

Artigo

Acolher para reterritorializar: narrando encaminhamentos para políticas de acolhimento a migrantes de crise

Welcoming to Reterritorialize: Making Public Policy Recommendations for the Welcoming of Migrants

Helena Regina Esteves de
Camargo*

*Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Salvador | BA | BR
helcamargo@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-3963-8760>

Resumo: O presente trabalho, derivado de uma pesquisa mais extensa de doutorado,¹ objetiva trazer contribuições para o debate sobre políticas públicas de acolhimento para migrantes. Tendo as narrativas como aporte teórico-metodológico, a pesquisa apresentada investigou como quatro atores das políticas horizontais e verticais para migrantes de crise narram essas instâncias. O corpus constitui-se de áudio-gravações das narrativas desses atores acerca de suas atuações e impressões sobre políticas públicas em curso, ou sobre a falta delas. A análise gerou um protocolo de encaminhamentos às políticas públicas de acolhimento que, espera-se, possa ser de valia nos diálogos propostos entre Governo, migrantes e sociedade civil, como é a Conferência Nacional de Migração, Refúgio e Apatridia (COMIGRAR), por exemplo.

Palavras-chave: acolhimento; migração de crise; políticas públicas; Português como Língua de Acolhimento – PLAc; protocolo de encaminhamentos.

Abstract: The present work, derived from a broader doctoral study, aims to contribute to the debate on public policies for migrants. Using narratives as a theoretical-methodological contribution, the study investigated how four actors of horizontal and vertical policies for crisis migrants narrate these policies. The corpus consists of audio recordings of the narratives of these actors about their actions and impressions on ongoing public

¹ Pesquisa de doutorado realizada sob orientação da Profa. Dra. Ana Cecília Cossi Bizon.

policies, or the lack of them. The analysis generated a protocol of recommendations for migrants' welcoming public policies that, it is hoped, can be valuable in the proposed dialogues among Government, migrants, and civil society, such as COMIGRAR, for example.

Keywords: welcoming; crisis migration; public policies; Portuguese as a Welcoming Language – PWL; protocol of recommendations.

1 Introdução

Uma década após a realização da I COMIGRAR – Conferência Nacional de Migração, Refúgio e Apatridia (2014), que envolveu mais de 5 mil pessoas em todo o país e produziu recomendações estratégicas culminando na publicação da Lei nº 13.445/2017 – Lei de Migração, o Brasil reafirma seu compromisso em garantir e efetivar os direitos da população migrante, refugiada e apátrida em território nacional ao organizar a II COMIGRAR (2024). O evento, que visa, entre outros objetivos, propor e discutir diretrizes e recomendações para políticas públicas para a população migrante, refugiada e apátrida, bem como promover sua participação social e política, integra a participação dos entes federativos, organizações da sociedade civil e a própria população migrante, refugiada e apátrida na forma de coletivos, promovendo um diálogo transversal entre os eixos vertical e horizontal (Santos, 2001). Para Santos (2000), verticalidades e horizontalidades podem ser compreendidas como eixos espaço-temporais materiais e simbólicos, que se relacionam de forma superposta e complementar, e estão necessariamente imbricados em relações de poder que produzem diversas escalas e diferentes tipos de relação entre agentes, espaço e produção em um determinado território. Nas horizontalidades, que são o espaço de todos, encontram-se tanto as instituições quanto as pessoas em suas agências cotidianas. São espaços que permitem múltiplas racionalidades (formas de convivência e regulação criadas a partir do próprio território e que se mantêm nele) e ações mais locais, pontuais, criativas e menos burocratizadas. Nas verticalidades, onde estão os atores do espaço hegemônico (instituições estatais e privadas), as ações são materializadas por meio de políticas oficiais/institucionalizadas que limitam as racionalidades a lógicas de gerenciamento especialmente pautadas pela burocracia e/ou por valores econômicos.

Frente ao contexto exposto, este trabalho visa contribuir com o debate acerca de políticas de acolhimento a migrantes de crise (Baeninger; Peres, 2017), quais sejam, todos aqueles que se deslocam de suas origens devido a algum tipo de crise, podendo englobar desde violação de direitos humanos a desastres ambientais e falta de condições econômicas favoráveis, e encontram outra crise em seus destinos. Ressalta-se que o termo migrante de crise, portanto, refere-se a migrantes, a refugiados e a apátridas, mas, longe de homogeneizar as causas e condições diversas e específicas de cada deslocamento, é empregado para pontuar que, diferentemente de migrantes que chegam ao país em condições mais favoráveis, como

expatriados de multinacionais, essa população depende de políticas públicas para ter seus direitos sociais garantidos.

As propostas abarcadas neste trabalho são o resultado de uma pesquisa de doutorado (Cf. Camargo, 2019) que buscou analisar como as políticas de acolhimento direcionadas aos migrantes de crise são percebidas pelos atores envolvidos em sua elaboração, execução e recebimento no município de São Paulo. Objetivou-se identificar, nas narrativas desses atores, aspectos das políticas de acolhimento para migrantes de crise que pudessem sinalizar caminhos para a (co)construção de um processo de (re)territorialização significativa – o que, consequentemente, poderia subsidiar o planejamento de um protocolo de encaminhamentos para políticas atuais e futuras.

As propostas elaboradas a partir das narrativas dos participantes tratam da (i) educação pública, do (ii) ensino/aprendizagem de Português como Língua Adicional e do (iii) acolhimento linguístico a migrantes na Educação Básica, podendo se inserir em alguns dos seis eixos previstos na II COMIGRAR, quais sejam: Igualdade de tratamento e acesso a serviços públicos; Inserção socioeconômica e promoção do trabalho decente; Interculturalidade e diversidades; Governança e participação social; Regularização migratória e documental; e Enfrentamento a violações de direitos.

Devido à relevância dos conceitos para a elaboração das propostas aqui apresentadas, além desta introdução, este artigo traz uma seção sobre acolhimento e território, seguida de uma seção que trata das narrativas como aporte teórico-metodológico adotado para este trabalho. Traz, ainda, a análise das narrativas dos atores das políticas voltadas a migrantes de crise em São Paulo, que versam sobre o acesso de migrantes às políticas públicas de educação, o ensino de Português como Língua Adicional a essa população e o acolhimento linguístico de estudantes migrantes na Educação Básica. Por fim, é apresentado um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento.

2 Acolhimento e território

Conforme venho pontuando (Bizon; Camargo, 2018; Camargo, 2019, 2021, 2022), acolhimento, no contexto das migrações de crise, é um termo atrelado a políticas e a direitos. A partir desse entendimento, o acolhimento a migrantes de crise pode deixar de ser algo dependente do voluntariado e da caridade e passar a ser parte dos direitos dessa população, tornando-se, assim, políticas públicas. Enquanto política, acolhimento pode assegurar que sejam prestados os devidos serviços aos migrantes de forma contínua e por profissionais minimamente qualificados, em vez de uma assistência, ou ajuda, que é majoritariamente dependente da boa vontade de voluntários.

Acolher é, nesse sentido, o mesmo que viabilizar o acesso à documentação, à moradia, à educação, à saúde, ao lazer, à mobilidade, enfim, a todos os direitos dos cidadãos de um país. Como parte desses direitos, estão os direitos linguísticos, já que os migrantes podem não conhecer a língua local da qual comumente o acesso a direitos depende. Nesse sentido, são necessárias políticas linguísticas que garantam o ensino/aprendizado do Português como Língua Adicional, mas não se limitem a isso, pois aprender uma nova língua leva tempo do qual os migrantes não dispõem no momento de sua chegada ao Brasil, quando enfrentam processos burocráticos em português para a regulamentação de sua situação jurídica

(Oliveira; Silva, 2017). Cabe lembrar, como nos faz ver Anunciação (2017), que o acolhimento frequentemente é realizado nas línguas dos migrantes, sinalizando que mais adequado do que “a” língua de acolhimento, seria nos referirmos a “acolhimento em línguas” (Camargo, 2018), englobando políticas que garantam o acesso a tradutores e intérpretes.

Entendido como políticas públicas e direitos, *acolhimento* é algo capaz de propiciar agenciamentos no novo território, uma vez que possibilita aos migrantes tomarem a posição de protagonistas de seus processos de territorialização, ou seja, apropriação político-econômica e cultural-simbólica. Sendo assim, uma importante característica do acolhimento sob essa ótica é o fato de ele ser uma relação construída no diálogo entre todos os atores envolvidos, incluindo os migrantes, com suas vozes, as particularidades de seus deslocamentos e com as construções culturais e sociolinguísticas que os constituem. Ao dialogar com o Outro, a sociedade receptora pode se permitir alterar pelos migrantes, revisando-se, incorporando-se ao Outro e hibridizando-se. Acolhimento entendido como uma atitude construída com o Outro (Camargo, 2018) implica um movimento, tanto por parte do acolhedor quanto do acolhido, em direção a um encontro. É esse movimento de mão dupla que pode proporcionar um acolhimento isento de posturas assimilacionistas e proibicionistas, viabilizando uma efetiva territorialização para cidadãos migrantes e naturais de um país.

Assim como articulado por Bizon (2013), o conceito de *(des)reterritorialização*, da forma como o emprego, deriva da compreensão de território à luz dos geógrafos brasileiros Milton Santos (2001, 2017 [1996]) e Rogério Haesbaert (2004), para os quais o território vai além de algo meramente físico e engloba o âmbito simbólico, sendo composto por “chão mais a população” (Santos, 2001, p. 96), tendo em sua constituição o componente humano.

