

**UMA PESQUISA NARRATIVA SOBRE ENSINO DE LÍNGUAS E FORMAÇÃO  
DOCENTE A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS POR ADOLESCENTES  
VENEZUELANOS EM REFÚGIO NO BRASIL**

Daianne Castilho Silva<sup>1</sup>  
Viviane Cabral Bengezen<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo, baseadas nos resultados da dissertação de mestrado<sup>3</sup> da primeira autora, buscamos explorar as histórias compostas com os participantes de pesquisa, para compreender quem somos e quem estamos nos tornando nas paisagens educacionais onde vivemos como pesquisadoras dos estudos da Linguagem, uma como professora de línguas e a outra como educadora de professores na universidade. As histórias foram construídas a partir de experiências vividas por Saph e Sonnie, dois jovens venezuelanos de 14 e 17 anos em situação de refúgio, que vivem em Senador Canedo, Goiás, desde 2018. Pelo caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa (CLANDININ, CONNELLY, 2000), utilizamos poemas autobiográficos, fotografias, notas e diários de campo, conversas por videochamada e mensagens de texto para composição de textos de campo. O arcabouço teórico compreende os estudos de Lopes (2020), Candau (2016), Silva (2014) e Walsh (2019) sobre a interculturalidade crítica como perspectiva pedagógica, e de Alves (2001), Greene (1995) e Schwab (1973) sobre questões curriculares. Ao nos engajarmos nesta pesquisa narrativa, compusemos sentidos sobre as experiências de inclusão, currículo e formação de professores de línguas; exploramos histórias de (não) acolhimento dos participantes de pesquisa pela escola brasileira; discutimos a relação entre currículo como um curso de vida e o processo de acolhida e integração no ambiente acadêmico, destacando nossa responsabilidade como educadoras nas paisagens do conhecimento de professores de línguas.

**Palavras-chave:** Formação de Professores de Línguas. Refúgio. Interculturalidade. Pesquisa narrativa.

**A NARRATIVE INQUIRY ON LANGUAGE TEACHING AND TEACHER  
EDUCATION INTO THE EXPERIENCES LIVED BY VENEZUELAN TEENAGERS  
IN REFUGE IN BRAZIL**

**Abstract:** In this article, based on the results of the first author's master's thesis, we seek to explore the stories composed alongside the research participants, aiming at understanding who we are and who we are becoming on the educational landscapes where we live as language studies researchers, one as a language teacher and the other as a teacher educator at the university. The stories were built from the experiences lived by Saph and Sonnie, two young Venezuelans aged 14 and 17 in refuge in Senador Canedo, Goiás, since 2018. Through the narrative inquiry methodological approach (CLANDININ; CONNELLY, 2000), we used autobiographical poems, photographs, field notes and diaries, conversations through video calls and text messages to compose field texts. The theoretical framework

<sup>1</sup> Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Catalão. Graduada em Letras inglês pela Universidade Federal de Goiás. Membro do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de professores - GPNEP da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail de contato: daiannecastilhos@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora e Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora Adjunta na Universidade Federal de Catalão. Membro do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores - GPNEP da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail de contato: vbengezen@ufcat.edu.br

<sup>3</sup> Refúgio, Língua, Identidade: uma pesquisa narrativa com adolescentes venezuelanos vivendo no Brasil. Universidade Federal de Catalão. 2023.

comprises studies by Lopes (2020), Candau (2016), Silva (2014) and Walsh (2019) on critical interculturality as a pedagogical perspective, and by Alves (2001), Greene (1995) and Schwab (1973) on curricular matters. By engaging in this narrative inquiry, we discuss about narratives of inclusion, curriculum and language teacher education; we analyze how the research participants were (not) welcomed by their schools in Brazil; we draw a relationship between curriculum as a course of life and the process of reception and integration of the teenage Venezuelans in the academic environment, and we highlight our responsibility as educators in the knowledge landscapes as language teachers.

**Keywords:** Language teacher education. Refuge. Interculturality. Narrative Inquiry.

## UNA INVESTIGACIÓN NARRATIVA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES A PARTIR DE LAS EXPERIENCIAS VIVIDAS DE ADOLESCENTES VENEZOLANOS EN UN REFUGIO EN BRASIL

**Resumen:** En este artículo, aceptamos los resultados de la tesis de maestría del primer autor, buscamos explorar las historias compuestas con los participantes de la investigación, para comprender quiénes somos y en quién nos estamos convirtiendo en los paisajes educativos donde vivimos como investigadores de estudios de lenguaje, uno como profesor de Lingüística y el otro como formador de profesores en la universidad. Fueron construidos a partir de experiencias vividas por Saph y Sonnie, dos jóvenes venezolanos de 14 y 17 años refugiados en Senador Canedo, Goiás, desde 2018. A través del camino teórico-metodológico de investigación narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000), utilizamos poemas autobiográficos, fotografías, apuntes y diarios de campo, conversaciones por videollamada y mensajes de texto para la redacción de textos de campo. El marco teórico comprende los estudios de Lopes (2020), Candau (2016), Silva (2014) y Walsh (2019) sobre la interculturalidad crítica como perspectiva pedagógica, y de Alves (2001), Greene (1995) y Schwab (1973) sobre cuestiones curriculares. Al involucrarnos en esta investigación narrativa, construimos significados sobre las experiencias de inclusión, currículo y formación de profesores de idiomas; exploramos historias de (no) aceptación de participantes de investigación por parte de la escuela brasileña; discutimos la relación entre el currículo como curso de vida y el proceso de recepción e integración en el ambiente académico, destacando nuestra responsabilidad como educadores en los paisajes de saber de los profesores de idiomas.

**Palabras clave:** Formación de Profesores de Idiomas. Refugio. Interculturalidad. Investigación narrativa.

### Introdução

Como trabalhar com alunos refugiados?

A graduação em licenciatura em Letras não me preparou para isso.

Quais métodos e abordagens de ensino devo usar?

Como me aproximar de estudantes que buscam refúgio no Brasil?

O que eu posso fazer para facilitar sua inclusão na sociedade brasileira?

Como trabalhar com alunos refugiados pode influenciar meu trabalho com alunos brasileiros?

Graduação, mestrado, doutorado.

Ainda não me sinto preparada.

Como trabalhar com estudantes refugiados na universidade?  
O que eu posso fazer para preparar futuros professores de línguas para ensinar alunos brasileiros?  
E refugiados?  
Quais materiais didáticos devo utilizar?

Esses questionamentos, que compusemos a partir das nossas narrativas pessoais, ajudam-nos a entender como nos sentimos em relação a ansiedades e dúvidas que perpassam nossa trajetória acadêmica e profissional e compõem nossas histórias de ser professoras de línguas. Nós expressamos preocupações, medos, angústias e inseguranças da época em que Daianne tinha se graduado no curso de Letras e de quando Viviane começou a trabalhar com formação de professores de línguas na universidade, também no curso de Letras.

