ainda «lugar de acolhida, refúgio em casa, forte» (p. 7).

Grosso (2010) corrobora o que foi dito no início dessa seção sobre a urgência e a emergência de aprender a língua, diferenciando mais ainda o PLAc das outras categorias de tipo de ensino de língua, uma vez que no ensino de PLAc o estudante não tem escolha de aprendizagem de língua, pois ele é forçado a aprender o novo idioma e precisa usá-lo de forma autônoma. Para Grosso, o conceito de língua de acolhimento:

[...] geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática. (Grosso, 2010, p. 74)

Grosso (2008) acrescenta que a língua de acolhimento é fundamental para a consciência social e cidadã do migrante, com direitos e deveres, denotando também a função socioeconômica e político-cultural do país da acolhida.

Para Cabete (2010), com a quebra da barreira linguística ocorre a inserção social do migrante, assumindo sua posição como cidadão e favorecendo a criação de novos relacionamentos de amizade com trocas de conhecimentos culturais, por exemplo. Dessa forma, a integração do migrante na sociedade vai se tornando real e efetiva pouco a pouco. Nesse âmbito, Grosso explana e corrobora:

Conhecer a língua do país de acolhimento não é apenas uma condição necessária e indispensável para ser autônomo, é também, sobretudo, condição de desenvolvimento pessoal, familiar, cultural e profissional. O seu desconhecimento constitui uma desigualdade que fragiliza as pessoas, tornando-as dependentes e, por consequência, mais vulneráveis. (Grosso, 2008, p. 5)

Ainda nesse contexto São Bernardo e Barbosa conceituam língua de acolhimento:

Transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade

que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar. Semelhantemente, nos referimos ao papel do professor, cuja função é tentar amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua, permitindo que o/a mesmo/a comece a vê-la como instrumento de mediação entre ele/a e a sociedade que o/a recebe, bem como, percebê-la como aliada no processo de adaptação e de pertencimento ao novo ambiente, que não é o seu lugar, sua casa. Adicionalmente, a língua pode ser usada como instrumento de luta e transgressão. (São Bernardo e Barbosa, 2016, p. 66)

Como se percebe a língua de acolhimento está atrelada a fatores linguísticos, culturais e psicossociais, dando destaque especial ao professor que deve ter um posicionamento diferenciado para os aspectos afetivos e emocionais que possam também envolver o estudante, uma vez que ele não está no país, nem sempre, pela própria vontade.

Em razão de todo o exposto, Amado (2013) ainda complementa que «as perspectivas individuais sobre a língua-alvo, a sua autoimagem, os planos para o futuro, como a necessidade urgente de aprendizagem para inserção no mercado de trabalho e integração na sociedade, podem criar dificuldade no processo de aprendizagem» (p.4).

Como dito acima, a abordagem comunicativa é a mais adequada para esse tipo de ensino e o conteúdo direcionado leva em consideração a inserção na sociedade e também na empregabilidade. Em alguns momentos há necessidades individualizadas, é claro, pois alguns podem seguir simplesmente o mercado de trabalho, mas outras podem atuar em outros ambientes, como na universidade, por exemplo. Nesse sentido, cabe destacar o caráter de ensino intrínseco de língua e cultura juntos, uma vez que a forma de trabalho, a forma de relacionamento dentro do ambiente laboral muda de cultura para cultura (Grosso, 2010). Outras autoras corroboram Grosso (2010). Barbosa e São Bernardo (2017) trazem esse mesmo apontamento de que a língua e a cultura não se dissociam e, dessa forma, mostram um ensino com identidades e culturas diferentes:

[...] aprender uma nova língua-cultura é adentrar-se a outras mentalidades e, sobretudo, colocar em xeque nossas certezas, nossa capacidade de interpretar e compreender outras dimensões simbólicas diferentes das que estão relacionadas com a língua que falamos. (São Bernardo e Barbosa, 2017, p.1)

Dentre as especificidades do ensino/aprendizagem de PLAc que, conforme Oliveira (2010), destacam-se alguns elementos importantes como: a aquisição é feita por contextos variados, não se prendendo apenas à sala de aula; a aprendizagem da língua acontece em um ambiente de maior pressão social, legal e econômica, tendo necessidades precisas e urgentes de práticas da sociedade da acolhida, e também em

situações comunicativas de ordem psicossocial e psicolinguística; e por último, a natureza multilíngue da sala de aula de ensino de PLAc.