Para Santos (2017 [1996]), a ação humana se combina ao espaço constituindo o território pela presença dos objetos, entendidos como tudo aquilo que é criado como resultado da ação humana para tornar-se instrumento material e simbólico da vida dos grupos humanos, sendo-lhes úteis e organizando-se em forma de sistemas, em vez de coleções. Ao longo da história, os objetos foram deixando de ser naturais para serem fabricados, mecanizados e cibernéticos (hidroelétricas, fábricas, fazendas modernas, portos, estradas de rodagem e de ferro, cidades), conferindo um conteúdo extremamente técnico ao espaço. Derivam dos objetos dois sistemas interrelacionados: o de ações e o de objetos. As ações são informadas por objetivos e finalidades a que devem atender e, apesar de serem realizadas por humanos, podem ser direcionadas a servir à economia dominante e os interesses das corporações, em detrimento da atenção devida aos interesses da população (Santos, 2001). À medida em que, “de um lado, os sistemas de objetos condicionam as ações e, de outro, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes” (Santos, 2017 [1996], p. 63), o território se transforma. Tal interação não deve, contudo, ser entendida como uma dialética entre forças produtivas e relações de produção. Território é construído e transformado por nós, mas nossas ações sobre ele dependem da sua própria constituição, sendo primordial “reconhecer a inseparabilidade estrutural, funcional e processual entre sociedade e espaço geográfico” (Santos, 2002, p. 100) em todos os momentos.

Território é, portanto, um espaço onde múltiplas relações de poder se imbricam. Essas relações de poder, que vão da ordem econômico-política (material) à cultural (simbólica) (Haesbaert, 2004, 2007), marcam o território como dominado e/ou apropriado, remetendo, respectivamente, às ideias de posse e propriedade e às experiências do vivido e aos valores de uso (Bizon, 2013).

Em sentido mais amplo que o de território, a territorialidade traduz um sentimento de exclusividade e de limite que condiciona a existência do território. Não existe território sem materialidade nem sem territorialidade, já que o território é “um ‘híbrido’ entre materialidade e imaterialidade, funcionalidade e expressividade” (Haesbaert, 2004, p. 270). Dessa forma, ainda que território possa ser entendido, em um sentido mais restrito, como o espaço delimitado de um país, a ideia de nação nem sempre está atrelada à posse de um território nem supõe a existência de um Estado. É nesse sentido que a territorialidade existe sem um Estado, mas é impossível que um Estado exista sem território.

Construir territorialidades, ou seja, dominação e/ou apropriação de um dado território, pode ser visto como um processo de territorialização, ao passo que destituir-se ou ser destituído delas implica a desterritorialização. Note-se, contudo, que a desterritorialização nunca vem desassociada de sua contrapartida, a reterritorialização, e, por isso, não acarreta uma conotação exclusivamente negativa, contendo também um sentido positivo devido ao seu potencial transformador e criador, de “devir” (Deleuze; Guattari, 2000). Se acolher implica um movimento em direção ao Outro, em uma travessia durante a qual nos destituímos de certos preceitos, valores, posicionamentos e outras maneiras de ser/estar no mundo, podemos entender acolhimento como um processo de (des)reterritorialização (Camargo, 2021).

3 Narrativas como aporte teórico-metodológico

Para a geração de registros e sua posterior análise, buscou-se mobilizar as narrativas como aporte teórico-metodológico, assumindo um compromisso com a necessidade de compreender as práticas sociais a partir da “renarração ou redescrição” daqueles que as vivem (Moita Lopes, 2013, p. 90). As narrativas são entendidas à luz da perspectiva performativa da linguagem (De Fina; Georgakopoulou, 2008), que postula uma visão das narrativas como conversa em interação e como prática social. Sob essa perspectiva, tanto o ato de narrar uma história quanto os modos de fazê-lo são informados por fala e ação prévias e, portanto, para serem analisadas, as narrativas não podem ser abstraídas do contexto original em que ocorrem (De Fina; Georgakopoulou, 2008). Ou seja, nas narrativas, emergem histórias que são (co)construídas na interação, podendo levar os diferentes interlocutores a exercerem diferentes tipos de ação e de compromisso. É um processo em que os participantes de uma conversa constroem discursivamente posicionamentos para si mesmos e para seus interlocutores (Wortham, 2001), podendo aceitar, rejeitar, contestar, questionar e modificar esses posicionamentos ao longo dessas narrativas.

Tal entendimento das narrativas vai ao encontro do conceito de *entextualização*, conforme postulado por Bauman e Briggs (1990), para quem a narrativa é vista como *performance*, tendo como uma das principais características o fato de que discursos se descontextualizam e se recontextualizam, materializando-se em textos. Esses textos, de acordo com Guimarães e Moita Lopes (2017, p. 16), “são passíveis de serem retirados de seu ambiente interacional/contextual original e replicados em outro, tornando-se novamente um novo texto e assim sucessivamente”. Os autores também chamam atenção para a visão de Blommaert (2007, p. 62), para quem os textos “viajam” por diferentes contextos, pois seus pedaços ou excertos – entendidos como objetos semióticos – podem ser extraídos de seu contexto original e (re)inseridos em outros contextos, mobilizando processos amplos de

mudança na construção de significados. Ao serem renarrados, remodulados e reenquadrados, ou seja, ao serem recontextualizados, os textos são negociados em processos interpretativos que obedecem a certos predicados construídos em rede e repetidos ao longo do tempo, permitindo o surgimento de interpretações específicas (Guimarães; Moita Lopes, 2017). Cabe pontuar que essas interpretações não são *ad hoc*, pois os textos não são objetos autônomos, autossuficientes e sem historicidade de uso. Ao contrário, os textos apontam – indexicalizam – regimes de verdades socioculturais e históricos (Guimarães; Moita Lopes, 2017, p. 17). Assim, a depender das escolhas de linguagem que os interlocutores fazem em suas práticas discursivas, podem sedimentar determinados lugares sociais para si mesmos e para o Outro, ou, por outro lado, criar resistências a essas sedimentações. Portanto, a indexicalidade (Silverstein, 2003) é um conceito que nos permite identificar a conexão entre o local e o translocal, ou seja, “entre o uso de recursos semióticos em performances situadas e sua vinculação à história de repetição de uso que sedimenta sua semântica e os efeitos performativos esperados” (Guimarães; Moita Lopes, 2017, p. 17).

Para a análise das narrativas que compuseram o *corpus* da pesquisa, importa, portanto, observar o texto em movimento e as “pistas indexicais” (Wortham, 2001) mobilizadas nos processos de entextualização, em uma visão ampliada do funcionamento da linguagem em uso, circunscrita a momentos específicos. Ao tratar o fenômeno da indexicalidade, Wortham (2001) inspirou-se nas pistas de contextualização de Gumperz (1982) e cunhou o termo “pistas indexalizadoras”, que são registros de linguagem que funcionam como vestígios de como os narradores utilizam determinado recurso discursivo para posicionarem a si mesmos e os outros no encontro interacional. Nas análises realizadas neste trabalho, destacam-se as pistas *referência e predicação*, *descritores metapragmáticos*, *modalização epistêmica*, *citação*, propostas por Wortham (2001), assim como *citação de autoridade*, *protagonização do interlocutor* e *uso de figuras de linguagem*, propostas por Bizon (2013), as quais seguem explicadas no seguinte quadro:

Quadro 1 – Pistas indexalizadoras

Referência e predicação Wortham (2001)	Referência é a seleção de coisas no mundo por meio da linguagem e predicação é a maneira como o(a) narrador(a) caracteriza essas coisas nas histórias que conta. Ao empregar esses dispositivos de linguagem, os(as) narradores(as) referendam e predicam as personagens de suas histórias, de forma que elas se encaixem em tipos sociais identificáveis. A referência pode ser verificada no uso de nomes próprios, títulos, axiônimos, nomes carinhosos etc.
Descritores metapragmáticos Wortham (2001)	Verbos metapragmáticos de enunciação para referência e caracterização da maneira como alguma coisa foi dita, avaliando-a, como, por exemplo, verbos declarativos (“falar”, “dizer”, “alegar”).
Modalização epistêmica Wortham (2001)	Recurso que se refere a expressões formulaicas (como “era uma vez”), a tempos verbais e advérbios para expressar quanto acesso epistêmico narrador e personagens têm no evento narrado.

Citação Wortham (2001)	Pista que combina referência a um falante citado, ao seu enunciado e ao verbo metapragmático utilizado para caracterizar o evento de fala. A citação pode ser mais ou menos direta, sempre se apresentando como uma recriação (entextualização) do narrador, que seleciona índices linguísticos e entonação para compor o que cita.
Citação de autoridade Bizon (2013)	Desdobramento da pista de <i>citação</i> que consiste em uma exemplificação por meio de referência a um conhecimento atribuído a terceiros, que confere autoridade ao narrador e/ou à personagem referenciados no evento de narrar ou no evento narrado. Podem ser utilizados desde provérbios, ditos populares e outras referências a conhecimentos referendados por práticas sociais populares e pelo senso comum, até resgates de leituras e produções de saberes legitimados por instâncias acadêmico-científicas.
Protagonização do interlocutor Bizon (2013)	Inclusão do interlocutor privilegiado do evento narrado, atribuindo-lhe um papel de personagem, podendo surtir dois efeitos: (i) sensibilizar o interlocutor para a cena narrada, conferindo-lhe certo acesso epistêmico ao evento narrado; (ii) aproximar o interlocutor de posicionamentos assumidos pelo narrador ou atribuídos a personagens no evento de narrar e no evento narrado.
Uso de figuras de linguagem Bizon (2013)	Recursos que iluminam o cenário em foco na narrativa e chamam a atenção para determinadas cenas. Destacam-se as metáforas, as analogias, as comparações, as hipérboles e a repetição de palavras.

Fonte: Adaptado de Wortham (2001) e Bizon (2013).