Várias experiências vividas por Daianne despertaram seu interesse em pesquisar sobre ensino e aprendizagem envolvendo migrantes forçados no Brasil. Por exemplo, em 2020, ao se voluntariar para dar uma aula online de português para refugiados de diferentes nacionalidades, Daianne sentiu que lhe faltava qualificação profissional, mesmo tendo quatro anos de prática docente na época. Daianne narra que pessoas buscando refúgio no Brasil, vindas da Venezuela, passaram a fazer parte do cenário goiano e vê-las de perto pelas ruas aguçou cada vez mais sua curiosidade. Então, ela viu no mestrado uma chance de buscar respostas para suas perguntas e refletir sobre como poderia aprimorar suas aulas. Para desenvolver sua pesquisa de mestrado, Daianne se engajou com Saph e Sonnie, dois adolescentes venezuelanos em refúgio no Brasil, para compreender suas experiências sociais, culturais, linguísticas e identitárias.

Viviane, nascida em São Paulo e professora de uma universidade goiana, foi a orientadora de mestrado de Daianne e se engajou na pesquisa narrativa desenvolvida por ela, com um olhar de formadora de professores, pois desde que defendera sua tese de doutorado em 2017, tinha interesse em compreender mais profundamente as questões de ensino e aprendizagem de línguas envolvendo a diversidade e a heterogeneidade dos espaços da escola e da universidade, bem como em investigar histórias que geralmente são evadidas da sala de aula. Engajar-se em uma pesquisa narrativa com Daianne, junto com participantes adolescentes da Venezuela em refúgio no Brasil, era uma oportunidade singular e Viviane iniciava a orientação de Daianne com esperança. Esperança de continuar um trabalho na universidade voltado ao ensino de gêneros acadêmicos em língua portuguesa, focado na relação entre ensino

de línguas e violência e na construção de uma academia que desmonta as certezas de uma suposta supremacia branca e um currículo eurocentrado.

Além das motivações pessoais e práticas descritas, esta pesquisa se justifica porque, conforme dados de 2022, venezuelanos representam a maior quantidade de migrantes forçados no Brasil (JUNGER et al., 2022) e também são maioria entre os alunos internacionais matriculados no ensino básico pelo país (NEPO, 2020). Tais circunstâncias exigem que estudos acerca das experiências educacionais de adolescentes advindos da Venezuela sejam realizados para que possamos compreender suas demandas específicas e aprimorar nossos currículos e práticas docentes. Em uma sociedade excludente como a nossa, onde refugiados são invisibilizados (BAUMAN, 2016), ouvir e colocar suas vozes em evidência pode nos ajudar a enriquecer debates da Linguística Aplicada e também a avançar na elaboração de políticas educacionais mais inclusivas e eficientes.

Assim, o presente artigo retoma e aprofunda discussões apresentadas na dissertação de mestrado de Silva (2023). Mais precisamente, por meio do caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa (CLANDININ, CONNELLY, 2000), buscamos explorar as histórias compostas com os participantes de pesquisa – Saph e Sonnie, dois adolescentes venezuelanos, a fim de compreender quem somos e quem estamos nos tornando nas paisagens educacionais onde vivemos como pesquisadoras dos estudos da Linguagem, uma como professora de línguas em início de carreira e a outra como educadora de professores na universidade. Saph é um menino, Sonnie é uma menina, ele tinha 13 e ela 17 anos na época da pesquisa e eles são irmãos. Nos poemas abaixo, apresentamos os dois participantes.

### **Saph**

Eu sou de Puerto Ordaz, na Venezuela.  
A vida feliz que eu levava no meu país não existe mais,  
as pessoas que eu amava não estão mais lá.  
Sinto falta  
das festas de aniversário super animadas  
nas quais a gente arrebetava Pinãtas,  
da música e da comida típica,  
das viagens e dos passeios,  
Fui bem recebido pelos brasileiros.  
Mas, aqui eu só tenho colegas, não amigos.  
Eu tinha 10 anos quando saí de Puerto Ordaz.

Acho que mudei,  
cresci e não sou mais aquela criança que eu era.  
Mas, estou feliz com a vida hoje no Brasil.  
Texto de pesquisa intermediário em formato de *word image*, escrita a partir dos textos de campo co-compostos com Saph. Junho, 2023.

### **Sonnie**

Eu não tive escolha a não ser vir junto.  
Nenhum de nós teve escolha.  
Gostava mais da minha vida na Venezuela.  
A maneira que eu levava a vida onde nasci era diferente.  
Mesmo quando faço as mesmas coisas aqui no Brasil, nada é igual.  
Sinto falta até do que era mais simples e corriqueiro.  
Passear, viajar, dançar com minha avó,  
desenhar.  
Eu sou da cultura venezuelana,  
mas,  
tudo na Venezuela mudou.  
Não quero voltar,  
porque sei que eu não seria feliz como antes.  
Sou introvertida desde pequena,  
consegui me adaptar bem aqui,  
mas,  
quero sair da América Latina.  
Narrativa em formato de *word image*, escrita a partir dos textos de campo co-compostos com Sonnie.  
Junho, 2023.

Para alcançar nossos objetivos, organizamos este artigo em quatro seções, iniciando pela apresentação do tema de pesquisa e das nossas justificativas pessoais, práticas e sociais. Na segunda seção tratamos da abordagem teórico-metodológica que utilizamos para desenvolver esta investigação, que é a pesquisa narrativa conforme Clandinin e Connelly (2000), apresentando os participantes da pesquisa, os instrumentos para compor textos de campo e a transição dos textos intermediários a este texto de pesquisa. Na seção seguinte, apresentamos um breve panorama do fenômeno migratório de pessoas da Venezuela para o Brasil, abordando leis, dados e conceitos relacionados a essa temática. Depois dessa contextualização, apresentamos narrativamente uma composição de sentidos (análise) sobre as experiências de acolhimento, currículo e formação de professores de línguas a partir do engajamento com os participantes de pesquisa.

## O caminho teórico metodológico da pesquisa narrativa

A abordagem teórico-metodológica que utilizamos é a pesquisa narrativa, conforme os estudos de Clandinin e Connelly (2000), cuja atenção é a experiência ao longo do tempo e em diversos lugares, que se inicia e se desenvolve através de relações entre as pessoas. Nós somos duas pesquisadoras brancas brasileiras; Daianne com experiências profissionais como professora de línguas para imigrantes e refugiados; Viviane com experiências profissionais como professora de escola pública e formadora de professores de universidade pública e experiências pessoais como mãe, tia e madrinha de adolescentes imigrantes.