No entanto, há uma escassez de políticas linguísticas relacionadas ao ensino de PLAc. Conforme São Bernardo (2016), a inserção, na sociedade, dos migrantes internacionais depende do envolvimento dos poderes locais, do setor privado, da sociedade civil, das universidades e das instituições de ensino. A escola, portanto, torna-se a catalisadora dessas transformações sociais para o recebimento desta demanda. É nessa perspectiva que se pretende consolidar a Resolução nº 01 de 13 de novembro de 2020, do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre mecanismos que facilitam a política linguística do migrante na escola.

A NECESSIDADE DE UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA DE ACOLHIMENTO E DE CUNHO INTERCULTURAL

A nossa compreensão de política linguística parte do princípio de que a eficiência de sua implementação depende do engajamento de todos os agentes envolvidos, começando pelos entes governamentais, secretarias educacionais, conselhos regionais de educação, diretores, coordenadores e professores das escolas, (Cooper, 1989; Garcia, Menken, 2010), para que tais políticas possam se refletir em ações, projetos, modificações curriculares, capacitação de educadores e demais colaboradores, e, de igual modo, adequação dos materiais didáticos e dos espaços físicos para que haja a inclusão do migrante, respeitando a sua cultura. É importante estar atento à questão intercultural em sala de aula de modo que as aulas não assumam um caráter assimilacionista, tal como era nas décadas passadas. As culturas precisam ser compartilhadas, de forma igualitária, e não unidirecional. É necessário que haja um diálogo entre a cultura de origem do migrante estudante e também do país da acolhida. Os estudos interculturais se mostram como uma alternativa mais recente nesse processo de inclusão dos migrantes, tendo passado por algumas etapas.

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

Em vista disto, a Resolução nº 01 do C.N.E. de 2020, além de traçar medidas administrativas como a desburocratização dos processos documentais para a matrícula do estudante migrante, ressalta também a necessidade da alteridade das ações pedagógicas. Portanto, ela dispõe da obrigatoriedade das escolas criarem testes de nivelamento, exames de classificação e seriação na língua do migrante.

Na sala de aula, por meio de uma pedagogia intercultural, isso pode favorecer o envolvimento do migrante na aprendizagem da língua portuguesa, visto que ele pode se sentir mais incluído e valorizado como pessoa humana. A partir do momento em que os estudantes têm a oportunidade de compartilhar suas histórias, vivências e sua cultura por meio de projetos e atividades, os educadores criam ferramentas para amenizar os sentimentos negativos resultantes de uma possível migração forçada, quando for o caso.

Portanto, o professor deve ser sensível aos sentimentos expressados pelos estudantes, para que não haja um efeito reverso, ou seja, evitar criar um ambiente de fragilidades. Em razão disso, deve haver o engajamento e a capacitação de todos os atores do âmbito educacional, a fim de melhor acolher o migrante e criar um ambiente em que ele se sinta confortável para expressar a sua própria cultura, em sua própria língua.

Nesse sentido, a Resolução de 2020 analisada neste artigo, vem ao encontro de uma carência já detectada desde os anos 90, em que se percebia um crescente aumento do fluxo migratório, e que já havia sido discutida por Grosso (2010); Amado (2013); São Bernardo (2016); Diniz e Neves (2018); os quais apontam haver uma grande lacuna nas políticas linguísticas quanto ao ensino de português para migrantes que chegam ao Brasil.