O *corpus* analisado constitui-se principalmente de áudio-gravações de conversas entre a pesquisadora autora deste texto e dez atores de políticas públicas para migrantes de crise, que atuam tanto nas verticalidades quanto nas horizontalidades (Santos, 2001), no município de São Paulo. Os participantes foram divididos em dois grupos: primários e secundários. No grupo primário, estão os atores das ações desempenhadas como macropolíticas, no sentido de serem pensadas para atingir a população migrante de forma geral. No grupo secundário, estão os atores das ações empregadas como micropolíticas, no sentido de serem mais pontuais.

As conversas foram gravadas entre abril e agosto de 2018 e produziram narrativas apontando a importância de políticas públicas em três segmentos principais: (i) educação; (ii) ensino/aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento; (iii) acolhimento em línguas a migrantes na Educação Básica.

Para este artigo, foram selecionados excertos de 4 participantes:² três delas consideradas primárias por atuarem nas macropolíticas (liderança de entidade civil, funcionária de órgão público e coordenadora de Ensino Fundamental) e 1 delas considerada secundária por atuar em micropolíticas (professora de Ensino Fundamental). As narrativas geradas por essas participantes fornecem um panorama das ações que têm sido desempenhadas para atender

² Todos os participantes leram e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e são chamados por nomes fictícios para preservar seu anonimato..

às demandas da população migrante no município, como elas têm sido recebidas e quais ainda faltam ser desempenhadas. A seguir, uma breve descrição das participantes:

Paula (participante primária): Migrante boliviana naturalizada brasileira, fundadora de um coletivo de migrantes em São Paulo e militante pelos direitos dos migrantes. Chegou ao Brasil ainda pequena com sua família, frequentou o ensino público desde a educação primária até o ensino superior e a pós-graduação, sendo, hoje, professora doutora.

Íris (participante primária): Assessora da Coordenação de Políticas para Imigrantes e Promoção do Trabalho Decente da SDHC da prefeitura de São Paulo. Íris também migrou para o Brasil ainda criança de um país da América do Sul.

Elisa (participante primária): Coordenadora pedagógica de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) em uma região de São Paulo onde residem muitos migrantes latinos, principalmente bolivianos. O corpo discente de sua escola era, à época, composto por cerca de 20% de alunos bolivianos e migrantes de outras nacionalidades.

Áurea (participante secundária): Professora de Geografia na mesma EMEF de Elisa, tem mestrado na área e é muito entusiasmada com a educação étnico-racial.

4 Narrando os encaminhamentos

Nesta seção, trago excertos que remetem aos significados construídos pelas participantes descritas anteriormente, que são atores horizontais, verticais e mistos das políticas de acolhimento para migrantes de crise. O primeiro recorte refere-se à narrativa de Paula, participante primária da pesquisa, sobre acesso à educação. Os outros recortes são trechos das narrativas de outras participantes primárias, Íris e Elisa, e da participante secundária, Áurea, em que a primeira versa sobre ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e as outras duas sobre “acolhimento em línguas” (Bizon; Camargo, 2018) na Educação Básica.

Como parte relevante do arcabouço topical e contextual dos eventos narrativos de Paula, está o fato de ela e as irmãs terem migrado de La Paz, na Bolívia, para São Paulo quando iniciavam sua escolarização. Essa trajetória, embora tenha sido diferente para cada irmã, foi possibilitada por políticas públicas de educação, desde a básica até o ensino superior, incluindo, no caso de Paula, o doutoramento, que foi realizado parcialmente fora do Brasil com uma bolsa sanduíche. A partir de meu pedido para que falasse sobre como chegou à suas atuações como coordenadora do coletivo, Paula inicia sua narrativa, descrevendo sua trajetória escolar. Nessa narrativa, observa-se que Paula avalia a sucessão dos acontecimentos dessa trajetória como surpresa, algo não intencional, um “empurrão”, e sinaliza a falta de clareza (ou a ausência) das informações sobre o acesso de migrantes à educação.

Recorte 1 – Paula

1 P: Eu retomei os estudos de novo, fiz o ensino técnico, fiz universidade, né? Só
 2 que sempre tendo pessoas que meio que me empurravam, falavam “Paula, sabia
 3 que tem escola técnica? Sabia que tem universidade pública?” E eu, “é?” “Tem
 4 que fazer cursinho!” Eu: “ah, tá, onde tem cursinho?” “LÁ!” “Lá, então tá bom,
 5 eu vou!” E eu ficava também levando isso um pouco pra minha casa falava, “Ah
 6 o pessoal falou que é pra fazer universidade, agora”, sem saber direito o que que
 7 Isso... aí foram as coisas acontecendo e quando eu tomei consciência MESMO de
 8 que educação acabou mudando a minha vida, eu já tava na faculdade, eu era parte
 9 do movimento estudantil... e eu comecei a viajar um pouco pelo Brasil e foi aí que
 10 me bateu uma coisa, falei assim, “gente!” Não via um boliviano, um andino e nem
 11 migrantes assim, nem de outros países. Que que aconteceu, né? Porque apesar de
 12 eu não ser segunda geração, eu nasci na Bolívia, mas eu me considero um pouco
 13 segunda geração, porque já tinha gente da minha idade que já nasceu aqui... e eu
 14 falei “cara, cadê essa galera que não tá nas universidades?” Eu sabia de pouca
 15 gente que tava estudando ou tinha se formado em alguma coisa e aí, nas conversas
 16 com a minha mãe, eu percebi que faltava muita informação, muita gente por
 17 exemplo como meus pais, são pessoas antigas assim na comunidade... As pessoas
 18 chegavam e falavam assim “nossa, mas como você naturalizou tua filha pra ela
 19 estudar?”, “como é que ela estuda em escola, em universidade pública?” E aí
 20 minha mãe falava, “mas ela não se naturalizou!” Então assim, além da questão
 21 do ciclo, da repetição, que na nossa comunidade é muito forte, então, filhos de
 22 pessoas que têm oficina de costura ficam adultos e montam uma oficina de costura,
 23 ou então filhos de quem tem uma barraca na feirinha ficam adultos e vão ter outra
 24 barraca na feirinha. Então é esse ciclo, além disso, tinha a questão de que não
 25 tava entrando informação, de outras possibilidades.

Fonte: Conversa gravada em áudio em 29 jun. 2018.

É possível perceber que Paula adquiriu conhecimento das possibilidades de estudo em nível técnico e superior enquanto cursava a Educação Básica por intermédio de pessoas que se relacionavam com ela. Observe-se que a narrativa de Paula sinaliza que os migrantes de sua comunidade não recebem orientação sobre trajetórias educacionais para além da Educação Básica dos pais, indicando que migrantes poderiam se beneficiar de políticas voltadas a informá-los a esse respeito. Paula conta que usufruiu das políticas públicas de educação cursando o ensino técnico e a universidade, mas faz uma ressalva, evidenciada pelo emprego da expressão adversativa “só que”, explicando ter contado com o apoio de pessoas do seu convívio para conhecer possibilidades às quais tinha direito e seguir em frente (linhas 1-5).

É significativo nos termos em como, na fala de Paula, a falta de informação sobre essas possibilidades e direitos encontram-se fortemente marcadas. Vejamos, por exemplo, a combinação da expressão “sabia que” – que, no contexto, funciona como uma modalização epistêmica e um descritor metapragmático por ser uma expressão formulaica comumente empregada para anunciar algo que se supõe desconhecido pelo interlocutor –, com a

construção impessoal do verbo “ter” para indicar existência, em uma citação direta que vozeia as pessoas do convívio da narradora que compartilharam as informações que tinham sobre escola técnica, universidade pública e cursinho. A mobilização dessas construções indica o desconhecimento de Paula sobre as possibilidades de continuação de estudo, uma vez que, comumente, inicia-se uma pergunta com “sabia que...?” quando se pressupõe que o interlocutor não sabe do que se vai perguntar, sendo também a própria pergunta a nova informação. A desinformação de Paula também é igualmente marcada pela maneira como ela predica a universidade como algo que ela não sabia bem o que era (linhas 5-7). Assim, é possível notar que a divulgação de informações sobre as possíveis trajetórias educacionais precisa ir além de, simplesmente, comunicar a existência de IES (Instituições de Ensino Superior) públicas e gratuitas e seus mecanismos de acesso, como os cursinhos preparatórios. Ao que a narrativa de Paula parece indicar, faz-se necessário, também, explicar como se estrutura o ensino superior no Brasil, englobando informações referentes aos diferentes níveis (técnico/superior, bacharel/licenciatura, graduação/pós-graduação), às áreas que demandam um diploma universitário e/ou técnico e suas implicações para a empregabilidade, às demandas de estudo, às possibilidades de conciliar trabalho e estudo, para citar alguns pontos. A narrativa de Paula é indicativa de uma certa negligência, por parte das políticas públicas de educação, em incentivar migrantes a seguirem trajetórias educacionais que os levem até o ensino superior, mas também de brasileiros natos que dependeriam da escola para obter informação sobre os possíveis caminhos a uma formação qualificada. Assim, é possível perceber, pela narrativa de Paula, que é um equívoco pressupor que as trajetórias educacionais são conhecidas por toda a população. Tanto não o são que Paula avalia sua trajetória educacional como algo que aconteceu ao acaso, conforme indica o trecho “aí foram as coisas acontecendo”.

Note-se que a metáfora empregada por Paula para descrever como as pessoas ao seu redor lhe passavam as informações é a de um empurrão (linhas 1-3). Tal construção de linguagem, pode-se dizer, ajuda a construir uma avaliação do processo como algo ocorrido por meio de um contato vigoroso, repentino e físico, podendo até ser violento com outras pessoas, algo que acabou por forçar seu deslocamento, ainda que involuntariamente. Nessa construção, a escolha dos modalizadores “tem que” e “é pra fazer”, empregados nas citações diretas que vozeiam as pessoas que orientaram Paula em sua trajetória educacional, referenciam forte obrigação, indiciando o caráter compulsório do deslocamento causado pelo “empurrão”. As orientações recebidas por Paula são, dessa forma, avaliadas como uma ordem a ser seguida.