Nossa pesquisa narrativa é composta por investigações sobre nossas próprias experiências vividas com imigrantes, refugiados, adolescentes, como professoras de adolescentes e como educadora de professores, posicionando as pessoas lado a lado, compartilhando histórias de experiências e investigando nossas histórias vividas e contadas para compreender a nós mesmas, os lugares onde estamos e estivemos, bem como contextos do passado, do presente e do futuro. Nossos textos de campo (dados) foram poemas autobiográficos, diários, notas de campo, mensagens de texto, conversas por videochamada, fotografias das pesquisadoras e dos participantes, imagens e vídeos da internet<sup>4</sup>.

As oito conversas de Daianne com os venezuelanos ocorreram pelo *Google Meet* e pelo *Whatsapp* e duraram cerca de 60 minutos cada, ao longo de sete meses<sup>5</sup>. Os pseudônimos Saph e Sonnie foram usados para anonimato e escolhidos pelos próprios participantes. Trabalhamos com as gravações das conversas junto com os outros instrumentos, para co-compor textos de pesquisa intermediários das experiências vividas pelos adolescentes. Depois que os relatos foram negociados com os participantes, compusemos textos de pesquisa finais com foco nas experiências dos adolescentes de deixar a Venezuela e morar no Brasil, incluindo as experiências vividas em casa, na igreja e na escola.

<sup>4</sup> Não utilizamos transcrições das falas de Saph e Sonnie como instrumentos de composição de textos de campo (coleta de dados). Cada narrativa aqui escrita em primeira ou terceira pessoa foram criadas com base nas experiências compartilhadas pelos adolescentes durante as várias interações que tiveram com a pesquisadora Daianne.

<sup>5</sup> Como já dissemos, este artigo é fruto da pesquisa de mestrado de Daianne, realizada no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Goiás (PPGEL/UFCAT). Tal pesquisa obteve autorização do Comitê de Ética da UFCAT (número do parecer: 5.145.244), a mãe dos participantes assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permitindo a participação de ambos no estudo e Saph e Sonnie assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Nossa pesquisa parte do termo 'histórias que nos constituem', que é uma concepção narrativa de identidade desenvolvida por Connelly e Clandinin (1999), baseados na teoria da experiência de Dewey (1938), principalmente nos critérios da experiência: continuidade, interação e situação. Os autores se basearam, ainda, na teoria de currículo de Schwab (1973), considerando que o currículo é composto por docente, discente, disciplina e meio (sala de aula, escola, família, comunidade, grupos religiosos, grupos da classe social ou etnia, por exemplo).

Outras concepções teóricas que nos ajudaram a desenvolver esta pesquisa foram a compreensão de Clandinin e Connelly (1995) do conhecimento do professor em termos de histórias sagradas, secretas e de fachada e os conceitos de conhecimento prático pessoal e profissional. À medida que Connelly e Clandinin (1999) foram investigando o conhecimento dos professores a partir da escuta de narrativas das experiências que viviam com alunos, famílias, outros professores, pessoal técnico-administrativo e profissionais ligados à educação, tais autores passaram a entender o conhecimento dos professores como uma composição de vida historiada, perspectiva que também incorporamos às nossas práticas e análises

### **Um breve panorama sobre venezuelanos no Brasil: (i)migrantes ou refugiados?**

Delfim (2019) afirma que o termo migração corresponde ao deslocamento de uma população de modo geral. Logo, é migrante quem se desloca dentro do seu território nacional ou também para o exterior. Mais precisamente, se a migração é internacional, o indivíduo é considerado um emigrante em seu país de origem e é um imigrante no país para onde migrou (DELFIN, 2019). O mesmo autor ainda explica que uma migração pode ser voluntária ou forçada a depender das causas que a provocaram. Se, por vontade própria, alguém migra para trabalhar ou estudar, por exemplo, e pode retornar a bel-prazer, essa migração é voluntária. Mas, se uma pessoa não tem esse poder de livre escolha e é obrigada a se mudar por diversas razões, sem saber quando e se poderá voltar, sua migração é forçada. Este é o caso dos refugiados e, por isso, Delfim (2019, p. 13) diz que “todo refugiado é um migrante, mas nem todo migrante é um refugiado”.

Essa diferenciação entre migrante e refugiado também é abordada pela Lei de Migração (BRASIL, 2017), pelo Pacto Global para Migração (GLOBAL, 2018) e pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2021). Esses três documentos regem que, apesar

de migrantes e refugiados terem os mesmos direitos básicos assegurados, como saúde, educação e trabalho, apenas refugiados têm proteção internacional específica contra extradição ou expulsão e flexibilidade para apresentar documentos.

Ademais, o Comitê Nacional para os Refugiados (Conare), vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, reconhece como refugiado aquele que:

- I – devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;
- II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;
- III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país (BRASIL, 1997).

Apoiado nesse último inciso, o Conare decidiu, através da Nota Técnica nº 3/2019, que a situação da Venezuela corresponde a uma grave e generalizada violação de direitos humanos. Tal medida tornou mais fácil a aprovação de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado por venezuelanos que não sofrem necessariamente um fundado temor de perseguição, mas que padecem com a predominante crise em seu país (BRASIL, 2019).

Até fevereiro de 2022, 51.538 venezuelanos foram reconhecidos como refugiados no Brasil e 93.997 pessoas dessa mesma nacionalidade aguardavam essa decisão do Conare (MJSP, 2022). No entanto, em vez de solicitar refúgio, quem é da Venezuela pode escolher pedir autorização de residência, que permite ao indivíduo sair e retornar ao Brasil (BRASIL, 2018). Entre 2018 e 2022, contabilizou-se 112.260 registros ativos de venezuelanos com residência temporária e 72.334 com residência por tempo indeterminado em território brasileiro (MJSP, 2022).

Do total de venezuelanos vivendo no Brasil – como solicitantes de refúgio, com status de refugiado reconhecido, ou como residentes autorizados – 16% têm entre 0 e 17 anos (MJSP, 2022). Junger (et al., 2022) também ressaltam que, nos últimos anos, a migração forçada venezuelana tem exercido forte influência sobre o aumento do número de crianças e adolescentes se deslocando para o Brasil. Independente de sua condição migratória, esses jovens que aqui se instalam têm seu direito ao acesso à educação básica resguardado por

diversas leis, como a Lei de Migração (BRASIL, 2017), a Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2020), a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUHU, 1948), e a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados/Convenção de Genebra (ACNUR, 1951). No entanto, a existência dessas leis não é garantia de efetividade prática e estudos mostram que alunos refugiados têm enfrentado dificuldades para acessar e se manter na escola (UNHCR, 2020; ACNUR, 2020; BRANDALISE, 2017; PETRUS; SANTOS; ARAGÃO, 2016; ANUNCIACÃO, 2018).

### **Compondo sentidos sobre acolhimento, currículo e formação de professores de línguas**

Nesta seção, exploramos as histórias narradas por Saph e Sonnie, compondo sentidos e refletindo sobre nossa prática docente, o que temos feito e podemos fazer sobre inclusão, ensino e aprendizagem e permanência na escola, a partir das experiências vividas e narradas pelos dois participantes.