PERCURSO METODOLÓGICO DE ESTUDO

A abordagem metodológica utilizada para a pesquisa foi a qualitativa, com cunho interpretativista, Denzin e Lincoln (2006), na modalidade de análise documental e revisão bibliográfica com o propósito de encontrar respostas para as perguntas orientadoras deste artigo, as quais se encontram abaixo:

Como a educação para a interculturalidade pode consolidar uma política de acolhimento linguístico, mediante a nova resolução nº1 de 13 de novembro de 2020 do Conselho Nacional de Educação, a qual reconhece a importância do acolhimento e da inclusão dos estudantes migrantes nas escolas do Brasil Como fomentar esta política de Estado baseada em uma perspectiva intercultural?

Optamos pela análise documental, Zanella (2013, p. 118), da Resolução nº1 de 2020, que dispõe sobre o direito de matrícula dos estudantes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio na rede pública de ensino, traçando

também diretrizes de acolhimento a serem seguidas no ambiente escolar. Cellard (2008), descreve que a pesquisa documental deve ser centrada em documentos que se configurem necessários ao que se pretende investigar. Zanella (2013) classifica os documentos externos como governamentais.

A análise proposta visou a abranger um documento externo proveniente de instituição governamental. Zanella (2013) classifica os documentos e salienta que são os de origem municipais, estaduais e federais. A autora também ressalta que as publicações parlamentares e documentos jurídicos como registros governamentais (Zanella, 2013, p. 120). Em razão disso foi escolhida a Resolução nº1 de 13 de novembro de 2020 do Conselho Nacional de Educação.

Ressaltamos que a partir da escolha do referencial foi feita a escolha da Resolução de 2021. O documento escolhido foi usado para detalhar pontos convergentes e divergentes no contexto de ensino/aprendizagem.

Segundo Bardin (2010) os documentos precisam ser «adequados e pertinentes» ao tema estudado. A resolução escolhida está adequada e pertinente ao nosso tema sobre inserção de crianças no ambiente escolar na forma de acolhimento, respeitando as diferenças e recebendo as crianças e jovens na sociedade da acolhida. Em outras palavras:

Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação, com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). (Bardin, 2010, p. 31)

ANÁLISE E DISCUSÃO DOS DADOS

Corroborando os dados de pesquisa de Diniz e Neves (2018) acerca da dificuldade de inclusão do migrante na escola brasileira, e, a partir de dados igualmente trazidos pelo ACNUR (2019), as barreiras enfrentadas mundialmente pelos migrantes internacionais, em várias etapas da educação, há uma relação direta entre a dificuldade de adaptação ao ambiente escolar no país de refúgio e a deficiência na língua oficial. Em muitos contextos, segundo aqueles autores, essas disfunções são consideradas genericamente como “problemas cognitivos” ou tratadas como uma “patologia de aprendizagem” (Brandalize, 2017; Diniz e Neves, 2018).

Não obstante, os dados indicam que as barreiras para a inclusão educacional do migrante são consequências da exclusão linguística, devido à sua baixa proficiência na língua oficial do país de destino em decorrência da ausência de uma política linguística de acolhimento.

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

Esses empecilhos enfrentados pelos migrantes na educação básica no Brasil, portanto, ao que sugere, têm seu início pela barreira linguística, o que demanda a consolidação das políticas de acolhimento linguístico, intercultural e humanizado, conforme apontam outros pesquisadores (Andrade, 2010; Barbosa e Leurquin, 2018; Diniz e Neves, 2018; Amado, 2019).

A partir da resolução governamental analisada neste artigo, criamos a seguinte síntese, com os dados mais proeminentes das adequações a serem realizadas, as quais, ao nosso ver, guardam relação com as teorias elencadas, endossando, portanto, os aspectos da interculturalidade, da política linguística e do Português como Língua de Acolhimento ao imigrante, conforme tabela seguinte.

TABELA 1. A correspondência teórica da Resolução nº 1, 13 de novembro de 2020, do C.N.E.