Por consistirem em atores do “espaço banal/horizontalidades” (Santos, 2001), os quais são referidos por Paula como “pessoas” e “o pessoal”, é possível afirmar que a divulgação das informações sobre acesso à educação, bem como a orientação para obter esse acesso, são parte de uma política horizontal de acolhimento, a qual não contempla todos os migrantes. Vale observar ainda que o emprego do modalizador epistêmico “sabia”, em “eu sabia de pouca gente que tinha se formado ou fazia alguma coisa”, confere à Paula um *status* epistêmico de alguém que viveu a história, alguém que pertence à comunidade de migrantes e que conhece seus membros pessoalmente ou por intermédio de alguém. Paula é alguém que sabe sobre essas pessoas. Esse saber sobre as pessoas de sua comunidade de migrantes, a meu ver, também confere à narradora certo acesso à identificação das necessidades dos migrantes de crise, posicionando-a como uma autoridade no assunto e uma possível consultora para os encaminhamentos das políticas de acolhimento.

O fato de Paula ter feito parte do corpo do movimento estudantil durante a graduação, atuação que a levou a viajar para outros estados do país, fez com que ela notasse uma mudança de escala da ausência dos migrantes nas IES: de um nível mais local – sua comunidade migrante no município de São Paulo – para uma mais global, de nível nacional. A descrição de tal ausência, que se dá por meio de uma autocitação, é bastante enfática, iniciando com um vocativo (*gente!*) que chama a atenção da audiência para o que vai contar e que ajuda a reforçar o quão incômoda essa ausência é para a narradora. O incômodo se traduz na maneira absoluta como a jovem descreve essa ausência. A absolutização, no caso, materializa-se tanto na negação “não via”, e no quantitativo “um”, quanto na gradação crescente dos grupos de migrantes, que parte de “boliviano”, amplia-se a “andino” e, posteriormente, engloba os “migrantes de outros países” de forma geral (linhas 10-11).

Mais uma vez, nota-se que Paula localiza seu *status* epistêmico como alguém que viveu a história e que, portanto, pode sustentar a verdade: “não via”. A mudança de escala também é realizada pela observação de Paula sobre os migrantes de segunda geração, ou seja, nacionais brasileiros – e, portanto, cidadãos imbuídos de direitos civis e políticos – cujos pais são migrantes. Paula alega que a segunda geração também não está nas universidades, algo que é demonstrado como surpresa em sua pergunta “*cara, cadê essa galera que não tá nas universidades?*”. A constatação de que os migrantes, mesmo os de segunda geração, não estão no ensino superior indica que as barreiras educacionais não estão vinculadas à nacionalidade estrangeira em si, mas ao nível de assimilação da primeira geração, uma vez que “o modo de incorporação da primeira geração é responsável pelos diferentes acessos da segunda geração às oportunidades e redes sociais” (Oliveira, 2014, p. 218). Tal inferência é reforçada pela referência recorrente ao “ciclo” e à “repetição”, fortemente presentes na comunidade de migrantes de Paula (linhas 20-24). Note-se que a desvinculação entre nacionalidade e acesso à educação é contrária à suposição dos membros mais antigos da comunidade de migrantes de Paula (como seus pais), vozeados em sua citação direta (“*As pessoas chegavam e falavam assim ‘nossa, mas como você naturalizou tua filha pra ela estudar?’; ‘como é que ela estuda em escola, em universidade pública?’*”), de que seria necessário naturalizar-se para ter direito às políticas públicas de educação. A crença no vínculo entre nacionalidade brasileira e direito à educação no Brasil, manifestada na citação direta, indexicaliza o discurso do “Brasil para brasileiros”, desvelando o caráter *gatekeeper* de nossas legislações migratórias.³

É possível verificar que esse discurso é replicado, por exemplo, na relação entre migração internacional e invasão, frequentemente estabelecida pela mídia. Creio ser possível dizer que a repetição do discurso “Brasil para brasileiros” ajuda a posicionar os migrantes como causa dos problemas socioeconômicos do país, os quais acabam sendo vistos como um contingente excedente de pessoas demandantes de serviços sociais, representando, assim, mais partes entre as quais seria necessário dividir o pouco que há. Nesse sentido, os migrantes de crise também são posicionados como uma ameaça aos brasileiros, como se a garantia de direitos sociais aos migrantes diminuísse ou anulasse, de algum modo, o acesso dos mesmos direitos aos brasileiros, ecoando outro discurso similar: “se não tem para nós, vai ter para eles?”. Aos migrantes, portanto, seriam dispensadas as sobras que os brasileiros não puderam/quiseram aproveitar, daí algo tão valioso quanto o ensino superior e técnico público é pensado, pela comunidade migrante, como algo que prescindia da naturalização de Paula.

³ A título de exemplo, cito o não direito à participação de editais de concursos públicos para exercício de cargo ou emprego público no Brasil e a proibição do voto.

O entendimento de que a educação tem o potencial para quebrar o ciclo e transformar as vidas dos migrantes parece depender de sua chegada ao ensino superior, conforme evidencia a modalização epistêmica “tomei consciência”, intensificada pelo uso enfatizado do advérbio “mesmo” no trecho “*quando eu tomei consciência MESMO de que educação acabou mudando minha vida, eu já tava na faculdade*”. Nessa direção, Paula predica a educação como “outras possibilidades”, como alternativas à repetição esperada, porque cíclica, da trajetória profissional dos pais. A meu ver, a educação é compreendida por Paula como uma possível “linha de fuga” (Deleuze; Guattari, 2000 [1980]) que viabiliza processos de des(re) territorialização para os migrantes. Ao referenciar sua trajetória educacional, muito bem-sucedida, por sinal, e afirmar que sua vida foi transformada (pela educação), Paula manifesta um posicionamento de si como alguém que se encontra efetivamente territorializada em São Paulo, uma vez que ter uma profissão e um doutorado na área da saúde confere-lhe certo poder socioeconômico e prestígio social, o que lhe possibilita a apropriação de seu território, ou seja, o gozo das escolhas próprias, dos vínculos e das relações vividas aqui. É possível notar, ainda, um salto da escala municipal para a nacional, em relação a sua territorialização, quando Paula alude às suas viagens pelo país como militante estudantil, algo que a fez perceber a ausência de migrantes no ensino superior do país, e não só do município de São Paulo.

Importa ressaltar que a desvantagem de migrantes de crise ao acesso à educação não é um fator exclusivo do Brasil. De acordo com Neves (2018, p. 62), existe uma grande desigualdade entre “o número de crianças e jovens refugiados com acesso à educação, de forma geral, e o número de crianças e jovens que não estão nessa condição”. Essa desigualdade é ainda maior à medida que o grau de escolarização aumenta, conforme dados do Relatório sobre Educação de Refugiados do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – ACNUR (2023), que mostram uma queda nas matrículas de refugiados de 65%, no nível primário, para 41%, no secundário, e apenas 6% no ensino superior, entre os anos de 2021 e 2022.

Neves (2018, p. 62) também pontua que, de acordo com o relatório do ACNUR de 2016, “garantir o direito humano à educação para a população em refúgio é visto hoje como medida central na busca por soluções a longo prazo para a crise dos refugiados”. A meu ver, tal constatação reforça o entendimento de que a educação tem o potencial para quebrar o ciclo e transformar as vidas dos migrantes, configurando-se como uma linha de fuga em potencial.

Por ser a língua majoritária e oficial do país, o português é primordial para os migrantes de crise⁴ que querem trilhar sua jornada educacional e profissional no Brasil. É o português a língua de instrução nas escolas, a que está nos documentos oficiais, nos contratos, na imprensa nacional etc. Conhecer essa língua, portanto, pode favorecer o direito às vantagens sociais e econômicas que ela pode acarretar e, consequentemente, é um elemento importante nos processos de reterritorialização de migrantes. Ao considerar o caráter assimilacionista de nosso processo histórico de migração (Seyferth, 2008), incluindo os atos explícitos de repressão linguística instituídos aos migrantes pelas políticas linguísticas nacionais,⁵ julgo que a aprendizagem da

⁴ Ressalto que estou me referindo àqueles migrantes oriundos de migração de crise por entender que são demandantes de políticas públicas. Migrantes que se encontram em situações mais favoráveis, como expatriados, investidores, alguns estudantes e professores intercambistas, para citar alguns exemplos, podem nem precisar utilizar a língua portuguesa em suas práticas diárias, não sendo submetidos à racialização por não utilizarem o português.