#### **Como foi o acolhimento de Saph e de Sonnie pela escola brasileira?**

Saph e Sonnie contam que quando chegaram em Senador Canedo, Goiás, Brasil, sua mãe os matriculou sem problemas em uma escola do bairro onde moravam. Era outubro de 2018 e Saph tinha concluído o 4º ano do Ensino Fundamental I na Venezuela, com 10 anos de idade; enquanto Sonnie tinha concluído o 7º ano, com 13 anos. No primeiro dia de aula na escola brasileira, os irmãos viveram algumas experiências bem diferentes.

Saph teve que fazer uma prova que continha questões de múltipla escolha sobre conteúdos de Português e Matemática. Saph lamenta que não teve tempo para estudar, embora tenha achado a prova fácil mesmo sendo em português, língua em que ainda não era fluente. O resultado alcançado o posicionou em uma turma regular do 5º ano onde cursou o último bimestre, ou seja, Saph praticamente pulou essa série. Ao contrário de Saph, Sonnie não foi submetida a essa prova. Ela narra que a escola a alocou no 7º ano, levando em consideração apenas sua idade. Isto é, Sonnie, diferente de Saph, repetiu o último bimestre da série que já havia cursado na Venezuela.

Os dois adolescentes explicam que sua mãe e uma coordenadora os acompanharam até

a porta de suas respectivas salas de aula naquele primeiro dia. Saph estava mais tranquilo e animado, enquanto Sonnie sentia-se ansiosa. Saph não entendia tudo que as pessoas falavam, mas não se sentiu perdido ou desesperado, porque entendia algumas palavras em português que são parecidas com espanhol. Sonnie diz que a professora a apresentou para a turma dizendo muitas coisas, mas Sonnie só compreendeu a parte em que sua docente falou que ela era bem-vinda e que precisava de ajuda dos colegas para aprender português.

Ao ler as histórias de Saph e de Sonnie, sentimos necessidade de discutir sobre a questão do acolhimento promovido pela escola. Como já mencionamos anteriormente, o acesso à educação por refugiados é um direito previsto em lei. Porém, Petrus, Santos e Aragão (2016) apresentam experiências de pais migrantes que enfrentaram dificuldades até com a matrícula, devido à falta de documentação ou por não conseguirem se comunicar em português. Isso não aconteceu com a mãe de Saph e Sonnie, que se dirigiu à escola mais próxima e matriculou seus filhos sem que a instituição impusesse entraves. A mãe deles só falava espanhol na época, mas conseguia entender um pouco português e essa facilidade que encontrou no processo de matrícula revela que tanto ela quanto o(s) funcionário(s) que a atenderam se engajaram em estabelecer uma comunicação pela qual ambos se fizessem compreender e vemos isso como uma forma de acolhimento.

Além disso, chama nossa atenção o fato de a mãe ter acompanhado os filhos naquele primeiro dia de aula, junto com a coordenadora, o que é importante para criar um espaço seguro para Saph e Sonnie em seu primeiro dia de aula em uma escola no país onde passariam a viver dali em diante. Ao aplicar um teste de nivelamento, entendemos que houve um esforço por parte da escola em alocar aquele novo estudante em uma turma cujo nível fosse adequado para ele. No entanto, encaramos essa prova como uma barreira para o acolhimento e a inclusão do estudante em um espaço muito novo e desconhecido.

E se a prova tivesse sido agendada para um outro momento anterior ao início das aulas, dando tempo para que Saph se preparasse? E se a prova fosse com questões abertas e pudesse ter sido escrita em espanhol, que era a primeira língua de Saph? Felizmente, a língua espanhola é bastante semelhante à língua portuguesa, mas e se a escola estivesse recebendo um aluno falante de uma língua muito diferente, como árabe, japonês, inglês ou grego? Será que ainda assim teriam aplicado aquela prova da mesma forma? E se, em vez de uma prova, outros

métodos fossem usados para nivelar e alocar Saph? Nesse cenário, percebemos que a escola parecia estar sozinha, sem uma estratégia de suporte advinda da Secretaria da Educação que ajudasse no nivelamento e inclusão tanto de Saph quanto de Sonnie.

### **A relação entre currículo e acolhimento**

Recorremos ao escritor Rubem Alves para iniciar uma discussão no que diz respeito ao currículo das escolas, especificamente em relação à comparação que esse autor faz entre escolas e fábricas, objetos manufaturados e estudantes. Para ele, as escolas seguem um modelo industrial fordista - de linhas de montagem produzindo estudantes, que seriam "unidades bio-psicológicas móveis portadoras de conhecimentos e habilidades" (ALVES, 2001, p. 34). As salas de aulas e os anos ou séries, conforme o autor, seriam coordenadas espaço-temporais e, ao se formar (colocadas na fôrma), o estudante sai da escola como um depósito de conteúdos, conhecimentos e saberes. Essa concepção de currículo vai ao encontro do modelo de educação bancária criticado por Freire (1996), por ser considerado um instrumento de opressão.

Assim como Alves (2001) e Freire (1996), Greene (1995) questiona o currículo engessado que utiliza testes padronizados de múltipla escolha (o tipo de teste que Saph teve que fazer) como formas de avaliação e propõe que novos currículos sejam criados. Nessa linha de pensamento, a autora defende que docentes devem

tratar seus alunos como potenciais aprendizes ativos que podem aprender melhor se forem confrontados com tarefas reais e se descobrirem modelos de artesanato e trabalho honesto. Apenas quando os professores puderem se engajar com os alunos como diferentes, como pessoas questionadoras - pessoas em processo de autodefinição - é que poderão desenvolver [...] os tipos de medidas que levam à construção de novos currículos (GREENE, 1995, p. 13).

A autora nos convida a soltar a imaginação e a 'ver grande': como professoras e pesquisadoras, aceitamos o convite e estamos dispostas a 'viajar para o mundo do outro' (LUGONES, 1987), olhar de perto cada aluno, escutando o que tem a dizer, buscando constantemente criar espaços seguros para que se sintam pertencendo às comunidades de construção de conhecimento que se formam na escola e na universidade, engajando as famílias e propondo outras formas de avaliação (escrita criativa, diários, portfólios, exposições, etc.) e

um outro currículo, um currículo como um curso de vida que considere, conforme Schwab (1973), uma composição conjunta da professora, do aluno, da disciplina (Arte, História, Educação Física, Filosofia, Psicologia, Sociologia, Geografia, Línguas, Matemática, etc.) e do meio (a sala de aula, a escola, a casa, a comunidade, etc.).