Disposições normativas	Eixos teóricos de apoio
Direito de matrícula sem burocracia e sem discriminação de nacionalidade ou condição migratória, com procedimentos de avaliação de seriação na língua nativa do migrante no momento imediato da demanda da matrícula, sem empecilhos.	Política linguística e Interculturalidade.
Na Educação Infantil ou no primeiro ano do Ensino Fundamental, a matrícula passa a ser automática pela idade, tal como é feita com os estudantes nacionais.	Política linguística e Interculturalidade.
Para a matrícula a partir do segundo ano no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o sistema de ensino deverá aplicar procedimentos de avaliação para verificar o grau de desenvolvimento do estudante e sua inserção no nível e ano escolares adequados. Essas avaliações classificatórias, bem como as avaliações posteriores, deverão ser realizadas considerando a língua e a cultura do estudante migrante.	Política linguística e Interculturalidade.

<p>§ 2º, Art. 4º</p> <p>I - automática equivalência, quando o estudante apresentar documentação do país de origem; II - avaliações sistemáticas, no início e durante o processo de inserção nos anos escolares, considerada a idade do estudante; III - reconhecimento de competências para efeitos de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, inclusive com relação à educação profissional técnica de nível médio; e IV - certificação de saberes, a partir de exames supletivos, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e ainda por outros exames, para fins de aferição e reconhecimento de conhecimentos e habilidades adquiridos por meios informais, nos termos do artigo 38, § 2º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).</p>	<p>Política linguística e Interculturalidade.</p>
<p>Art. 6º As escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, com base nas seguintes diretrizes:</p> <p>I - Não discriminação; II - prevenção ao bullying, racismo e xenofobia;</p> <p>III - Não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns; IV - capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros; V - prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros; e VI - <u>oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que tiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa.</u></p>	<p>Política linguística. Interculturalidade. Português como Língua de Acolhimento.</p>

Fonte: os autores (2021)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Havendo traçado um percurso teórico sobre o Português de Acolhimento, sua relevância e urgência, e a necessidade da implementação de políticas linguísticas interculturais no âmbito das escolas brasileiras, compreendemos que a Resolução nº1 de 13 de novembro de 2020, chega em boa hora, a fim de consolidar as discussões elencadas no presente estudo mediante esta demanda sócio educacional.

Portanto, espera-se que os desdobramentos teóricos circunscritos na referida análise possam ser aprofundados a fim de guiar a formação de professores e dos demais agentes da educação, bem como contribuir para a concepção de currículos interculturais, a construção de projetos que desenvolvam as competências comunicativas dos estudantes estrangeiros respeitando sua língua e cultura de origem.

Todas essas ações devem ser direcionadas não apenas para o preparo dos migrantes, mas também dos estudantes nacionais, com o intuito de envolver todo o espaço escolar no processo de acolhimento, de respeito à diversidade cultural, de combate ao bullying, ao racismo, à xenofobia e à segregação entre os estudantes nacionais e estrangeiros.

Deste modo, acreditamos que uma educação apoiada na interculturalidade poderá ser realizada, por meio de uma postura de alteridade e respeito a língua e a cultura do migrante, dando-lhe condições de aprender o Português de Acolhimento para a sua inclusão escolar e cidadania, em conformidade com este marco legal.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS -ACNUR. (2019). *Resumo executivo: perfil socioeconômico dos refugiados no Brasil: subsídios para elaboração de políticas*. <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Resumo-Executivo-Versa%C3%83o-Online.pdf>.
- AGUIAR, A.R.R.C. A. (2010). *Educação intercultural no entendimento da diversidade na sala de aula de língua estrangeira*. Dissertação apresentada na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- AMADO, R.S. (2019). Português como língua de acolhimento para imigrantes e refugiados na cidade de São Paulo: políticas e práticas. In S. GOROVITZ, S. e M. D. GOMES (Orgs.). *Fronteiras Linguísticas em contextos migratórios*. Editora UnB.
- AMADO, R. S. O. (2013). Ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista SIPLÉ*, 2(7). http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:oensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao7&Itemid=113
- ANÇÁ, M. H. (2003). Português Língua de Acolhimento: Entre contornos e aproximações. *Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor*. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, Portugal.
- ANDRADE, M. S. B. de. (2010). O fenômeno do ingresso crescente de crianças estrangeiras na escola pública regular do Distrito Federal. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 2(9), 37-60.
- BARBOSA, L. M. A e LEURQUIN, E.V. L.F. (2018.). Acolhimento e escolarização de imigrantes no ensino básico de Brasília (Distrito Federal): perspectivas e ações. In F. J. Q. FIGUEIREDO e D. SIMÕES (Orgs.). *Contribuições da Linguística Aplicada para a Educação Básica*. Pontes.