⁵ Além da política linguística implícita que foi a separação dos membros de famílias escravizadas e a mistura de diferentes etnias nos navios negreiros e nas diferentes capitanias para favorecer a aprendizagem compulsória

língua portuguesa deva ser reputada como um dever do Estado. Contudo, apenas recentemente, o português parece estar começando a ser visto não só como uma obrigação dos migrantes de crise, como também um de seus direitos e, portanto, um dever do Estado.⁶

O município de São Paulo, desde 2017, oferece, por meio do Projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes, cursos de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para migrantes adultos, no contraturno de algumas escolas da Rede municipal. Considerando que o PLAc deve ser pensado como um dos elencos de ações das políticas de acolhimento, faz-se necessário considerar uma metodologia de ensino-aprendizagem da língua que não foque apenas em seus elementos estruturantes, como gramática e léxico, mas que auxilie os migrantes, por meio da língua, a perceber formas de se apropriarem do novo território, de se (re)territorializarem. Alguns elementos importantes a serem considerados para essa reterritorialização seriam o conhecimento de seus direitos e deveres bem como o das formas de funcionamento da sociedade receptora, entendidas como os costumes, as culturas, as crenças, a política, os rituais cotidianos e as organizações sociais. Uma preocupação com a inclusão desses elementos no ensino de PLAc é demonstrada na narrativa de Íris, que, à época, trabalhava como assessora na Coordenação de Políticas para Imigrantes e Promoção do Trabalho Decente da SDHC da prefeitura de São Paulo:

Recorte 2 – Íris

-
- 1 I: O Portas, ele vem a compor um CURSO de português para imigrantes que tem
 - 2 uma metodologia bastante SENSÍVEL, né? A questão da CIDADANIA, porque,
 - 3 é, em muitos casos, a língua é ABORDADA de uma maneira ãh ... colonizadora,
 - 4 né? Eu não quero/não gostaria de usar essa palavra
 - 5 X: Não, é ESSA palavra mesmo! A gente usa (risos)
 - 6 I: No sentido de... bom, se o imigrante tá AQUI, ele precisa falar a nossa língua,
 - 7 ponto e acabou! E aí você compõe um lugar ali do outro MUITO mais marcante
 - 8 e, neste caso, o Portas, na verdade, COMPÕE ali um LEQUE, né? Um leque de
 - 9 metodologia, de formas de ação, de instrumentalização, porque nós temos aí a
 - 10 portaria, então um dos princípios BÁSICOS do Portas é não só a isonomia do
 - 11 tratamento, mas também a interculturalidade que perpassa todos os órgãos e os
 - 12 atores envolvidos na execução dessa política pública. Então, desde a formação
 - 13 dos professores, a gente faz muito presente de que, é a relação com o outro/ a
 - 14 relação com o imigrante, através da língua portuguesa, ela de maneira nenhuma
 - 15 precisa ser, neste sentido negativa, de colonizador e etecetera, mas que é um
 - 16 caminho, é uma ponte para que este imigrante chegue até o serviço, chegue até, é,
 - 17 a inserção laboral, chegue, então, a uma integração, é, no sentido de criar REDES
 - 18 ali com a escola, criar vínculos, né? com pessoas, com imigrantes de outra

do português ao mesmo tempo em que se tolhia a manutenção das línguas africanas, Cavalcanti (2011) e Maher (2013) observam as seguintes políticas explícitas: (i) proibição de uso da língua geral de base tupi, também conhecida por nheengatu, pelo Marquês de Pombal em 1758; (ii) proibição das línguas dos migrantes nas escolas e na sociedade, principalmente do alemão, do italiano e do japonês, na Era Vargas.

⁶ A Resolução n. 1 de nov./2020, do Conselho Nacional de Educação institui a oferta de ensino de PLAc como uma das diretrizes que as escolas devem organizar seus procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes.

19 Nacionalidade

20 X: [O que é SUPER importante, né? O fato de eles FREQUENTAREM um lugar

21 I: [E um espaço público, né?

22 X: Isso! e um espaço público, e serem MEMBROS daquele espaço, né?

23 I: Exatamente! então, essa interculturalidade tem como... um princípio aí também,

24 correlato, né? A autonomia, então, a língua precisa ser vista/ é uma ferramenta

25 de autonomia desse imigrante, né? Apenas uma ferramenta para ele poder acessar

26 esses serviços, mas ele também tem que, digamos, se apropriar deste mecanismo

27 pra seguir a vida, né? Então acho que são elementos que compõem aí de maneira

28 muito inovadora, né? Um curso de português que tem aí material, onde todos os

29 módulos são pensados para que se estabeleça um diálogo com os imigrantes a

30 partir de situações cotidianas, mas que ao mesmo tempo possam ser momentos de

31 reflexão sobre os seus próprios direitos. Então tem lá uma situação cotidiana, um

32 exemplo bem simples, como pegar ou como transitar pela cidade, direito ao

33 transporte, direito à mobilidade na cidade, então vamos pensar o direito à

34 mobilidade! Vamos pensar essa situação cotidiana a partir dessa ótica também!

35 Então, é ISSO, de maneira mais geral, o Portas, essa política também traz várias

36 novidades, né? De que o imigrante que passa fazer parte deste curso, que tem um

37 teor profissionalizante, mas que na verdade é uma ferramenta BÁSICA pra que

38 ele possa então ter mais autonomia, ter mais ferramentas ali e ter mais acesso à

39 informação pra que ele possa, né? Seguir na sua caminhada, é o primeiro curso de

40 português pra imigrantes na rede municipal de ensino, é um curso que dá acesso,

41 né? Não só à escola como equipamento público, mas também a acolhimento, né?

42 Que é dado através de alimentação que é ofertada nas escolas, que é dada também

43 a partir do momento que ele passa a poder usufruir, por exemplo, de benefícios

44 como o bilhete de estudante, porque ele é ligado/ ele passa a ser um aluno, né? da

45 rede municipal de ensino, então, por conta desta institucionalidade, dá esse acesso

46 a essas outras janelas, né? Esses outros serviços, e... é isso, né?

Fonte: Conversa gravada em áudio em 24 ago. 2018.

Íris narra a resposta do poder público à demanda por cursos de português das populações de migrantes residentes em São Paulo, o Projeto Portas Abertas. Note-se que a narradora apresenta o curso de português da prefeitura pontuando sua “metodologia sensível”, predicada enfaticamente, tanto por meio do advérbio de intensidade “bastante” quanto pela ênfase em “sensível”. Íris explica que essa “metodologia sensível” se refere à “questão da cidadania”, possivelmente empregando a palavra “cidadania” para significar os elementos importantes a serem considerados nos processos de reterritorialização aos quais me referi anteriormente. Essa interpretação para “cidadania” também pode ser feita nos trechos em que Íris descreve os módulos do curso e dá alguns exemplos (linhas 28-34). Ao que parece, a “metodologia sensível” que alicerça o Portas Abertas refere-se à uma formação cidadã por meio da língua portuguesa. Íris, portanto, parece sinalizar uma certa preocupação do poder público em considerar o contexto em que esse curso de português é oferecido, qual

seja, o das migrações de crise contemporâneas no Brasil. Colocar as situações cotidianas – a vida prática – e os direitos dos migrantes enquanto cidadãos de São Paulo em foco parece indicar um ensino/aprendizado de português direcionado a propiciar “um movimento de apropriação material e simbólica do território” (Lopez, 2016, p. 37), concebido para além de sua dimensão física/geográfica/material – territorialização.

Outro indício de que o ensino/aprendizado de português ofertado pelo poder público, por meio do Portas Abertas, objetiva a reterritorialização dos migrantes é o cuidado para não oferecer uma política assimilacionista de ensino/aprendizado de português, atentando para que a língua não seja abordada de maneira “colonizadora”, posicionando o português como uma obrigação de quem se encontra em nosso território (linhas 6-7). Em vez de reforçar o discurso “uma língua, uma nação”, Íris chama atenção ao fato de o curso de português considerar a vida prática e a conscientização dos direitos dos migrantes como parte da metodologia desse ensino. Além do CRAI e dos consulados, os órgãos públicos não oferecem atendimento em outras línguas, portanto, aprender a língua local pode ser de alta necessidade para aqueles que desejam exercer sua cidadania em São Paulo. Assim, o Portas Abertas, embora extremamente importante nos processos de reterritorialização dos migrantes, enquanto política linguística, é insuficiente, uma vez que o curso de PLAc é posterior aos processos burocráticos em português que os migrantes enfrentam para a regulamentação de sua situação jurídica no país (Oliveira; Silva, 2017). Nesse sentido, não se pode esperar que o ensino/aprendizado da língua portuguesa, no momento de chegada desses migrantes, possa dar conta de instruí-los sobre direitos e deveres bem como informações e orientações. Assim, endosso o argumento de Oliveira e Silva (2017), para quem ver a aprendizagem da língua como única política linguística possível é algo a ser problematizado. Considero, assim, importante apontar a oferta de serviços de tradução e interpretação nos equipamentos públicos de atendimento a migrantes como um dos encaminhamentos para as políticas públicas de acolhimento.

Outro ponto a ser levantado sobre o fato de o ensino/aprendizado de PLAc contemplar ensinamentos de direitos e deveres aos migrantes é que, para entender leis, instruções e orientações e, sobretudo, para expressar suas considerações, dúvidas e contestações, faz-se necessário um contato mais intenso com a língua portuguesa. Assim, deve-se cuidar para que os cursos de PLAc contemplem o ensino/aprendizado de português no contexto das migrações de crise no momento de “seu “contato inicial com a sociedade de acolhimento” (São Bernardo, 2016, p. 66), mas que também haja uma expansão dessa oferta, abarcando cursos de PLAc para outros fins, que não apenas de caráter emergencial. Ensinar português para acolher, no sentido de propiciar processos de reterritorialização, é uma atitude que deve ser **responsiva** às demandas dos migrantes de crise em vez de ser **pré-determinada** por quem acolhe. Por isso é que as políticas linguísticas para migrantes devem se preocupar com a oferta de PLAc e de cursos de PLA pensados para englobar o ensino de português para fins específicos, para preparação para exames, como o Enem e o Celpe-Bras, por exemplo, e para outras finalidades que podem emergir das demandas dos migrantes de crise. Demandas que podem englobar, inclusive, o aprendizado instrumental do português, haja vista alguns migrantes poderem necessitar interagir muito pouco em português.

Em sua narrativa sobre o Portas Abertas, Íris faz referência à Portaria Intersecretarial SMDHC/SME no 002, de 18 de agosto de 2017 (linhas 9-10) que institui o projeto e parece entextualizar o documento oficial. Dessa maneira, a narradora posiciona-se como um ator

vertical das políticas públicas voltadas para migrantes e apenas como tal. Íris chegou ao Brasil ainda criança, mas seu posicionamento enquanto migrante não pode ser percebido ao longo de sua narrativa. Como é possível notar, Íris não faz uso da locução adverbial “a gente” ou do pronome “nós” para se incluir na população migrante, como faz Paula, por exemplo.