O oposto a 'ver grande' seria ver pequeno, ver de longe: em uma escola, por exemplo, se olhássemos a movimentação de cima, utilizando um drone, seria possível ver as salas de aula, o pátio, as quadras, a secretaria, as pessoas entrando e saindo, pais, estudantes e profissionais se movimentando - um panorama geral. Poderíamos subir mais, alcançando todo o bairro, depois toda a cidade, países, e então veríamos, lá de cima e de longe, as coisas e as pessoas pequenas, sem atenção aos detalhes e às particularidades e reduzindo tudo a estatísticas e àquilo que pode ser medido e comparado. Greene (1995, p. 10) completa: "para ver as coisas e as pessoas grandes, é preciso resistir ver outros seres humanos como meros objetos ou peças de xadrez e vê-los em sua integridade e particularidade".

Nessa perspectiva, entendemos que alguns professores de Sonnie e Saph os 'viam de longe', pois poucos foram os docentes que tiveram a curiosidade de perguntá-los sobre como eram suas vidas na Venezuela e conhecê-los melhor. Ficamos tristemente chocadas quando Sonnie contou que já teve um professor que nem sabia que ela era venezuelana. Por outro lado, ambos os adolescentes afirmam que seus colegas demonstravam mais interesse em saber detalhes sobre seu país, sua língua e cultura, ou seja, faziam o movimento de ver grande, conforme Greene (1995).

Assim, concordamos com Huber e Clandinin (2005) quando pensamos na composição do currículo da sala de aula, pois reconhecemos que o que acontece ali é parte de uma narrativa complexa que se desdobra ao longo do tempo e em diversos lugares. Essa narrativa maior envolve as histórias das crianças e as histórias dos professores, e essas histórias são emaranhadas com a disciplina e situadas dentro de um ninho. Entendemos que quando a escola possui um currículo em que se desconsidera esse emaranhado de histórias e a singularidade de cada pessoa e, pelo contrário, privilegia a homogeneização, o (não) acolhimento que é geralmente feito aos estudantes parece fazer sentido para professores, familiares, coordenadores, diretores e pesquisadores.

Porém, se imaginarmos uma outra escola, esse acolhimento que é normalizado passa a

nos parecer estranho, pois não faz sentido acolher aplicando testes padronizados para posicionar um estudante em determinada turma, ano ou série. Não faz sentido priorizar os conteúdos de Português e Matemática. Nem faz sentido não ter oferecido um momento de escuta ao Saph e à Sonnie, estudantes que entravam pela primeira vez em uma escola em outro país, que poderiam ter falado ou escrito em sua própria língua o que esperavam da escola, quais eram suas potencialidades e suas fragilidades, quais seus livros, músicas e comidas favoritas, quais eram suas expectativas para aquela nova vida no Brasil, entre tantas outras questões.

### **Currículo como um curso de vida**

Partindo do conceito de currículo conforme Schwab (1973), que considera os quatro aspectos: i) docente, ii) discente, iii) disciplina e iv) meio, observamos o quanto a igreja era um espaço seguro para Saph e Sonnie, um espaço onde as interações aconteciam em língua portuguesa e eles aprendiam a tocar instrumentos musicais, sendo acolhidos pela comunidade religiosa que os ajudaram a se sentir pertencentes a Senador Canedo, conforme a *word image* composta a seguir.

### **Igreja**

Antes da Pandemia de COVID-19,  
na igreja evangélica, todo domingo:  
culto,  
estudo bíblico,  
brincadeiras,  
aulas de instrumentos musicais.

Sonnie no piano.

Saph no violão.

Muita música.

Muitos brasileiros.

Tudo em português.

Aprendizagem da língua

com arte,

coletivamente.

Narrativa em formato de *word image*, escrita a partir dos textos de campo co-compostos com Saph e Sonnie. Junho, 2023.

Além da igreja, que era um lugar de muita importância para Saph e Sonnie, percebemos que a internet, a televisão e a escola também foram fundamentais para sua aprendizagem da língua portuguesa e para a nova vida no Brasil. Na *word image* composta a partir da narrativa de Saph sobre aprender português, notamos que foi um processo contínuo e fluido, com muitas

interações com outros adolescentes. Ler, escrever, falar e ouvir português fazia parte do seu dia-a-dia na escola, em casa e no ambiente virtual.

### **Saph aprendendo português**

Quando soube que teria que me mudar,  
comecei a estudar português por um aplicativo.

No Brasil, passei a assistir  
a programas de TV,  
a filmes e a youtubers brasileiros.

Minha compreensão auditiva foi melhorando.

Na escola,

aprendi a falar português  
com meus colegas de sala.

Em contrapartida,

eu os ensinava espanhol  
e sobre a vida na Venezuela.

Nunca tive aulas de português  
no contraturno escolar.

Mas, aprendi com facilidade,  
principalmente, a ler e a escrever.

Sorte a minha espanhol e português serem parecidos,  
porque não tive muita ajuda dos professores.

Entretanto, minhas notas sempre foram boas.

Narrativa em formato de *word image*, escrita a partir das narrativas de Saph sobre aprender língua portuguesa. Junho, 2023.

Diferente de Saph, Sonnie narra que teve ajuda de uma professora auxiliar na primeira escola brasileira em que estudou. Por coincidência, a professora que acompanhava uma aluna surda de sua turma falava espanhol e se disponibilizou a ajudá-la com as atividades, traduzindo o que os professores diziam e ensinando-a sobre a cultura brasileira. Sonnie lembra que a intérprete de língua de sinais usava o celular para mostrá-la, principalmente, fotos de comidas típicas e de lugares turísticos no Brasil. Além disso, dois professores, um de matemática e um de inglês, também a ajudavam com a língua portuguesa: eles falavam mais devagar, faziam questão de confirmar se ela entendia o que diziam, iam até sua carteira para dar suporte com as tarefas e também emprestavam seus celulares para que Sonnie pudesse usar o Google Tradutor. Alguns colegas de sala também conversavam muito com Sonnie, tinham paciência para se fazerem entendidos por ela e também para compreender o que ela dizia. Assim, Sonnie foi aprendendo português com seus colegas e, com frequência, eles pediam para que ela os ensinasse espanhol.

Sonnie era bastante crítica em relação ao ensino na escola, especialmente nas aulas de Português, contando que ficava entediada com os exercícios repetitivos, os testes padronizados e a falta de preparação para a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ela expressava insatisfação com a mesmice das aulas, sentindo como se o conteúdo não mudasse com o passar do tempo. Sonnie ficava frustrada por não ser desafiada e pela limitação de estar sempre presa a um livro didático, questionando-se por que não propunham um trabalho com livros literários.

### **Desenhar**

Gramática.

Interpretação de texto.

Atividades de múltipla escolha.

Não me ensinam redação.

Preocupação com o ENEM.

Sempre o livro didático,  
nunca um livro literário.

Nada muda.

Vistos no caderno.

Tédio.

Começo a desenhar.

Narrativa em formato de *word image*, escrita partir dos textos de campo co-compostos com Sonnie.

Junho, 2023.