- BARBOSA, L. M. A. e SÃO BERNARDO, M. A. D. (2017). Língua de Acolhimento. In L. CAVALCANTI; T. BOTEGA; T. TONHATI, e D. ARAÚJO (Orgs.) *Dicionário crítico de migrações internacionais*. UnB.
- BARDIN, L. (2010). *Análise de conteúdo*. 4. ed. rev. e ampl. Edições 70.
- BRANDALISE, V. H. (2017). Autista, não: imigrante. *O Estado de São Paulo*. <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,autista-naoimigrante,70001705273>
- CABETE, M. (2010). *A aprendizagem da língua de acolhimento: a perspectiva do Portugal Acolhe*. 135 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, PLE/PL2). Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.
- CASTLES, S., DE HAAS, H. & MILLER, M.J. (2014). *The age of Migration: International population movements in the modern world*. (5. ed.). Palgrave Macmillan.
- CELLARD, A. (2008) A análise documental. In J. Poupart *et al*. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Vozes. Coleção Sociologia.
- COOPER, R. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge University Press.
- DENZIN, N.K e Lincoln, Y.S. (2006) Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In. N.K. DENZIN e Y.S. LINCOLN (orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens*. Artmed.
- DINIZ, L. R. A. e Neves, A. O. (2018). Políticas linguísticas de (in) visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no Ensino Básico brasileiro. *Revista X*, (13), 8-110.
- GARCIA, O., e MENKEN, K. (2010). Stirring the onion – Educators and the dynamics of language education policies (looking ahead). In K. MENKEN e O. GARCÍA (Eds.), *Negotiating language policies in schools – Educators as policymakers*. Routledge.
- GROSSO, M. J. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 2(9), 61-77.
- GROSSO, M. J., TAVARES, A. e TAVARES, M. O (2008a). *Português para falantes de outras línguas: sugestões de atividades e exercícios*. DGIDC, IEFP, ANQ.
- GROSSO, M. J., TAVARES, A. e TAVARES, M. O. (2008b). *Português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento*. DGIDC, IEFP, ANQ, Ministério da Educação.
- OLIVEIRA, A. M. (2010). Processamento da linguagem num contexto migratório e de integração. In M. Grosso. *Educação em Português e Migrações*. Lidel.
- Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020. Conselho Nacional de Educação (CNE). http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165271-rceb001-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192
- REZENDE, P. S. (2010). *A constituição identitária de refugiados em São Paulo: moradias na complexidade do ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira*. [Tese Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SÃO BERNARDO, M. A. (2016). *Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil* [Tese Doutorado]. Universidade Federal de São Carlos. <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8126/TeseMASB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- SÃO BERNARDO, M. A. e BARBOSA, L. M. A. (2014). Português para Refugiados: Especificidades para Acolhimento e Inserção. In D. M. P. SIMÕES e F. J. Q. FIGUEIREDO (orgs.).

Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas. Pontes Editores.

SILVA, G. J; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; COSTA, L. F. L e MACEDO, M. (2021). *Refúgio em Números*, 6ª Edição. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública / Comitê Nacional para os Refugiados. [OBMigra] https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/06/Refugio_em_Numeros_6a_edicao.pdf

ZANELLA, L. e Carly H. (2013). *Metodologia de pesquisa*. Departamento de Ciências da Administração, UFSC.