A narradora predica a “autonomia” como um “princípio correlato do projeto”. Ela também diz que o curso tem um “teor profissionalizante” (embora o curso não objetive ensinar a língua para fins específicos) e compara, por meio de metáfora, o curso de português do Portas Abertas a uma “ferramenta de autonomia” e “ferramenta básica” que os migrantes podem utilizar para terem maior “autonomia”, “mais acesso à informação” e, dessa forma, conseguirem se reterritorializar na cidade (*seguir na sua caminhada*). A meu ver, a menção ao teor profissionalizante do curso, à autonomia e à informação entextualiza a seguinte consideração da referida Portaria: “a busca pela **promoção da autonomia**, efetivação da cidadania, **capacitação profissional**, **inserção no mercado formal de trabalho**, regularização migratória, combate à xenofobia e **acesso a serviços públicos** pela população imigrante” (São Paulo, 2017, grifos próprios).

Importa chamar a atenção para a maneira como Íris predica o Portas Abertas como algo que “compõe um leque” (linha 8), podendo significar que o projeto seria um dos elencos de ação de uma política mais ampla de acolhimento. Contudo, na continuação da narrativa, o sentido de “compor” parece estar mais próximo ao de “criar”, “conceber” e “construir” do que de “integrar”, “abarcар” ou “constar”, pois Íris se refere aos elementos que o Portas Abertas contém, quais sejam, metodologia, formas de ação e de instrumentalização (possivelmente, da língua portuguesa). Assim, Íris parece descrever o Portas Abertas como uma política articuladora de diversos setores da administração pública capazes de atender às diversas demandas das populações migrantes. O emprego da metáfora de um “leque” para pregar o projeto como algo que oferece variadas opções de ações que podem auxiliar no acolhimento, ou nos processos de reterritorialização, dos migrantes também parece indicar esse papel articulador do projeto.

Ao falar sobre o acesso a outros serviços sociais proporcionado pelo Portas, Íris avalia positivamente a dimensão que a verticalização das políticas alcança (linhas 45-46). A metáfora “janelas”, aberturas que possibilitam visibilidade e também entrada/saída, refere-se ao acesso a alguns direitos sociais e a viabilização de um certo sentimento de pertença que a condição de aluno da rede municipal pode ocasionar (linhas 40-45), trazendo direitos sociais garantidos aos estudantes de escolas públicas, como o bilhete de estudante e a alimentação. Dessa forma, penso ser possível afirmar que a narrativa de Íris sinaliza a existência de uma política de acolhimento ampla, da qual o PLAc, dentro do projeto Portas Abertas, é parte fundamental.

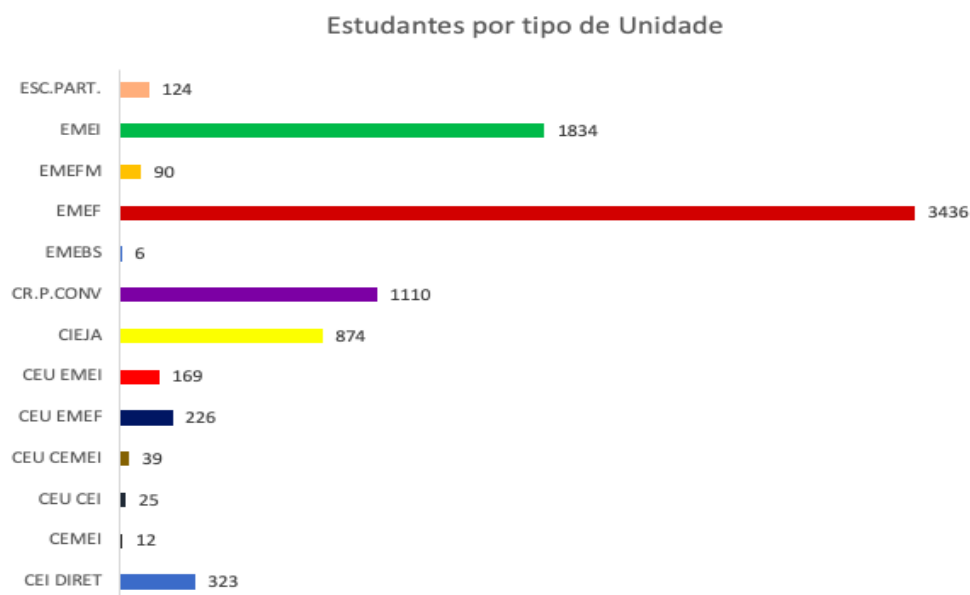
A verticalização do PLAc desloca essa área de ensino e pesquisa do âmbito do voluntariado, da benevolência, para o âmbito profissional, em que a formação é uma questão primaz, conforme fica evidente em trecho de outro excerto da narrativa de Íris:

tem também uma questão de formar e informar e capacitar esses professores pra terem no curso, e tentar, nesses momentos de formação, criar um olhar sensível e criar a ofertar também, né? Mecanismos e ferramentas para os professores também irem trabalhando tudo isso que é proposto na política, na sala de aula.

A formação docente para atuação no contexto de PLAc é descrita em uma gradação crescente (*formar e informar e capacitar*). Ao empregar essa figura de linguagem, Íris elenca as ações a serem realizadas para sensibilizar os professores para esse contexto e, também, para torná-los conhecedores da política desenvolvida para os migrantes a fim de poderem colocá-la em prática – um curso de ação que remete à “educação do entorno” (Maher, 2007a).

Outra possível conclusão é que, para a narradora, a institucionalização de um programa de ensino/aprendizado do português, pautado por uma “metodologia sensível”, conduz ao acesso de mais serviços sociais – referidos metaforicamente como “janelas” – pelos migrantes. Creio ser a escola um espaço de sociabilização por excelência e, ainda que não seja um espaço sempre harmônico, pode promover a criação de laços de amizade, de redes de contatos de emprego e de resolução de conflitos. Assim, endosso a importância atribuída por Íris ao Portas Abertas, lembrando que a escola é um espaço público que, devido ao Portas Abertas, está sendo ocupado por migrantes adultos. Mais do que meramente matricular os migrantes nas escolas públicas, o Portas Abertas, conforme evidenciado na narrativa de Íris, visa possibilitar meios que possam conduzir a processos de reterritorialização, como o ensino/aprendizado de PLAc (possibilitado, também, pelo acesso ao transporte e à alimentação), o acesso a direitos sociais e, dessa forma, o reconhecimento dos migrantes como cidadãos da cidade onde residem. Considerando a necessidade de políticas verticais de PLAc e a avaliação da primeira política vertical de PLAc como um forte potencializador de reterritorializações, feita por Íris, indico a ampliação do projeto Portas Abertas como mais um dos encaminhamentos para as políticas públicas voltadas aos migrantes de crise em São Paulo. Como o PLAc deve fazer parte de uma política ampla de acolhimento, realizada nas variadas instâncias verticais e horizontais do município, também indico a necessidade de uma maior integração das Secretarias Municipais e outros equipamentos públicos com a sociedade civil no desenho e execução dessa política.

Se a verticalização de cursos de PLAc está caminhando, ainda que a passos lentos, a oferta desses cursos para crianças e adolescentes ainda é nula, apesar de já haver instrumento jurídico dispondo sobre o dever das escolas públicas de ofertar o ensino de PLAc a seus estudantes migrantes (Brasil, 2020). Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, atualizados em 2022, o número de matrículas de estudantes migrantes ultrapassa 7.000, concentrando-se majoritariamente nas Escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, conforme mostrado a seguir:

Figura 1 – Estudantes por tipo de Unidade⁷

Fonte: POVOS... ([202-?]).

Considerando o aumento de fluxos migratórios e de políticas públicas para a democratização do acesso à educação, é impossível “tentar entender nossas escolas sem levar em conta as diferenças em seu interior” (Maher, 2007b, p. 67), o que implica pensar e implementar ações de “acolhimento em línguas” (Bizon; Camargo, 2018). Tais ações podem englobar (mas não devem se limitar a isso) o ensino de português, que me parece ser premente dado o fato de que a falta de momentos em que o português é ensinado como adicional pode conduzir à “produção de casos de fracasso escolar” (Diniz; Neves, 2018, p. 90). A esse respeito, Elisa me relatou, em uma conversa informal, sua constatação de que há mais retenções entre alunos migrantes do que entre brasileiros, sobretudo no terceiro ano do Fundamental I, quando se verifica que as crianças ainda estão em processo de alfabetização.⁸

Além da oferta de cursos de PLAc na Educação Básica, considero importante apontar outros encaminhamentos necessários e possíveis para políticas de acolhimento nesse setor, conforme demonstrado na narrativa de Elisa a seguir:

Recorte 3 – Elisa

- 1 E: A temática, tanto das migrações quanto das relações étnico raciais, é que não
- 2 era uma temática visível, e isso NÃO quer dizer que os professores ignoravam
- 3 esses alunos, de FORMA ALGUMA, eles ERAM vistos, mas, se você não tem
- 4 clareza dessa situação é... por exemplo, do que é xenofobia, você vai mediar um
- 5 conflito tratando como se fosse um conflito qualquer, como se fosse, no máximo,
- 6 como se fosse um bullying, né? Eu comecei a me interessar pelo tema e EU

⁷ Gráfico elaborado pela Secretaria Municipal de Educação / Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais – NEER.

⁸ Conversa realizada em 14 dez. 2018 e registrada em diário retrospectivo.