**Figura 1** – desenho feito por Sonnie.

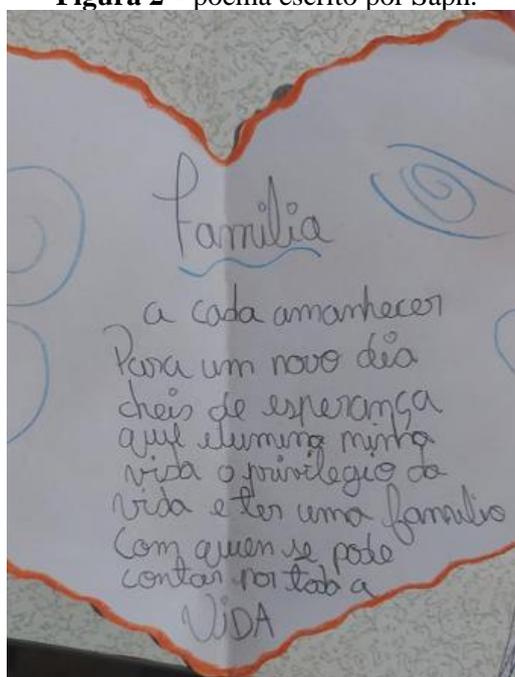


**Fonte:** foto enviada por Sonnie.

**Descrição da figura 1:** desenho a lápis em branco e preto de um gato até a altura do pescoço, com olhos grandes, peludo e de orelhas em pé.

Em relação à aprendizagem de português na escola, Saph diz que era obrigado a copiar as tarefas do livro para o caderno e isso o ajudava a memorizar o conteúdo. Ele lamenta que seu professor passava muitos exercícios de múltipla escolha, os quais não permitiam que ele se expressasse. Dentre as oportunidades de escrita em língua portuguesa, Saph destaca que escreveu um resumo sobre um livro, um poema sobre sua família (Figura 2) e uma história da sua infância.

**Figura 2** – poema escrito por Saph.



**Fonte:** foto enviada por Saph.

**Descrição da figura 2:** Em um papel branco cortado em forma de coração, contornado com a cor laranja e decorado com círculos de cor azul, Saph escreveu a lápis o poema a seguir, ao qual intitulou “Família” e sublinhou de azul. A cada amanhecer para um novo dia cheio de esperança, que ilumina minha vida, o privilégio da vida é ter uma família com quem se pode contar por toda a vida.

### **Conexão pela rede de computadores, mas desconexão com pessoas**

Quando a pandemia de COVID-19 começou, em março de 2020, Sonnie estava no início do 9º ano e Saph no 7º. Sonnie teve aulas remotas pela plataforma Google Meet até setembro de 2021. As aulas remotas de Saph, ao contrário, não eram ao vivo e se estenderam até maio de 2022. Seus professores enviavam à turma, por *WhatsApp*, vídeos do *YouTube* que explicavam os conteúdos acompanhados de atividades para responderem com base nas explicações dos vídeos.

Tanto Sonnie quanto Saph afirmam não terem gostado desse longo período de ensino a distância, porque acham que aprenderam bem menos do que quando as aulas eram presenciais. Saph ainda pontua que se suas aulas tivessem sido conduzidas ao vivo, ele poderia ter tido um melhor desempenho, mas entende que seus professores não estavam preparados para o modo online. Contudo, ele critica que foram dois anos assim e nada melhorou, e completa dizendo que os docentes poderiam ter consultado a opinião dos alunos sobre aquele formato de aulas, para saber se estava sendo efetivo e se atendia às suas necessidades.

Sonnie também enfatiza que, durante a pandemia, seus professores ministravam aulas puramente expositivas, ou seja, não proporcionavam a interação dos alunos virtualmente. Assim, nesse contexto, os dois adolescentes foram perdendo contato com os colegas com quem costumavam conversar diariamente e julgam que, por isso, tiveram sua habilidade de compreender e falar em português prejudicada. Entretanto, Saph e Sonnie afirmam que aperfeiçoaram sua competência para ler e escrever em língua portuguesa naquele período, porque era basicamente isso o que as atividades remotas exigiam.

Percebemos que, apesar de terem sido forçados a migrar para o Brasil, tanto Saph quanto Sonnie se abriram para novas experiências neste país que era praticamente desconhecido para eles. Ambos se engajaram, de diferentes maneiras e em diferentes locais (escola, igreja, casa, internet), para entender o que significava viver em Senador Canedo e se sentirem pertencentes a essa cidade. Nesse complexo processo, Saph e Sonnie não reprimiram ou negaram suas origens venezuelanas, pelo contrário, eles conectaram sua bagagem linguística e cultural, da qual se orgulham, aos novos conhecimentos e sentidos que foram construindo para sua vida em Goiás.

### **Quem busca refúgio busca acolhimento: nossa responsabilidade como educadoras**

Silva (2014) e Maher (2007) afirmam que, em nosso mundo globalizado e heterogêneo, o contato com "o outro" é inevitável e, em decorrência do aumento dos fluxos migratórios, a existência do diferente se torna ainda mais visível nas escolas, onde os alunos precisam (in)voluntariamente interagir com esse "outro". Em consonância, Candau (2016) se opõe à busca pela afirmação de uma suposta homogeneização e padronização, defendendo que nós, professoras, precisamos entender a diferença como riqueza e vantagem pedagógica, e não como

deficiência, ameaça ou um problema a ser resolvido. Para tal, essa autora propõe a interculturalidade crítica como abordagem pedagógica, pois

promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de determinada sociedade, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; e tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assumindo que estas não são relações idílicas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais (CANDAU, 2016, 808).

Nesse sentido, Walsh (2019, p. 27) explica que a interculturalidade ressalta a diferença como constitutiva em vez de aditiva, indo além da inclusão ou reconhecimento simplista ao oferecer caminhos "para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção de uma sociedade radicalmente distinta". Assim, as experiências acadêmicas que Saph e Sonnie viveram nas escolas brasileiras não parecem ter sido perpassadas por essa abordagem intercultural, uma vez que, segundo os adolescentes, suas "biografias linguísticas" (CURSINO, 2020, p. 421) e culturais foram desconsideradas por seus professores durante as aulas.

Para Silva (2014), Candau (2016) e Cursino (2020), esse tipo de negligência impacta a todos negativamente. No contexto desta pesquisa, isso é evidenciado quando percebemos que Saph e Sonnie poderiam ter se sentido mais incluídos e acolhidos se tivessem sido motivados por seus professores a compartilhar sua cultura venezuelana e língua espanhola. Essa seria uma forma de os docentes demonstrarem que as histórias vividas pelos adolescentes em situação de refúgio têm valor e que, além de precisar aprender português e a viver no Brasil, eles também têm muito a nos ensinar. Desse modo, os demais alunos também teriam a oportunidade de conhecer uma Venezuela outra, diferente da que é disseminada pela mídia hegemônica e, assim, poder questionar as informações estereotipadas e limitadas que acessam sobre esse país, por exemplo.