7 procurar formações, que me dessem subsídios pra trazer elementos pra
8 contribuição maior da formação dos professores. Então, é, eu fiz um curso naquele
9 ano, chamado Somos Todos Migrantes, que era um curso relacionado à Secretaria
10 de Direitos Humanos e Cidadania, aí fui fazer um outro curso chamado Introdução
11 às Relações Étnico Raciais, fui entender um pouquinho melhor a lei 10.639 e a
12 11.645, que trata dessa questão da cultura africana, afro-brasileira e indígena
13 dentro do currículo, porque eu não sei como fazer essa inserção, preciso estudar.
14 E aí foi, um curso foi levando a outro, fiz o instrumental de língua espanhola e, na
15 verdade, era um instrumental de língua espanhola junto com o estudo da cultura
16 latino-americana, então já tava bem contextualizado com o público que a gente
17 tava recebendo. Aí eu já consegui ME organizar pra oferecer uma formação pros
18 professores em 2015, e aí em 2015, a gente começou o projeto especial de ação, é,
19 relações étnico-raciais, com os professores especialistas, só, com os professores
20 do período da manhã, que davam aula pros alunos do sexto ao nono ano, aí a gente
21 começou pela lei 10. 639, mas a PRIMEIRA ação MESMO foi fazer um
22 mapeamento da origem geográfica dos alunos.

Fonte: Conversa gravada em áudio em 5 mai. 2018.

Elisa abre a narrativa dizendo que a diversidade não era considerada em sua escola (linhas 1-2). A omissão da diversidade no projeto político pedagógico era refletida na maneira como os alunos migrantes, e possivelmente outros alunos, como negros e LGBT, por exemplo, eram tratados, ainda que os professores tentassem atendê-los em suas necessidades específicas (linhas 2-3). É interessante notar que Elisa remete ao sentido da visão para dizer desse esforço dos professores (*eles ERAM vistos*). No entanto, essa mera “visualização” das diferenças não era suficiente para lidar com elas de forma produtiva. Daí a relevância da formação para Elisa, pois, quando não existe um entendimento mais aprofundado das diferenças e das relações que elas estimulam, os conflitos são remediados de forma superficial ou equivocada, como um caso de xenofobia sendo tratado, na melhor das hipóteses (*no máximo*), como um *bullying*.

Elisa admite seu despreparo em lidar com a diversidade que caracterizava sua escola (linha 13), evidenciando o contexto de crise encontrado aqui pelos migrantes. Contudo, foi justamente o reconhecimento dessa crise que impulsionou um movimento de mudança dessa situação, uma ação individual de Elisa, que, em sua narrativa, é marcada pelo uso e ênfase do pronome “eu”, que pôde ser replicada para os professores de sua equipe e, assim, atingir os alunos e a comunidade (linhas 6-13).

Cabe pontuar que toda essa formação a que Elisa se refere foi fornecida pela prefeitura de São Paulo antes da Lei Municipal de Migração no 16.478/16, entre os anos de 2014 e 2015, conforme ela me contou em outro trecho de nossa conversa gravada em áudio, evidenciando uma iniciativa do eixo vertical em propiciar políticas públicas direcionadas a um acolhimento de migrantes, mas não limitado a eles. Embora vertical, essa política não é impositiva, uma vez que a participação dos coordenadores, diretores e professores nesses cursos não é compulsória. Assim, o movimento pessoal relatado por Elisa, a meu ver, posiciona-a como uma protagonista tanto horizontal quanto vertical das políticas públicas. O ímpeto de buscar conhecimento para se transformar e, dessa forma, transformar o seu entorno, que serve ao

bem público (é uma escola), não acomete a todo(a)s o(a)s coordenadore(a)s de todas as escolas, muito embora isso possa ser visto como um dos deveres desses profissionais. Nesse sentido, podemos notar a premência de um entrosamento entre o eixo vertical, com seu poder de oficialização das políticas e de investimento financeiro nelas, e o eixo horizontal, com seu poder de mobilização da sociedade.

Embora seja reconhecível o poder de organizar políticas de acolhimento nas microagências dos atores horizontais, a oficialização de políticas pelas verticalidades pode ampliar o alcance de suas ações, conforme evidencia a narrativa de Áurea, professora de Geografia da EMEF que Elisa coordena:

Recorte 4 – Áurea

-
- 1 A: Tudo isso eram questões latentes na minha vida pessoal e sempre levei pra sala
 - 2 de aula, a DIFERENÇA é que, com o núcleo étnico racial, eu vi uma política pra
 - 3 essa questão, coisa que, até então, eu fazia sozinha... As ações isoladas, elas são
 - 4 muito pouco pra poder fazer frente, então você tem que ter um conjunto maior,
 - 5 então, assim, a partir do momento que veio a política étnico-racial, isso se ampliou,
 - 6 por exemplo, passou a ser um projeto de estudo da escola AQUI, no ano retrasado,
 - 7 a questão étnico-racial, e por dois anos seguidos... Quando você vem com uma
 - 8 política de Estado, o que que acontece? Você pode AMPLIAR isso e trazer outras
 - 9 questões que o professor individualmente não tem condições, né?
-

Fonte: Conversa gravada em áudio em 5 mai. 2018.

Áurea predica a política de Estado, vertical, como sendo capaz de unificar as diversas ações isoladas e, dessa forma, ampliá-las. Podemos perceber que Áurea sente que sua abordagem das questões étnico-raciais, fora de um plano político pedagógico da escola toda, ganhou força a partir da instituição das Leis no 10.639/03 e no 11.645/08, que incluíram no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade das temáticas “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, e, também, da atuação de Elisa na formação dos professores e na execução de um projeto especial de ação voltado para as relações étnico-raciais (linhas 17-19). É possível notar que Áurea avalia a política vertical como forte e poderosa pela forma como ela fala das ações isoladas (linhas 3-4). Note-se o uso da expressão “fazer frente”, que significa “impor-se”, “dar sustentação”, “resistir”. As microagências dos professores, vistas sob essa ótica, não têm força para causar um impacto a ser sentido por toda a comunidade escolar. A verticalização de uma política pode “ampliar” as microagências. Nesse sentido, a política vertical é capaz de proporcionar um salto da escala micro (a da sala de aula em algumas disciplinas) para a macro (a da comunidade escolar).

Considerando o potencial da verticalização de políticas para tornar as escolas espaços propícios aos processos de reterritorialização, aponto a **manutenção, e possível ampliação, da oferta de cursos de formação continuada voltados às questões étnico-raciais e migratórias oferecidos pela prefeitura**. Como essa formação não se impõe como uma obrigação ao corpo docente e administrativo das escolas, também aponto a **elaboração de campanhas para incentivar esses profissionais a fazer os cursos**.

5 Protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento a migrantes de crise

Nos dez anos que se passaram desde a I COMIGRAR, em 2014, houve avanços nas políticas para migrantes, tanto no município de São Paulo quanto no país. Como exemplos, cito a Lei Municipal n. 16.478/2016, a Lei de Migração n. 13.445/2017, a criação do Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes – CRAI/SP e o Programa de Acolhimento a Migrantes e Refugiados – PARE/SC.⁹ Contudo, houve também alguns retrocessos, como os vetos na Lei de Migração e a desassociação do Brasil do Pacto Global pela Imigração da ONU, por exemplo. Por isso, considero indispensável a luta social empreendida no fortalecimento político das minorias. Essa luta esteve presente nos movimentos que levaram à alteração do marco legislativo nacional das migrações, mas não pode cessar agora, pois, sem ela, muda a lei sem mudarem as normas. Assim, julgo que a luta social, em forma de protestos, manifestações, participações em assembleias, fóruns, votações de temas públicos e midiativismo, entre outros exemplos, deva ser o quarto, dos três cursos de ação, elencados por Maher (2007a), para o fortalecimento político dos grupos minoritários, a saber: a politização do grupo minoritário, legislações favoráveis e educação do entorno. Entendo a luta social como uma metáfora para o chão onde se cravam os alicerces de qualquer construção que se queira sólida, sustentando os três primeiros cursos de ação, tanto em seu levantamento quanto em sua manutenção.

Ainda há muito o que se construir para que o Brasil seja, de fato, um país acolhedor e democrático, daí, a magnitude do espaço aberto para a luta social entre Governo, migrantes e sociedade civil, que é a COMIGRAR.

No intuito de contribuir com o levantamento de proposições de ações para políticas de acolhimento a migrantes, busquei identificar, nas narrativas daqueles que sentem na pele os desafios da reterritorialização, encaminhamentos que geraram uma versão elementar de um protocolo para o acolhimento (Camargo, 2019), e que, neste trabalho, apresento de forma aprimorada:

⁹ O PARE foi implementado pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina em 2022, com o objetivo de promover a formação continuada dos professores e gestores de sua rede para a atuação e atendimento dos estudantes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental da Educação Básica. Mais informações sobre o programa estão disponíveis em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/curso2021/pare-2022>. Acesso em: 2 abr. 2024.