Como relata Sonnie, ela teve sorte da professora auxiliar de sua primeira turma falar espanhol e se disponibilizar para ajudá-la a aprender português. Mas, ela só teve esse suporte por um bimestre, depois mudou-se para outra escola, onde dois professores se esforçavam para

ajudá-la com a língua. Já Saph não teve ajuda profissional nem mesmo no começo. No entanto, seus professores não lhes tiravam pontos por misturarem português e espanhol nas avaliações. Eles narram que alguns professores até faziam observações ou corrigiam seus "erros gramaticais", mas não os penalizavam. Isso nos leva a crer que esses docentes compreendiam o que Saph e Sonnie escreviam misturando as duas línguas e consideravam o conteúdo em vez da forma. Isto é, seus professores focavam em avaliar o raciocínio, o entendimento dos conteúdos por esses alunos e percebemos essa atitude como uma forma de acolhimento.

As experiências compartilhadas por Saph e Sonnie nos mostram que ambos tiveram muita autonomia para aprender português em casa, assistindo TV, na igreja, através das celebrações evangélicas, e na escola, interagindo com os colegas de sala, por exemplo. Diniz, Neves (2018) e Cursino (2020) afirmam que, por falta de uma política linguística, é comum que a aprendizagem da língua portuguesa por migrantes forçados aqui no Brasil ocorra, na maioria das vezes, de forma independente. Frente à alta demanda, ainda são poucos os cursos de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) oferecidos por universidades e ONGs brasileiras e muitos desses cursos ocorrem em um contexto de voluntariado e precarização (LOPEZ, 2020).

Para mudar essa realidade, Miranda e Lopez (2019) chamam atenção para a necessidade de se investir na ampla institucionalização política do PLAc, mas entendem que essa será uma luta difícil que teremos que enfrentar, pois muitos refugiados não têm condições de pagar pelas aulas, logo o Estado não vê vantagem em investir no provimento de cursos de PLAc e na capacitação de professores, porque em sua perspectiva capitalista limitada, não geraria lucros. Nesse sistema educacional neoliberal que vivemos, 'ver grande', conforme discutimos baseadas em Geene (1995), segue em direção oposta aos interesses das grandes corporações, inclusive, de ensino.

### **Considerações finais**

Dentro do espaço metafórico tridimensional da pesquisa narrativa, pudemos compreender como as histórias compartilhadas por Saph e Sonnie se conectam e dão forma às suas vidas através do tempo, das interações e do(s) lugar(es) em que vivenciaram suas experiências. Ao buscar 'viajar para seus mundos' (LUGONES, 1987) e 'ver grande' (GREENE,

1995), iniciamos um movimento de aproximação e conexão com esses jovens venezuelanos e nos imaginamos em suas histórias ao percebermos algumas semelhanças entre nossa infância e adolescência, dentro e fora da escola. Ao nos engajarmos nesta pesquisa narrativa com eles, fizemos um movimento retrospectivo e refletimos sobre as nossas próprias experiências como alunas que vivemos em escolas públicas décadas atrás. Apesar de reconhecermos vários progressos na área da educação, ainda há muito para se avançar, porque, como Saph e Sonnie, também fazíamos cópias excessivas, tínhamos raras atividades de escrita e leitura, e os testes padronizados já eram comuns na nossa época.

Concordamos com Candau (2016) que há uma pressão homogeneizadora exercida sobre os docentes que deixa pouca abertura para trabalharem temas que não estejam relacionados aos testes padronizados tomados como referência de educação de qualidade. Além disso, acreditamos que o despreparo de professores e demais profissionais das instituições escolares para acolher e integrar alunos migrantes forçados é resultado da ausência de investimento e de políticas públicas sólidas que promovam a formação continuada dos educadores. Por isso, fazemos, nesta pesquisa, observações sobre a postura das escolas e dos professores frente a Saph e Sonnie, mas não como julgamento ou culpabilização. Pontuamos essas questões, porque é importante que possamos refletir sobre nosso próprio trabalho a partir das práticas docentes e abordagens de ensino que foram aplicadas, segundo os adolescentes, e que a nosso ver poderiam ter sido desenvolvidas nesse contexto.

As narrativas dos participantes também nos fizeram refletir sobre quem somos e quem estamos nos tornando enquanto professoras, pesquisadoras e alunas. Fomos desafiadas a questionar nossas certezas sobre nossas práticas docentes e a buscar viver histórias de ensino diferentes, atentas ao fato de que os "ambientes escolares devem ser locais onde os alunos possam existir não somente a partir da língua e cultura do novo país, mas também em suas próprias línguas e culturas" (CURSINO, 2020, p. 426). Além disso, suas histórias nos apresentaram uma Venezuela que não sabíamos que existia, detentora de uma culinária única, de belezas naturais exuberantes, de ritmos musicais dançantes, de ricas tradições culturais, de um povo forte, talentoso e amigável e, assim, pudemos compartilhar narrativas que não são limitadas acerca desse país.

Saph e Sonnie tiveram a chance de escrever sobre o que acharam de participar da

pesquisa. Saph disse que o processo de viver, contar, recontar e reviver suas narrativas o ajudou a ver e a admirar quão corajosa sua família e ele foram ao migrar para o Brasil. Sonnie destacou que ela se sentiu importante e especial, porque alguém demonstrou interesse pela história de vida dela. Ambos relataram que ficariam honrados se suas histórias ajudassem outros venezuelanos a não se sentirem sozinhos ou perdidos ao se refugiarem em um novo país, porque, segundo eles, há esperança.

As experiências que vivemos nesta pesquisa narrativa nos permitiram estar e viver no mundo de formas diferentes, marcadas pela vulnerabilidade e pela coragem, porque Saph e Sonnie nos ajudaram a 'ver grande' e ver de perto, mais alertas, quem somos enquanto co-compusemos sentidos das experiências vividas nesta metodologia que é profundamente relacional, atentas à forma como nós, pesquisadoras, nos tornamos visíveis na pesquisa, sobre como estamos compondo a nós mesmas e co-compondo outras pessoas. Reconhecemos que vivemos e co-criamos, junto com os dois participantes, espaços de incerteza ou liminaridade onde não foi simples achar respostas para questões sobre o viver, demandando de nós uma disposição para a tomada de decisões em conjunto. Tivemos o cuidado de posicionar a nós mesmas em lugares de des/conforto, tornando-nos e sendo parte da incerteza.

Por fim, torcemos para que o presente artigo motive a realização de outros trabalhos que evidenciem experiências migrantes. Acreditamos que dar espaço de voz para que estudantes migrantes e refugiados possam se expressar é crucial, pois dessa forma poderemos progredir na criação e solidificação de políticas linguísticas e educacionais que os contemplem de forma adequada, proporcionando acolhimento e inclusão, além de colaborar para o avanço desse campo ainda tão incipiente da Linguística Aplicada.

## Referências

ALVES, Rubem. escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Campinas: Papyrus, 2001. 128 p.