-
- ♦ Inserir, no elenco das ações que devem compor a política de acolhimento do município de São Paulo, a divulgação das políticas públicas de educação disponíveis e a orientação das possíveis trajetórias educacionais nos equipamentos públicos de atendimento a migrantes, incluindo as escolas de Educação Básica. É um equívoco pressupor que as trajetórias educacionais são conhecidas por toda a população.
 - ♦ Realizar campanhas de divulgação de informação que incluam a participação de migrantes membros das diversas comunidades do município, pois, dada sua experiência, eles podem identificar as necessidades dos migrantes de crise.
 - ♦ Reconhecer os migrantes como agentes de políticas públicas e incluí-los no planejamento e na execução dessas políticas, promovendo, assim, a imbricação dos eixos horizontal e vertical.
 - ♦ Oferecer serviços de tradução e interpretação nos equipamentos públicos de atendimento a migrantes. O conhecimento de direitos e deveres e a compreensão de informações e orientações são fundamentais para os processos de reterritorialização de migrantes de crise. Não se pode esperar que o ensino/aprendizado da língua portuguesa, no momento de chegada desses migrantes, possa dar conta de toda essa instrução.
 - ♦ Ampliar o projeto Portas Abertas, atentando para que haja uma maior integração das Secretarias Municipais e outros equipamentos públicos com a sociedade civil no desenho e execução dessa política de forma a torná-la mais flexível às necessidades desse contexto tão dinâmico. A institucionalização de um programa de ensino/aprendizado do português pode conduzir ao acesso dos migrantes a mais serviços sociais.
 - ♦ Considerar (i) a diversificação dos objetivos do PLAc e (ii) a formação docente para atuação em contextos de PLAc como parte do desenho das políticas públicas de acolhimento no bojo das políticas públicas de ensino/aprendizado de português para migrantes de crise. Migrantes de crise têm projetos migratórios diversos e, portanto, objetivos diversificados para a aprendizagem da língua.
 - ♦ Revisar a política pública de ensino/aprendizado de PLAc existente hoje, o Portas Abertas, para futuramente prever, em seu bojo, a formação docente em PLA/PLE. O contexto das migrações de crise é complexo e exige do professor uma formação que o prepare adequadamente. Uma política dessa amplitude poderia beneficiar, além dos migrantes, outras populações não falantes de português como língua materna na Educação Básica.
 - ♦ Manter e ampliar a oferta de cursos de formação continuada voltados às questões étnico-raciais e migratórias oferecidos pela prefeitura. Embora seja reconhecível o poder de organizar políticas de acolhimento nas microagências dos atores horizontais, a oficialização de políticas pelas verticalidades pode ampliar o alcance de suas ações.
 - ♦ Inserir o ensino/aprendizado de português como Língua Adicional voltada para crianças e adolescentes migrantes nos planejamentos políticos-pedagógicos das escolas de Educação Básica que atendem às populações migrantes. A falta desse aprendizado pode resultar em insucesso acadêmico.
-

Fonte: Camargo (2019).

Financiamento

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil), sob o Código de Financiamento 001, pela bolsa de estudos concedida que possibilitou o desenvolvimento da pesquisa de doutorado que embasou o presente texto.

Relatório do Comitê de Ética

A pesquisa em questão foi apreciada e aprovada em 19/04/2018 pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o número 4971717.1.0000.5404.

Referências

- ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados). *Unlocking Potential: The Right to Education and Opportunity: Universal. Inclusive. Essential.* 2023. Disponível em: https://www.unhcr.org/media/unhcr-education-report-2023-unlocking-potential-right-education-and-opportunity?_gl=1*1ycfua2*_rup_ga*OTQ1NjcoMjk1LjE3MTEoODUoMzg.*_rup_ga_EVDQTJ4LMY*MTcxMTQ4NTQzOC4xLjAuMTcxMTQ4NTQzOC42MC4wLjA.*_ga*OTQ1NjcoMjk1LjE3MTEoODUoMzg.*_ga_1NY8H8HC5P*MTcxMTQ4NTQzOC4xLjAuMTcxMTQ4NTQzOC42MC4wLjA.#_ga=2.97423068.210202221.1711485438-945674295.1711485438. Acesso em: 26 mar. 2024.
- ANUNCIACÃO, R. F. M. *Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento.* 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- BAENINGER, R. A.; PERES, R. Migração de crise: a imigração haitiana para o Brasil. *Revista Brasileira de Estudos da População*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, p. 119-143, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0017>.
- BAUMAN, R.; BRIGGS, C. Poetics and Performance as Critical Perspectives on Language and Social Life. *Annual Review of Anthropology*, California, n. 19, p. 59-88, 1990.
- BIZON, A. C. C. *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização.* 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2013.
- BIZON, A. C. C.; CAVALCANTI, M. C. Globalização e internacionalização: democracia vertical de um convênio estudantil brasileiro? In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIAS DO SUL: APRENDIZAGENS GLOBAIS SUL-SUL, Sul-Norte e Norte-Sul, Coimbra, 2014. *Actas*, v. 1, p. 459-476.
- BIZON, A. C.; CAMARGO, H. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, R. et al. (org.). *Migrações Sul-Sul*. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.
- BLOMMAERT, J. Sociolinguistics and Discourse Analysis: Orders of Indexicality and Polycentricity. *Journal of Multicultural Discourses*, Tilburg, v. 2, n. 2, p. 115-130, 2007. DOI: <https://doi.org/10.2167/mdo89.o>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 1 de 13 de novembro de 2020.* Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&vie

w=download&alias=165271-rceb001-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 mar. 2024.

CAMARGO, H. R. E. Portas entreabertas do Brasil: narrativas de migrantes de crise sobre políticas públicas de acolhimento. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 57-86, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60325/36628>. Acesso em: 10 nov. 2018.

CAMARGO, H. R. E. *Diálogos transversais: narrativas para um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento a migrantes de crise*. 2019. 1 recurso online. 272 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2019.

CAMARGO, H. R. E. Fazer por eles é fazer por mim: Acolhimento como ato de (des)reterritorialização. *TRAVESSIA – Revista Do Migrante*, São Paulo, v. 2, n. 91, 2021. DOI: <https://doi.org/10.48213/travessia.i91.994>.

CAMARGO, H. R. E. Acolhimento e Português como Língua de Acolhimento: Por uma acepção política dos termos. In: LIBERALI, F.; VIEIRA, D. A. (org.). *Português para Imigrante: Denunciando Injustiças Sociais*. São Paulo: Pontes Editora, 2022. p. 49-66.

CAVALCANTI, M. C. Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.). *A formação no contexto escolar: uma perspectiva crítico-colaborativa*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 171-185.

DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. *Analysing Narratives as Practices – Qualitative Research*. Los Angeles; Nova Delhi; Singapura: SAGE Publications, 2008.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Traduzido por Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 2. reimpr. São Paulo: Editora 34, 2000.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. P. Linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 87-110, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61225/36629>. Acesso em: 10 nov. 2018.

GUIMARÃES, T. F.; MOITA LOPES, L. P. Trajetória de um texto viral em diferentes eventos comunicativos: entextualização, indexicalidade, performances identitárias e etnografia. *Alfa* 61, São Paulo, v. 61, n. 1, p. 11-33, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1704-1>.

GUMPERZ, J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HAESBAERT, R. *O Mito da Desterritorialização: Do “Fim dos Territórios” à Multiterritorialidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, R. Território e multiterritorialidade: um debate. *GEOgraphia*, Niterói, v. 9, n. 17, p. 19-45, 2007. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2007.v9i17.a13531>.

LOPEZ, A. P. A. *Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. do C. (org.). *Linguística Aplicada: Faces e Interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007a. p. 255-270.

- MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. do C.; BOR-RICARDO, S. (org.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007b. p. 67-94.
- MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. (org.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 117-134.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MOITA LOPES, L. P. Como e por que teorizar o português: recursos comunicativos em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 101-119.
- NEVES, A. *Política linguística de acolhimento às crianças imigrantes no Ensino Fundamental brasileiro: um estudo de caso*. 2018. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- OLIVEIRA, G. C. A segunda geração de latino-americanos na cidade de São Paulo: a questão do idioma. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana – REMHU*, Brasília, n. 42, p. 213-230, jan./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1980-85852014000100013>.
- OLIVEIRA, G. M.; SILVA, J. I. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? *Gragoatá*, v. 22, n. 42, p. 131-153, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22409/gragoata.2017n42a909>.
- POVOS Migrantes. In: PREFEITURA de São Paulo. {S.l.: s.n.}, [202-?]. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/neer/povos-migrantes/>. Acesso em: 26 mar. 2024.
- SANTOS, M. O papel ativo da Geografia: um manifesto. *Território*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 103-109, jul./dez. 2000.
- SANTOS, M. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SANTOS, M. *O país distorcido*. São Paulo: PubliFolha, 2002.
- SANTOS, M. *A natureza do espaço*. 4. ed. 9. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017. 392 p.
- SÃO BERNARDO, M. A. *Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. 2016. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. São Paulo. *1º Documento Orientador CGEB/NINC: Estudantes Imigrantes*, ano I, n. 1, set. 2017.
- SEYFERTH, G. Imigrantes, estrangeiros: a trajetória de uma categoria incomoda no campo político. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26., 2008, Porto Seguro. *Anais [...]*. Porto Seguro, 2008. Disponível em: http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/mesas_redondas/trabalhos/MR%2012/giralda%20seyferth.pdf. Acesso em: 21 set. 2017.
- SILVERSTEIN, M. *Language & Communication*, University of Chicago, Chicago, v. 23, p. 193-229, 2003.
- WORTHAM, S. *Narratives in Action: A Strategy for Research and Analysis*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 2001.

Histórico

Data de submissão: 23/05/2024.

Data de aprovação: 23/07/2025.

Editora responsável

Andréa Machado de Almeida Mattos, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais/MG, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7749222257907067>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3190-7329>, e-mail: andreamattos@ufmg.br.

Declaração de conflito de interesses

Não há conflitos de interesse a declarar.

Declaração de disponibilidade de dados

Os dados utilizados neste artigo podem ser consultados em CAMARGO, H. R. E. *Diálogos transversais: narrativas para um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento a migrantes de crise*. 2019. 1 recurso online (272 p.) Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2019. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1637128>. Acesso em: 30 ago. 2025.

Uso de IA

A autora declara que utilizou a ferramenta ChatGPT, um modelo de linguagem desenvolvido pela OpenAI, com os propósitos de revisão de linguagem e de adequação das referências às normas da ABNT.

Pareceres

Como parte do compromisso assumido pela Revista Brasileira de Linguística Aplicada com a Ciência Aberta, a revista publica os pareceres emitidos a respeito dos trabalhos nela publicados, quando autorizado por todas as partes envolvidas.