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Refugiado X Migrante**. 2021. Disponível em: <https://help.unhcr.org/brazil/asylum-claim/refugiado-x-migrante/>. Acesso em: 28 abr. 2023.

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados. 1951. Disponível em:

[https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao\\_relativa\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf). Acesso em: 20 de abr. de 2023.

ANUNCIACÃO, Renata Franck Mendonça de. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento”. **Revista X**, Curitiba, volume 13, n. 1, p 35-56, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos a nossa porta**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. 120 p. Título original: Globalization: the human consequences.

BRANDALISE, V. H. Autista não: imigrante. **Estadão**. Mar. 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,autista-nao-imigrante,70001705273>. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 1 jun. 2023.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. **Lei no 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm). Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19474.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm). Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. **Nota Técnica n.º 3/2019/CONARE\_Administravo/CONARE/DEMIG/SENAJUS/MJ**. Disponível em: <https://www.refworld.org/es/pdfid/5e349cca4.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. **Portaria Interministerial no 9, de 14 de março de 2018**. Dispõe sobre a concessão de autorização de residência ao imigrante que esteja em território brasileiro e seja nacional de país fronteiriço, onde não esteja em vigor o Acordo de Residência para Nacionais dos Estados Partes do MERCOSUL e países associados, a fim atender a interesses da política migratória nacional. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/portarias/PORTARIA%20INTERMINISTERIAL%20N%C2%BA%209,%20DE%2014%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%202018.pdf>. Acesso em: 29 maio 2023.

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1/2020**. Ministério da

Educação, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembro-de2020-288317152>. Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 28. abr. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set., 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/3455/pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Teachers' professional knowledge landscapes**. New York: Teachers College Press, 1995. 192 p.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research**. 1. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. 242 p.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Shaping a Professional Identity: Stories of Educational Practice**. 1 ed. New York: Teachers College Press, 1999.192 p.

CLANDININ, D. Jean; HUBER, Janice; HUBER, Marilyn; MURPHY, Shaun; ORR, Anne Murray; PEARCE, Marni; STEEVES, Pam. **Composing diverse identities: Narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers**. Abingdon: Routledge. 2006. 196 p.

CURSINO, Carla Alessandra. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes / refugiados. *Calidoscópio*, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 415–434, 2020. DOI: 10.4013/cld.2020.182.09. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.09.%20Acesso%20em:%205%20out>. Acesso em: 27 maio 2023.

DELFIN, Rodrigo Borges. **Migrações, refúgio e apatridia: Guia para comunicadores**. 1. ed. 2019. Disponível em: [https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Migracoes-FICAS-color\\_FINAL.pdf](https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Migracoes-FICAS-color_FINAL.pdf). Acesso em: 27 maio 2023.

DEWEY, John. **Experience and Education**. New York: Macmillan, 1938. 96 p.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; NEVES, Amélia. Políticas 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 jul. 2023.

DUDH. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Paris, 1948. Disponível em: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 13 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GREENE, Maxine. *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995. 240 p.

GLOBAL Compact for Safe, Orderly and Regular Migration. Intergovernmental Negotiated and Agreed Outcome. Morocco, 2018. Disponível em:  
[https://refugeesmigrants.un.org/sites/default/files/180713\\_agreed\\_outcome\\_global\\_compact\\_for\\_migration.pdf](https://refugeesmigrants.un.org/sites/default/files/180713_agreed_outcome_global_compact_for_migration.pdf). Acesso em: 29 maio 2023.

HUBER, Janice; CLANDININ, D. Jean. *Living in tension: Negotiating a curriculum of lives on the professional knowledge landscape*. **Learning from research on teaching: Perspective, methodology, and representation**. Emerald Group Publishing Limited. p. 313-336, 2005.

JUNGER, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Bianca. **Refúgio em Números** (7ª Edição). Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022. ISSN: 2448-1076. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/refugio-em-numeros>. Acesso em: 26 maio 2023.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. O professor de português como língua de acolhimento: entre o ativismo e a precarização. **Fólio Revista de Letras**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 169-190, 2020. DOI: 10.22481/folio.v12i1.6680. Disponível em:  
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6680>. Acesso em: 4 jun. 2023.

LUGONES, María. Playfulness, “World”-Travelling and Loving Perception. **Hypatia**, New York, v. 2, n. 2, p. 3-19, 1987.

MAHER, Terezinha Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MIRANDA, Yara Carolina Campos de.; LOPEZ, Ana Paula de Araújo. Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português como língua de acolhimento. In: FERREIRA, L.; PERNA, C.; GUALDA, R. LEURQUIN, E. (org.). **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico, 2019. p. 17–39. Disponível em:  
[http://www.lettras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/profs/luciane/capa\\_linguadeacolhimentoEBO OK%20DEFINITIVO.pdf](http://www.lettras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/luciane/capa_linguadeacolhimentoEBO OK%20DEFINITIVO.pdf). Acesso em: 17 jul. 2023.

MJSP. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Subcomitê Federal para Recepção, Identificação e Triagem dos Imigrantes: Migração Venezuelana**. Brasília, 2022. Disponível em:  
[https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Subcomit%C3%AA\\_federal/publica%C3%A7](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Subcomit%C3%AA_federal/publica%C3%A7)

%C3%B5es/informe-migracao-venezuelana-jan2017-jun2022.pdf. Acesso em: 29 maio 2023..

NEPO. Núcleo de Estudos de População Elza Berquó. **Estudantes imigrantes internacionais no Brasil matriculados no ensino básico**. UNICAMP, 2020. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/censo-escolar/> Acesso em: 20 jun 2023.

PETRUS, Regina; SANTOS, Miriam; ARAGÃO, Luciano Ximenes de. Filhos de refugiados congolese no Rio de Janeiro: socialização e escolarização nas escolas da rede pública de ensino. In: BAHIA, Joana; SANTOS, Miriam (org.). **Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos emigratórios**. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 35-55.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis: Editora vozes. 2014. p. 73-102.

SCHWAB, Joseph. The Practical 3: Translation into Curriculum. **The School Review**, Chicago, vol. 81, n. 4, p. 501-522, 1973. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1084423>. Acesso em: 1 jun. 2023.

UNHCR. United Nations High Commissioner for Refugees. **Coming together for refugee education**. Switzerland, 2020. Disponível em: <https://www.unhcr.org/publications/education/5f4f9a2b4/coming-together-refugee-education-education-report-2020.html>. Acesso em: 26 abr. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. Tradução de Daniele da Silva Proença, Andrea Cristiane Kahmann, Márcia Rodrigues Bertoldi. **Revista da Faculdade de Direito de Pelotas**, Pelotas, v. 5, nº 1, p. 6-39, jan/jul., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 20 jun. 2023.

Submissão em: 22/08/2023

Aceito em: 08/12/2023

Citações e referências  
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO  
BRASILEIRA  
DE NORMAS  
TÉCNICAS